Сластенин В.А. и др.
Педагогика
Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Рецензенты: доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор Г.Н. Волков; доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор А. В. Мудрик

OCR: Ихтик (г. Уфа) http://ihtik.lib.ru Ihtik@ufacom.ru

Учебное издание
Сластенин Виталий Александрович
Исаев Илья Федорович
Шиянов Евгений Николаевич

В учебном пособии раскрываются антропологические, аксиологические основы педагогики, теория и практика целостного педагогического процесса; организационно-деятельнсстные основы формирования базовой культуры школьника. Дается характеристика педагогических технологий, в том числе конструирования и осуществления педагогического процесса, педагогического общения и др. Раскрываются вопросы управления образовательными системами. Авторы - лауреаты премии Правительства РФ в области образования.
Может быть полезно учителям, руководителям системы образования.

Оглавление

РАЗДЕЛ I....6
ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ....6
ГЛАВА 1....6
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ....6
§ 1. Возникновение и становление педагогической профессии....6
§ 2. Особенности педагогической профессии....9
§ 3. Перспективы развития педагогической профессии....15
§ 4. Специфика условий труда и деятельности учителя сельской школы....16
ГЛАВА 2....19
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА....19
§ 1. Сущность педагогической деятельности....19
§ 2. Основные виды педагогической деятельности....20
§ 3. Структура педагогической деятельности....23
§ 4. Учитель как субъект педагогической деятельности....24
§ 5. Профессионально обусловленные требования к личности педагога....25
ГЛАВА 3....31
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ....31
§ 1. Сущность и основные компоненты профессионально-педагогической культуры....31
§ 2. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры....34
§ 3. Технологический компонент профессионально-педагогической культуры....36
§ 4. Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры....38
ГЛАВА 4....43
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА....43
§ 1. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности....43
§ 2. Развитие личности учителя в системе педагогического образования....44
§ 3. Профессиональное самовоспитание учителя....48
§ 4. Основы самообразования студентов педагогического вуза и учителей....51
РАЗДЕЛ II....54
ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ....54
ГЛАВА 5....54
ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ....54
§ 1. Общее представление о педагогике как науке....54
§ 2. Объект, предмет и функции педагогики....55
§ 3. Образование как социальный феномен....57
§ 4. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики....65
§ 5. Связь педагогики с другими науками и ее структура....68
ГЛАВА 6....73
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ....73
§ 1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре педагога....73
§ 2. Общенаучный уровень методологии педагогики....75
§ 3. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований....76
§ 4. Организация педагогического исследования....82
§ 5. Система методов и методика педагогического исследования....85
ГЛАВА 7....91
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ....91
§ 1. Обоснование гуманистической методологии педагогики....91
§ 2. Понятие о педагогических ценностях и их классификация....93
§ 3. Образование как общечеловеческая ценность....97
ГЛАВА 8....101
РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ....101
§ 1. Развитие личности как педагогическая проблема....101
§ 2. Сущность социализации и ее стадии....103
§ 3. Воспитание и формирование личности....105
§ 4. Роль обучения в развитии личности....107
§ 5. Факторы социализации и формирования личности....108
§ 6. Самовоспитание в структуре процесса формирования личности....112
ГЛАВА 9....116
ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС....116

§ 1. Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления.....116
§ 2. Педагогическая система и ее виды.....117
§ 3. Общая характеристика системы образования.....119
§ 4. Сущность педагогического процесса.....123
§ 5. Педагогический процесс как целостное явление.....126
§ 6. Логика и условия построения целостного педагогического процесса.....128
РАЗДЕЛ III.....131
ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ.....131
ГЛАВА 10.....131
ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....131
§ 1. Обучение как способ организации педагогического процесса.....131
§ 2. Функции обучения.....132
§ 3. Методологические основы обучения.....134
§ 4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения.....137
§ 5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения.....140
§ 6. Виды обучения и их характеристика.....143
ГЛАВА 11.....147
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ 147
§ 1. Закономерности обучения.....147
§ 2. Принципы обучения.....150
ГЛАВА 12.....164
СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ.....164
§ 1. Характеристики основных концепций развивающего обучения.....164
§ 2. Современные подходы к разработке теории личностно-развивающего обучения.....181
ГЛАВА 13.....189
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....189
§ 1. Сущность содержания образования и его исторический характер.....189
§ 2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования.....191
§ 3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования.....196
§ 4. Государственный образовательный стандарт и его функции.....202
§ 5. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования.....205
§ 6. Перспективы развития содержания общего образования. Модель построения 12-летней общеобразовательной школы [1].....215
ГЛАВА 14.....221
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....221
§ 1. Организационные формы и системы обучения.....221
§ 2. Виды современных организационных форм обучения.....226
§ 3. Методы обучения.....235
§ 4. Дидактические средства.....240
§ 5. Контроль в процессе обучения.....241
РАЗДЕЛ IV.....246
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ.....246
ГЛАВА 15.....246
ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....246
§ 1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования.....246
§ 2. Цели и задачи гуманистического воспитания.....249
§ 3. Личность в концепции гуманистического воспитания.....250
§ 4. Закономерности и принципы гуманистического воспитания.....252
ГЛАВА 16.....261
ВОСПИТАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....261
§ 1. Философско-мировоззренческая подготовка школьников.....261
§ 2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности.....266
§ 3. Формирование основ нравственной культуры личности.....269
§ 4. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников.....273
§ 5. Формирование эстетической культуры учащихся.....278
§ 6. Воспитание физической культуры личности.....282
ГЛАВА 17.....286
ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ.....286
§ 1. Сущность методов воспитания и их классификация.....286
§ 2. Методы формирования сознания личности.....287
§ 3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности.....292
§ 4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности.....295
§ 5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.....297

§ 6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания.....299
ГЛАВА 18.....302
КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ.....302
§ 1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности.....302
§ 2. Формирование личности в коллективе - ведущая идея в гуманистической педагогике.....302
§ 3. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива.....307
§ 4. Этапы и уровни развития детского коллектива.....308
§ 5. Основные условия развития детского коллектива.....313
ГЛАВА 19.....317
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ.....317
§ 1. Структура и этапы развития воспитательной системы.....317
§ 2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы.....322
§ 3. Классный руководитель в воспитательной системе школы.....335
§ 4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы.....344
РАЗДЕЛ V.....351
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....351
ГЛАВА 20.....351
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ.....351
§ 1. Сущность педагогической технологии.....351
§ 2. Структура педагогического мастерства.....353
§ 3. Сущность и специфика педагогической задачи.....357
§ 4. Типы педагогических задач и их характеристика.....359
§ 5. Этапы решения педагогической задачи.....361
§ 6. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач.....363
ГЛАВА 21.....366
ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....366
§ 1. Понятие о технологии конструирования педагогического процесса.....366
§ 2. Осознание педагогической задачи, анализ исходных данных и постановка педагогического диагноза366
§ 3. Планирование как результат конструктивной деятельности педагога.....368
§ 4. Планирование работы классного руководителя.....369
§ 5. Планирование в деятельности учителя-предметника.....374
ГЛАВА 22.....379
ТЕХНОЛОГИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....379
§ 1. Понятие о технологии осуществления педагогического процесса.....379
§ 2. Структура организаторской деятельности и ее особенности.....379
§ 3. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации.....381
§ 4. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации.....384
§ 5. Ценностно-ориентационная деятельность и ее связь с другими видами развивающей деятельности388
§ 6. Технология организации развивающих видов деятельности школьников.....391
§ 7. Технология организации коллективной творческой деятельности.....393
ГЛАВА 23.....396
ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....396
§ 1. Педагогическое общение в структуре деятельности учителя-воспитателя.....396
§ 2. Понятие о технологии педагогического общения.....397
§ 3. Этапы решения коммуникативной задачи.....400
§ 4. Стадии педагогического общения и технология их реализации.....401
§ 5. Стили педагогического общения и их технологическая характеристика.....403
§ 6. Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений.....408
РАЗДЕЛ VI.....416
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....416
ГЛАВА 24.....416
СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....416
§ 1. Государственно-общественная система управления образованием.....416
§ 2. Общие принципы управления образовательными системами.....421
§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления.....424
ГЛАВА 25.....429
ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....429
§ 1. Управленческая культура руководителя школы.....429
§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении.....432
§ 3. Целеполагание и планирование как функция управления школой.....436
§ 4. Функция организации в управлении школой.....440
§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении.....443

ГЛАВА 26.....450
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ.....450
§ 1. Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности.....450
§ 2. Педагогический коллектив школы.....451
§ 3. Семья как специфическая педагогическая система. Особенности развития современной семьи.....460
§ 4. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника.....462
§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся.....464
ГЛАВА 27.....468
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ.....468
§ 1. Инновационная направленность педагогической деятельности.....468
§ 2. Формы развития профессионально-педагогической культуры учителей и их аттестация.....474

РАЗДЕЛ I

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ГЛАВА 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

§ 1. Возникновение и становление педагогической профессии

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

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

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

В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции - наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями

назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н.э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должность учителя мудрейших представителей общества. В средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование. В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. В "Поучении" Мономаха раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. Он писал: "Что умеете хорошо, то не забывайте, а чего не умеете, этому учитесь... Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленись ни на что хорошее..." [1]. В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения. Но и мастеров-ремесленников, передававших свой опыт, называли и сейчас, как известно, называют уважительно - Учитель.

1 См.: Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н.Митюров. - М., 1985. - С. 167.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепилась прежде всего воспитательная, единая и неделимая, функция. Учитель - это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение. Именно это имел в виду А. С. Пушкин, посвящая своему любимому учителю профессору нравственных наук А. П. Куницыну (Царскосельский лицей) следующие строки: "Он создал нас, он воспитал наш пламень... Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена" [2].

2 Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. - Л., 1977. - Т. 2. - С. 351.

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

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, Великим учителем китайцы называли Конфуция. В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником: "Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?" - обращается к нему ученик. "Обогати ее", - отвечает учитель. "Но она и так богата. Чем же ее обогатить?" - спрашивает ученик. "Обучи ее!" - восклицает учитель.

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

Я.А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него "превосходна, как никакая другая под солнцем". Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества [1].

1 См.: Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1995. - С. 248-284.

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

Великим педагогом России был Константин Дмитриевич Ушинский - отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, "Родное слово" переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: "Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо", а его дело, "скромное по наружности, - одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1951. - Т. 2. - С. 32.

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику Антона Семеновича Макаренко. Несмотря на утвердившиеся в образовании, как и во всем по стране, в 30-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А. С. Макаренко приобрели всемирное признание. Особое значение имеет созданная А. С. Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментовке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, "возможно, самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей"[2].

2 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. V. - С. 178.

§ 2. Особенности педагогической профессии

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

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

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

Так, в профессии учителя умение общаться становится профессионально необходимым качеством. Изучение опыта начинающих учителей позволило исследователям, в частности В. А. Кан-Калику, выявить и описать наиболее часто встречающиеся "барьеры" общения, затрудняющие решение педагогических задач: несовпадение установок, боязнь класса, отсутствие контакта, сужение функции общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание. Однако если начинающие учителя испытывают психологические "барьеры" по неопытности, то учителя со стажем - по причине недооценки роли коммуникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса. В результате оказываются обедненными и личные контакты с детьми, без эмоционального богатства которых невозможна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность личности.

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

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

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

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. "В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям" [1]. В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

1 Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 237.

Великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. "Если учитель имеет только любовь к делу, - писал Толстой, - он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он - совершенный учитель" [2].

2 Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 362.

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

В 50-60-е гг. XX в. наиболее значительный вклад в теорию и практику

гуманистического воспитания внес Василий Александрович Сухомлинский - директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Его идеи гражданственности и человечности в педагогике оказались созвучны нашей современности. "Век математики - хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека" [1].

1 Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. - М., 1981. - Т. 3. - С. 123-124.

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

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

Первоочередная задача школы, отмечал В. А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально полнокровного труда. "Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант - значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства" [2].

2 Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. - Киев, 1980. - Т. 5. - С. 102.

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

Карл Роджерс, являющийся одним из основоположников современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждал, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителями высшего ранга, расставаться со своей пусть маленькой, но властью. "Нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью.

Путь, представленный нами, - это вызов. Он предполагает не простое принятие на себя обстоятельств демократического идеала" [1].

1 Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. - Toronto; London; Sydney, 1983. - P. 307.

Сказанное не означает, что учитель не должен готовить своих учеников к

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

Сугубо адаптивная направленность деятельности учителя крайне негативно сказывается и на нем самом, так как он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя в конечном счете свою индивидуальность. Чем больше учитель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного классового общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывается в сердцах воспитанников. Вот почему И. Г. Песталоцци, отмечая особую роль личности воспитателя, его любви к детям, провозглашал ее в качестве основного средства воспитания. "Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям" [2].

2 Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1981. - Т. 2. - С. 68.

Речь, собственно, идет о том, что учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя сверхактивные в своем стремлении "воспитывать". Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

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

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

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А. С. Макаренко. Он писал: "Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса" [1].

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 179.

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

А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива. "Единство педагогического коллектива, - считал он, - совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее" [2]. А. С. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе.

2 Там же. - С. 292.

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В.А. Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, В.А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. В. А. Сухомлинскому принадлежит мысль, которая, надо полагать, и в настоящее время еще не до конца осознана руководителями школ и органов образования: если нет педагогического коллектива, то нет и коллектива ученического. На вопрос, как же и благодаря чему создается педагогический коллектив, В. А. Сухомлинский отвечал однозначно - его творят коллективная мысль, идея, творчество.

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

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

Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

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

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

Опыт творческой деятельности не вносит принципиально новых знаний и умений в содержание профессиональной подготовки учителя. Но это не означает, что научить творчеству нельзя. Можно - при обеспечении постоянной интеллектуальной активности будущих учителей и специфической творческой познавательной мотивации, которая выступает регулирующим фактором процессов решения педагогических задач. Это могут быть задачи на перенос знаний и умений в новую ситуацию, на выявление новых проблем в знакомых (типичных) ситуациях, на выделение новых функций, методов и приемов, на комбинирование новых способов деятельности из известных и др. Этому же способствуют и упражнения в анализе педагогических фактов и явлений, выделении их составляющих, выявлении рациональных основ тех или иных решений и рекомендаций.

Часто сферу проявления творчества учителя непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В. А. Кан-Калик, выделяя наряду с логико-

педагогическим аспектом творческой деятельности учителя и субъективно-эмоциональный, детально конкретизирует коммуникативные умения, особенно проявляющиеся при решении ситуативных задач. К числу таких умений в первую очередь следует отнести умения управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных учеников, используя разнообразные приемы, и т.п.) и др. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность.

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

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

§ 3. Перспективы развития педагогической профессии

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

Другим обстоятельством, приводящим к появлению новых педагогических специальностей, является увеличение спроса на квалифицированное обучение и воспитание. Так, уже в 70-80-е гг. стала отчетливо проявляться тенденция к специализации по основным направлениям воспитательной работы, вызванная необходимостью более квалифицированного руководства художественной, спортивной, туристско-краеведческой и другими видами деятельности школьников.

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

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

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

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

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

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

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

Специализация внутри педагогической профессии привела к выделению видов педагогической деятельности и по направлениям воспитательной работы (трудовое, эстетическое и т.п.). Очевидно, что такой подход противоречит факту целостности личности и процесса ее развития и вызывает обратный процесс - интеграцию усилий отдельных педагогов, расширение их функций, сферы деятельности.

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

§ 4. Специфика условий труда и деятельности учителя сельской школы

К специфике труда педагога для учителя сельской школы добавляются еще некоторые особые условия, игнорирование которых может привести к серьезным

просчетам в организации учебно-воспитательного процесса. Особенности труда и деятельности учителя сельской школы определяются своеобразием общественных отношений на селе, уклада жизни и производственной деятельности сельского населения. Во многом они обусловлены и тем, что сельская школа наряду с решением общих для всех типов общеобразовательных учреждений функций выполняет и ряд специфических, вызванных необходимостью подготовки школьников к труду в аграрном комплексе.

Множество факторов, определяющих специфику труда и деятельности учителя сельской школы, можно объединить в две группы: постоянные и имеющие временный, преходящий характер. Первая группа факторов обусловлена сельскохозяйственным и природным окружением, а вторая - некоторым отставанием социально-экономического развития села по сравнению с городом.

Сельскохозяйственное окружение школы создает исключительно благоприятные условия для обеспечения связи обучения и воспитания сельских школьников с жизнью, проведения наблюдений в природе, обогащения уроков и внеклассных мероприятий конкретным материалом, приобщения учащихся к посильному социально полезному труду, воспитания уважения к аграрным профессиям сельских тружеников.

Особенности труда и деятельности учителя сельской школы обусловлены и некоторым своеобразием жизни и быта сельского населения. На селе, где люди хорошо знают друг друга во всех их проявлениях, деятельность учителя протекает в условиях повышенного социального контроля. Каждый его шаг на виду: действия и поступки, слова и эмоциональные реакции в силу открытости характера общественных отношений, как правило, становятся известны всем.

Имеет свои особенности и семья сельского труженика. Сохраняя общие для семей современного общества черты, она характеризуется большей консервативностью, прочностью обычаев и традиций. На детях подчас сказываются недостаточный культурный уровень отдельных семей, слабая осведомленность родителей в вопросах воспитания.

К факторам, затрудняющим организацию педагогического процесса в сельской школе, следует отнести малокомплектность большинства сельских школ. Учителя, вынужденные совмещать преподавание двух-трех предметов, зачастую не имеют для этого соответствующего образования. Малая наполняемость классов также оказывает влияние на организацию педагогического процесса.

Безусловно, необходима специальная подготовка учителя к работе в малокомплектной школе - учителя-универсала.

Вопросы и задания

1. Какие факторы обусловили возникновение педагогической профессии?
2. В каком соотношении находятся понятия "педагог", "учитель", "воспитатель"?
3. Найдите и выпишите высказывания общественных деятелей, ученых, писателей, педагогов об учителе и педагогической профессии.
4. Подберите пословицы и поговорки об учителе и педагогической профессии.
5. Назовите выдающихся учителей разных времен. В чем их заслуги перед человечеством?

6. Что обусловливает возрастание роли учителя в современном обществе?
7. Каковы социальные и профессиональные функции учителя?
8. В чем своеобразие педагогической профессии?
9. Раскройте сущность гуманистической функции педагога.
10. В чем проявляется коллективный характер педагогической деятельности?
11. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих?
12. Соотнесите понятия "педагогическая профессия", "педагогическая специальность", "педагогическая квалификация".
13. Перечислите современные педагогические специальности и квалификации.
14. Напишите микросочинение на тему "Педагогическая профессия в XXI в.".
15. В чем специфика условий труда и деятельности учителя сельской школы?
16. Подготовьте реферат на тему "Современное общество и учитель".

Литература для самостоятельной работы

Борисова С. Г. Молодой учитель: Труд, быт, творчество. - М., 1983.
Вершловский С. Г. Учитель о себе и о профессии. - Л., 1988.
Жильцов П. А., Величкина В.М. Учитель сельской школы. - М., 1985.
Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. - М., 1985.
Кондратенков А. В. Труд и талант учителя: Встречи. Факты Мысли - М., 1989.
Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л., 1995.
Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. - Ростов-на-Дону, 1997.
Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. - Новосибирск, 1991.
Соловейчик С.Л. Вечная радость. - М., 1986.
Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. - М.; Ставрополь, 1991.

ГЛАВА 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА

§ 1. Сущность педагогической деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия.

Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

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

§ 2. Основные виды педагогической деятельности

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

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

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

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

Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, ибо она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности.

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

Преподаватель имеет дело примерно с однородным "исходным материалом". Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика.

Воспитатель вынужден считаться с тем, что его педагогические воздействия могут пересекаться с неорганизованными и организованными отрицательными влияниями на школьника. Преподавание как деятельность имеет дискретный характер. Оно обычно не предполагает взаимодействия с учащимися в подготовительный период, который может быть более или менее продолжительным. Особенность воспитательной работы состоит в том, что даже при условии отсутствия непосредственного контакта с учителем воспитанник находится под его опосредованным влиянием. Обычно подготовительная часть в воспитательной работе более продолжительна, а нередко и более значима, чем основная часть.

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

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

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

Точно так же, если рассмотреть круг обязанностей воспитателя группы продленного дня, можно увидеть в его деятельности и преподавание, и воспитательную работу. Положением о группах продленного дня определены задачи воспитателя: прививать

учащимся любовь к труду, высокие моральные качества, привычки культурного поведения и навыки личной гигиены; регулировать режим дня воспитанников, наблюдая за своевременным приготовлением домашнего задания, оказывать им помощь в учении, в разумной организации досуга; осуществлять совместно со школьным врачом мероприятия, содействующие укреплению здоровья и физическому развитию детей; поддерживать связь с учителем, классным руководителем, с родителями воспитанников или лицами, их заменяющими. Однако, как это видно из задач, привитие привычек культурного поведения и навыков личной гигиены, например, - это уже сфера не только воспитания, но и обучения, которое требует систематических упражнений.

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

§ 3. Структура педагогической деятельности

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н. В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса). Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности. Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Однако названные компоненты, с одной стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с

другой - они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

А.И.Щербаков относит конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты (функции) к общетрудовым, т.е. проявляющимся в любой деятельности. Но он конкретизирует функцию учителя на этапе реализации педагогического процесса, представив организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций. Особо следует обратить внимание на исследовательскую функцию, хотя она и относится к общетрудовым. Реализация исследовательской функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей.

Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции.

Все компоненты, или функциональные виды, деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными умениями.

§ 4. Учитель как субъект педагогической деятельности

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

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

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

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать

развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

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

информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
советчика, если использует осторожное уговаривание;
просителя, если он упрашивает воспитанника быть таким, "как надо", опускаясь порой до самоунижения, лести;
вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

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

§ 5. Профессионально обусловленные требования к личности педагога

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

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

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

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

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

высокая гражданская ответственность и социальная активность;
любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;
подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;
высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;
физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

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

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

К. Д. Ушинский писал: "Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы" [1].

1 Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. - М., 1988. - Т. 3. - С. 168-169.

В деятельности учителя идейная убежденность определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идейная убежденность лежит в основе социальной активности учителя. Именно поэтому она

по праву считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности учителя. Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает.

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

Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

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

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

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

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

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

предложение фашистов остаться в живых и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

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

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал: "Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка" [1].

1 Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С. 83.

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

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы.

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

Один из главных факторов познавательного интереса - любовь к преподаваемому предмету. Л.Н.Толстой отмечал, что если "хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния" [1]. Эту мысль развивал и В. А. Сухомлин-ский. Он считал, что "мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда" [2].

1 Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. - М., 1953. - С. 72.
2 Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. - М., 1981. Т. 3. - С. 56.

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало - он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

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

Вопросы и задания

1. В чем сущность педагогической деятельности?
2. Каковы цели педагогической деятельности?
3. Что такое педагогическое действие и каковы формы его проявления?
4. Дайте сравнительный анализ основных видов педагогической деятельности - преподавания и воспитательной работы.
5. Какова структура педагогической деятельности?
6. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.
7. Дайте определение профессиограммы как модели личности учителя.
8. Почему направленность личности педагога является его системообразующей характеристикой?
9. Напишите сочинение на одну из тем по выбору: "Мой любимый учитель", "Мой идеал учителя", "Современный учитель - каков он?" и др. Охарактеризуйте при этом те свойства личности учителя, которые отражают его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

Литература для самостоятельной работы

Введение в специальность / Под ред. Л. И. Рувинского. - М., 1988.
Котова И. Б., Шинное Е. Н. Педагог: профессия и личность. - Ростов-на-Дону, 1997.
Маркова А. К. Психология труда учителя. - М., 1993.
Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. - Новосибирск, 1991.
Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение. - М., 1986.
Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. - М., 1989.
Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А.Сластенина. - М., 1993.

ГЛАВА 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ

§ 1. Сущность и основные компоненты профессионально-педагогической культуры

Прежде чем определиться в сущности профессионально-педагогической культуры, необходимо актуализировать такие понятия, как "профессиональная культура" и "педагогическая культура". Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов специальной деятельности.

Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития изменяются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются незначительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением. Однако развитое профессиональное мышление может превратиться в свою противоположность, когда оно поглощает другие проявления личности, нарушая ее целостность и всесторонность. Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.

Понятие "педагогическая культура" давно включено в практику педагогической деятельности, целостное теоретическое изучение которого стало возможным относительно недавно. В связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя данная проблема нашла отражение в работах С. И. Архангельского, А. В. Барабанщикова, Е. В.Бондаревской, З. Ф. Есаревой, Н.В.Кузьминой, Н.Н.Тарасевич, Г.И.Хозяинова и др.

С началом активной разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии проведены исследования, посвященные отдельным сторонам педагогической культуры: изучаются вопросы методологической, нравственно-эстетической, коммуникативной, технологической, духовной, физической культуры личности учителя. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая культура учителя выступает частью педагогической культуры как общественного явления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же

профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне.

Для понимания сущности профессионально-педагогической культуры необходимо иметь в виду следующие положения, раскрывающие связь общей и профессиональной культуры, ее специфические особенности:

• профессионально-педагогическая культура - это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования;
• профессионально-педагогическая культура представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности;
• профессионально-педагогическая культура - это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;
• единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность;
• особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры учителя обусловливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности.

Учет указанных методологических оснований дает возможность обосновать модель профессионально-педагогической культуры, составляющими компонентами которой являются аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования. В процессе педагогической деятельности учителя овладевают идеями и концепциями, приобретают знания и умения, составляющие гуманистическую технологию педагогической деятельности, и, в зависимости от степени их приложения в реальной жизни, оценивают их как более значимые. Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают в качестве педагогических ценностей.

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая педагогические ценности. История школы и педагогической мысли - это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном, увидеть новое, по достоинству его оценить и составляет непреложный компонент педагогической культуры учителя.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности учителя. Ценности и достижения педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в

процессе деятельности, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности. Гуманистическая направленность педагогической деятельности дает возможность исследовать механизм удовлетворения многообразных духовных потребностей личности. В частности, как, каким образом удовлетворяются потребности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного индивидуального опыта, т.е. всего того, что лежит в основе целостного образовательного процесса.

Педагогическая деятельность по своей природе технологична. В этой связи требуется операциональный анализ педагогической деятельности, позволяющий рассматривать ее как решение многообразных педагогических задач. К их числу мы относим совокупность аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач, приемы и способы решения которых и составляют технологию профессионально-педагогической культуры учителя.

Педагогическая технология помогает понять суть педагогической культуры, она раскрывает исторически меняющиеся способы и приемы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений. Именно в таком случае педагогическая культура выполняет функции регулирования, сохранения и воспроизведения, развития педагогической реальности.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры раскрывает механизм овладения ею и ее воплощения как творческого акта. Процесс присвоения учителем выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать, интерпретировать их, что определяется как его личностными особенностями, так и характером его педагогической деятельности. Именно в педагогической деятельности обнаруживаются и разрешаются противоречия творческой самореализации личности, кардинальное противоречие между накопленным обществом педагогическим опытом и конкретными формами его индивидуально-творческого присвоения и развития, противоречие между уровнем развития сил и способностей личности и самоотрицанием, преодолением этого развития и др. Таким образом, педагогическое творчество - это вид жизнедеятельности человека, универсальной характеристикой которого является педагогическая культура. Педагогическое творчество требует от учителя адекватной потребности, особых способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

Становится очевидным, что педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей учителя. В педагогических ценностях личность опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т.е. личность, воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности.

Анализ философской, историко-педагогической и психолого-педагогической литературы, изучение опыта деятельности учителей школ, теоретические обобщения позволяют сделать вывод о том, что профессионально-педагогическая культура - это мера и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий.

Изложенное представление о профессионально-педагогической культуре дает возможность вписать данное понятие в категориальный ряд: культура педагогической деятельности, культура педагогического общения, культура личности учителя. Профессионально-педагогическая культура предстает в качестве всеобщей характеристики разнообразных видов деятельности учителя и педагогического общения, раскрывая и обеспечивая развитие потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей личности относительно педагогической деятельности и педагогического общения. Профессионально-педагогическая культура - это понятие более высокого уровня абстракции, конкретизирующееся в понятиях "культура педагогической деятельности", "культура педагогического общения" и "культура личности учителя".

§ 2. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры

Педагогические ценности объективны, так как формируются исторически в ходе развития общества, образования, общеобразовательной школы и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений. В процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Уровень субъективации педагогических ценностей является показателем личностно-профессиональной развитости учителя, его педагогической культуры как степени реализации идеально ценностного, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее).

По мере изменения условий социально-педагогической жизни, изменения потребностей общества, школы, личности изменяются, переоцениваются и педагогические ценности. Однако они выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, по которым педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность. Вплетение общечеловеческих ценностей добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести в палитру ценностей педагогических, овладение ими и углубление мира педагогических ценностей создают ту материальную основу, на которой строится здание профессионально-педагогической культуры личности учителя.

Субъективное восприятие и присвоение учителем общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством его личности, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим самосознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом, внутренний мир человека. В этой связи справедливо утверждение С. Л. Рубинштейна о том, что ценностное отношение остается способом отражения действительности в сознании человека.

Степень присвоения личностью педагогических ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Критерием оценки и ее результатом является сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ. Образы

индивидуального педагогического сознания могут совпадать или не совпадать с выработанными в обществе или профессиональной группе представлениями о целях, содержании, субъекте и объекте педагогической деятельности, обо всем том, что обеспечивает педагогическую компетентность и целесообразность деятельности педагога.

Профессионально-педагогическое сознание учителя выполняет сложную регулятивную функцию. Оно структурирует вокруг единого личностного ядра все многообразие усваиваемых и выполняемых способов учебной, воспитательной, методической, общественно-педагогической деятельности. А. Н.Леонтьев отмечает, что многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые они необходимо вступают. Эти узлы, по его мнению, и образуют тот "декор личности", который мы называем Я.

Иерархия видов деятельности учителя стимулирует развитие индивидуальности. Педагог аккумулирует это многообразие, находясь в центре особо структурированной и организованной деятельности. В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность необходимой профессиональной инициативы дается учителю в его сознании в форме "Я-профессиональное", с которым и корректируется индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон Я личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного действия, поступка. Оно позволяет учителю самоопределиться и самореализоваться, решать для себя, в конечном итоге, проблему смысла жизни. Представляя собой не только систему наиболее общих суждений, знаний о деятельности, о себе, о других и обществе, педагогическое сознание является в то же время продуктом и результатом исключительно индивидуального опыта, особым механизмом профессионального становления личности учителя, позволяющим сделать всеобщность педагогической культуры индивидуальной сферой деятельности.

Педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования: индивидуально-личностный, профессионально-групповой, социально-педагогический.

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Это - совокупность идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, обладающая относительной стабильностью и повторяемостью. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных

профессиональных группах (учителя школы, лицея, гимназии; преподаватели колледжа, техникума, университета).

Личностно-педагогические ценности представляют собой сложные социально-психологические образования, в которых отражены цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие систему его ценностных ориентаций. Последняя, представляя собой аксиологическое Я, дана личности не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность.

Сознание каждого конкретного учителя, аккумулируя социально-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций. К числу такого рода функций могут быть отнесены концепция формирования личности специалиста, концепция деятельности, представления о технологии построения образовательного процесса в школе, о специфике взаимодействия с учащимися, о себе как профессионале и др. Интегративной аксиологической функцией, объединяющей все другие, является индивидуальная концепция смысла профессионально-педагогической деятельности в жизни учителя.

§ 3. Технологический компонент профессионально-педагогической культуры

Понятия "педагогическая культура" и "педагогическая деятельность" не тождественны, но едины. Педагогическая культура, являясь личностной характеристикой учителя, предстает как способ реализации профессиональной деятельности в единстве целей, средств и результатов. Многообразные виды педагогической деятельности, образуя функциональную структуру культуры, имеют общую предметность как результирующую ее форму в виде специфических задач. Решение задач предполагает осуществление индивидуальных и коллективных возможностей, а сам процесс решения педагогических задач представляет собой технологию педагогической деятельности, характеризующей способ существования и функционирования профессионально-педагогической культуры учителя.

Анализ понятия "технология" свидетельствует о том, что если на первых порах оно ассоциировалось в основном с производственной сферой деятельности человека, то в последнее время стало предметом многих психолого-педагогических исследований. Возросший интерес к педагогической технологии можно объяснить следующими причинами:

• многообразные задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, предполагают развитие не только теоретических исследований, но и разработку вопросов технологического обеспечения образовательного процесса. Теоретические исследования раскрывают логику познания от изучения объективной реальности к формулировке законов, построению теорий и концепций, в то время как прикладные исследования анализируют педагогическую практику, аккумулирующую научные результаты;
• классическая педагогика с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения и воспитания не всегда оперативно реагирует на

научное обоснование многих научных идей, подходов, методик; отстает, а часто и сдерживает внедрение новых приемов и способов педагогической деятельности;
• широкое внедрение в образовательный процесс информационных технологий и компьютерной техники потребовало существенного изменения традиционных способов обучения и воспитания;
• общая педагогика остается очень теоретической, методика обучения и воспитания - очень практической, поэтому требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику.

Рассматривая педагогическую технологию в контексте профессионально-педагогической культуры, правомерно выделить в ее структуре и такой элемент, как технология педагогической деятельности, фиксирующий совокупность приемов и способов целостного осуществления педагогического процесса. Введение в научный оборот понятия "технология педагогической деятельности" предполагает построение такой модели, которая основывалась бы на идеях системного, целостного подходов, рассмотрения педагогической деятельности как процесса решения многообразных педагогических задач, являющихся по своей сути задачами социального управления. Технология педагогической деятельности рассматривается через призму решения совокупности педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Технология педагогической деятельности, таким образом, представляет собой реализацию приемов и способов управления образовательным процессом в школе.

Педагогическая задача, выражая единство цели субъекта деятельности и условий, в которых она решается, должна отвечать ряду требований, для реализации которых и осуществляются педагогические действия как способы решения педагогических задач.

Способы решения задачи могут быть алгоритмическими или квазиалгоритмическими. Алгоритмический способ применяется в том случае, если процедура решения задачи состоит из эффективных операций и не содержит неоднозначно детерминированных разветвлений. Квазиалгоритмический способ решения задачи содержит неоднозначно детерминированные разветвления, определяемые условиями реально поставленной задачи. В педагогической практике преобладают квазиалгоритмические способы решения задач. Высокий уровень решения задач в деятельности педагога обусловлен наличием разнообразных моделей, конструкций решения, зафиксированных в памяти индивида. Часто адекватное решение не находится не потому, что нет "в запасниках" памяти адекватных способов решения, а потому, что учитель (часто начинающий) не видит и не принимает самой ситуации, требующей решения.

Исходя из особенностей педагогической деятельности учителя, логической обусловленности и последовательности его действий, операций по ее осуществлению, можно выделить следующие бинарные группы педагогических задач:

аналитико-рефлексивные - задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих затруднений и др.;
конструктивно-прогностические - задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработки и принятия педагогического решения, прогнозирования

результатов и последствий принимаемых педагогических решений;
организационно-деятельностные - задачи реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности;
оценочно-информационные - задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективная оценка;
коррекционно-регулирующие - задачи коррекции хода, содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка и др.

Названные задачи могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой последовательность действий, операций, характеризующих конкретные виды технологий педагогической деятельности учителя. Анализ структуры педагогической деятельности позволяет выделить систему действий, так как понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем конкретным видам педагогической деятельности, но не сводится ни к одному из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного. Это позволяет совершить восхождение от абстрактного к конкретному и воссоздать в познании объект педагогической деятельности в его целостности.

Выделенные группы педагогических задач являются типичными для учителя как субъекта профессиональной деятельности, тем не менее предполагают их творческое индивидуально-личностное решение в конкретной педагогической реальности.

§ 4. Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры

Представляя собой постоянно обогащающийся ценностный потенциал общества, педагогическая культура не существует как нечто данное, материально зафиксированное. Она функционирует, будучи включенной в процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности. Профессионально-педагогическая культура учителя объективно существует для всех учителей не как возможность, а как реальность. Овладение ею осуществляется лишь теми и через тех, кто способен к творческому распредмечиванию ценностей и технологий педагогической деятельности. Ценности и технологии наполняются личностным смыслом лишь в процессе творческих исканий и практической реализации.

В современной науке творчество многими исследователями рассматривается в качестве интегративного, системообразующего компонента культуры. Проблема взаимоотношения личности, культуры и творчества нашла свое отражение в трудах Н.А.Бердяева. Рассматривая глобальный вопрос взаимодействия цивилизации и культуры, он считал, что цивилизация в известном смысле старее и первичнее культуры: цивилизация обозначает социально-коллективный процесс, а культура более индивидуальна, она связана с личностью, с творческим актом человека. В том, что культура создается творческим актом человека, Н. А. Бердяев видел его гениальную природу: "Творчество есть огонь, культура же есть охлаждение огня". Творческий акт находится в пространстве субъективности, а продукт культуры - в объективной реальности.

Творческий характер педагогической деятельности обусловливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности учителя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически. Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивает учителю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Эффективность профессиональной деятельности учителя зависит не только и не столько от знаний и навыков, сколько от способностей использовать данную в педагогической ситуации информацию различными способами и в быстром темпе. Развитый интеллект позволяет учителю познавать не отдельные единичные педагогические факты и явления, а педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащихся. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности учащегося, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя. Развитое педагогическое мышление, обеспечивающее глубокое смысловое понимание педагогической информации, преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта и помогает обретать личностный смысл профессиональной деятельности.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует от учителя достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др. В психологии под свойствами как чертами личности понимают устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида. В этой связи заслуживает внимания точка зрения Л.И.Анцыферовой о включении в структуру личностных свойств умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами. По ее мнению, чем более привычно то или иное поведение, тем более обобщено, автоматизировано, сокращено это умение. Такое понимание генезиса свойств позволяет представить в качестве основания этих образований целостные акты деятельности с возникающими на их основе психологическими доминантными состояниями.

Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная "дотошность", критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора и склонность к шутке и др. Данные качества, выделенные А. Н. Луком, раскрывают особенности действительно свободной, самостоятельной и активной личности.

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей (В. И. Заг-вязинский, Н.Д. Никандров):

оно более регламентировано во времени и пространстве. Этапы творческого

процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому; если в деятельности писателя, художника, ученого вполне допустимы, часто даже необходимы, паузы между этапами творческого акта, то в профессиональной деятельности учителя они практически исключены; педагог ограничен во времени количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др. В ходе учебного занятия возникают предполагаемые и непредполагаемые проблемные ситуации, требующие квалифицированного решения, качество которого, выбор наилучшего варианта решения может ограничиваться в силу указанной особенности, в силу психологической специфики решения именно педагогических задач;

отсроченность результатов творческих поисков педагога. В сфере материальной и духовной деятельности ее результат сразу же материализуется и может быть соотнесен с поставленной целью; а результаты деятельности учителя воплощаются в знаниях, умениях, навыках, формах деятельности и поведения учащихся и оцениваются весьма частично и относительно. Данное обстоятельство существенно затрудняет принятие обоснованного решения на новом этапе педагогической деятельности. Развитые аналитические, прогностические, рефлексивные и другие способности учителя позволяют на основе частичных результатов предвидеть и прогнозировать результат его профессионально-педагогической деятельности;

сотворчество учителя с учащимися, коллегами в педагогическом процессе, основанное на единстве цели в профессиональной деятельности. Атмосфера творческого поиска в учительском и ученическом коллективах выступает мощным стимулирующим фактором. Учитель как специалист в определенной области знаний в ходе образовательного процесса демонстрирует своим учащимся творческое отношение к профессиональной деятельности;

зависимость проявления творческого педагогического потенциала учителя от методического и технического оснащения образовательного процесса. Стандартное и нестандартное учебно-исследовательское оборудование, техническое обеспечение, методическая подготовленность учителя и психологическая готовность учащихся к совместному поиску характеризуют специфику педагогического творчества;

умение учителя управлять личным эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности учащихся. Способность педагога организовать общение с учащимися как творческий процесс, как диалог, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для полного творческого самовыражения и самореализации. Педагогическое творчество, как правило, совершается в условиях открытости, публичности деятельности; реакция класса может стимулировать учителя к импровизации, раскованности, но может и подавлять, сдерживать творческий поиск.

Выделенные особенности педагогического творчества позволяют полнее понять обусловленность сочетания алгоритмического и творческого компонентов педагогической деятельности.

Природа творческого педагогического труда такова, что она имманентно содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Педагогическая деятельность становится творческой в тех случаях, когда алгоритмическая

деятельность не дает желаемых результатов. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нестандартных, непредвиденных ситуаций, решение которых требует постоянного упреждения, внесения изменений, коррекций и регулирования, что побуждает учителя к проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Вполне правомерным является вопрос о возможности обучения и научения творчеству. Такие возможности заложены прежде всего в той части педагогической деятельности, которая составляет ее нормативную основу: знание закономерностей целостного педагогического процесса, осознание целей и задач совместной деятельности, готовность и способность к самоизучению и самосовершенствованию и др.

Педагогическое творчество как компонент профессионально-педагогической культуры не возникает само по себе. Для его развития необходимы благоприятная культуротворческая атмосфера, стимулирующая среда, объективные и субъективные условия. В качестве одного из важнейших объективных условий развития педагогического творчества мы рассматриваем влияние социокультурной, педагогической реальности, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит, созидает педагог в определенном временном промежутке. Без признания и осмысления этого обстоятельства невозможно понять действительную природу, источник и средства реализации педагогического творчества. К другим объективным условиям относятся: положительный эмоциональный психологический климат в коллективе; уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени.

Субъективные условия развития педагогического творчества составляют: знание основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса; высокий уровень общекультурной подготовки учителя; владение современными концепциями обучения и воспитания; анализ типичных ситуаций и умение принимать решение в таких ситуациях; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение и владение педагогической технологией.

Учитель вступает во взаимодействие с педагогической культурой как минимум в трех отношениях: во-первых, когда усваивает культуру педагогической деятельности, выступая объектом социально-педагогического воздействия; во-вторых, он живет и действует в определенной культурно-педагогической среде как носитель и транслятор педагогических ценностей; в-третьих, создает и развивает профессионально-педагогическую культуру как субъект педагогического творчества.

Личностные особенности и творчество проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации учителя. Самореализация выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. Проблема педагогического творчества имеет прямой выход на проблему самореализации учителя. В силу этого педагогическое творчество - это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности

педагога.

Вопросы и задания

1. Рассмотрите и объясните соотношение понятий "профессиональная культура", "педагогическая культура", "профессионально-педагогическая культура".
2. Дайте определение профессионально-педагогической культуры.
3. Раскройте содержание аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры.
4. В чем заключается смысл и содержание технологического компонента профессионально-педагогической культуры?
5. Объясните смысл и содержание личностно-творческого компонента профессионально-педагогической культуры.

Литература для самостоятельной работы

Введение в педагогическую культуру / Под ред. Е. В. Бондаревской. - Ростов-на-Дону, 1995.
Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М., 1993.
Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. - Белгород; М., 1999.
Кан-Калик В. А., Никандров К Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. - М., 2001.
Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. - Самара, 1997.
Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А.Зязюна. - М., 1989.
Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А.Сластенина. - М., 1993.

ГЛАВА 4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

§ 1. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности

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

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд:

интерес к учебному предмету - 27,2%;
желание обучать данному предмету - 16,2%;
стремление посвятить себя воспитанию детей - 19,2%;
осознание педагогических способностей - 6%;
желание иметь высшее образование - 13%;
представление об общественной важности, престиже педагогической профессии - 12,2%;
стремление к материальной обеспеченности - 2,2%;
так сложились обстоятельства - 4%.

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

Нужно отметить, что даже в крайне тяжелых условиях общественно-экономической жизни в России находились замечательные учителя-энтузиасты, чей выбор педагогической профессии был обусловлен мотивами высокой социальной ценности. Одним из таких был Николай Александрович Добролюбов. Вот выдержка из сочинения Н.А.Добролюбова, написанного им при поступлении в Главный педагогический институт в Петербурге: "Рано овладела мною благородная решимость посвятить себя на служение отечеству моему. Долго странные мечты волновали неопытный ум, но наконец остановился я на звании педагога. Размышляя об этом звании, я почувствовал в себе и способность, и желание, и терпение - все, что нужно для этого трудного дела... Я способен передавать познания, потому что не обделен даром слова, потому что имею сердце, которое нередко само ищет высказаться, а что больше требуется от педагога... Одно смущает меня: я слаб, молод, неопытен. Как могу я передавать новые истины новому поколению, когда я сам только еще вступаю в жизнь, только еще жажду просвещения? Но для того-то и прихожу я в это святилище науки, чтобы в нем приготовить себя к совершенному прохождению своей должности, чтобы здесь в продолжение нескольких лет приучить себя к мысли быть наставником юношества..." [1].

1 Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1952. - С. 67-68.

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

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

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

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

§ 2. Развитие личности учителя в системе педагогического образования

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

общественным потребностям и обострению образовательных проблем.

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

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

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

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

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

личности (студенту) - осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;

обществу (системе образования, школе) - получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами;

преподавательскому корпусу (факультета, колледжа, университета, института) - с большей полнотой реализовать научные и профессионально-педагогические потенции.

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

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

Первый уровень - общее высшее образование - достигается овладением образовательно-профессиональных программ первого уровня в течение 2 лет обучения. Оно обеспечивает право личности на продолжение обучения на ступени базового высшего педагогического образования по образовательно-профессиональным программам второго уровня. Кроме того, желающие могут продолжить образование в сфере трудовой деятельности или изменить образовательно-профессиональную ориентацию.

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

Второй уровень базового высшего педагогического образования рассчитан на 2 года обучения и предусматривает реализацию образовательно-профессиональной программы по одному из предметных направлений. Студентам, сдавшим государственные экзамены и получившим базовое высшее педагогическое образование, выдается диплом бакалавра образования по избранному направлению.

По отдельным направлениям в силу особенностей реализации образовательно-профессиональных программ второго уровня возможно совмещение с программой профессиональной подготовки (срок обучения 3 года).

Для получения квалификации специалиста на основе базового высшего педагогического образования предоставляется возможность в течение 1 года освоить профессиональные программы в соответствии с будущей специальностью, сдать государственные экзамены и защитить выпускную работу. После этого выпускник получает квалификационный сертификат по одной или двум педагогическим специальностям.

Полное высшее педагогическое образование основывается на базовом высшем образовании и представляет собой развитие и дифференциацию профессиональных и образовательных программ по направлениям специализации. За счет углубленной образовательно-профессиональной программы обеспечивается подготовка специалиста преимущественно "по заказу". Основная цель данной ступени - подготовка педагога-исследователя, ориентированного на созидательную, творческую деятельность. Продолжительность обучения на ступени полного высшего педагогического образования не менее 2 лет на основе четырехлетнего базового высшего образования.

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

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

Одной из первоочередных задач педагогического образования в связи с внедрением многоуровневой структуры является глубокое обновление его содержания, в

котором можно выделить три взаимосвязанных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Каждый из названных блоков представлен рядом модулей.

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

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

Предметный блок, составляющий 57% учебного времени, ориентирован на освоение логики развертывания содержания конкретного научного знания как составной части общечеловеческой культуры и как средства развития личности учащихся и общения с ними. Он предполагает разработку таких модулей, как общий, связанный с определенным направлением научных знаний (гуманитарные знания, естествознание и др.); интегрированный, объединяющий в единое целое те или иные отрасли научного направления; специальный - в конкретной области научного знания (узкий или широкий профиль).

Системообразующим стержнем содержания педагогического образования является практическая деятельность студентов, поскольку общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности учителя в том случае, если они присваиваются, вырабатываются в процессе не только познавательной, но и преобразовательной деятельности.

Такая деятельность в каждом блоке представлена практикумами, имеющими интегративный характер ввиду их целевой направленности, но различающимися по своему содержанию: социокультурными, психолого-педагогическими, предметными. Данные практикумы позволяют обеспечить наглядность, конкретность, актуализацию и применимость теоретических знаний в различных педагогических ситуациях целостного образовательного процесса и тем самым усилить психолого-педагогическую подготовку.

Реализация нового содержания педагогического образования требует решения задач, связанных с внедрением новых технологий обучения. Основу таких технологий составляет отход от массового, валового обучения. Основным условием развития аналитического, творческого мышления становится непременное участие студентов в научных исследованиях, разработке реальных психолого-педагогических проблем.

Обращенность современного педагогического образования к личности будущего учителя как субъекту общения, познания и социального творчества повышает и роль самого студента в освоении педагогической профессии. Он должен четко представлять цель и задачи своей деятельности, ясно видеть пути профессионального становления.

§ 3. Профессиональное самовоспитание учителя

Понятие профессионального самовоспитания и его роль в становлении личности учителя. Утверждение К.Д.Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Не менее актуальна сегодня и мысль о необходимости постоянного совершенствования учителя путем неустанной работы над собой. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: "Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием" [1].

1 Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 74.

Но в реальной практической действительности при многочисленных обязанностях, отнимающих у педагога много времени, может сложиться ситуация, когда он не выходит за пределы непосредственных дел, осуществляемых каждодневно. В этом случае его отношение к профессии - это отношение к ее отдельным сторонам.

Соответственно оценка профессии и себя в ней носит фрагментарный, ситуативный характер, связанный с возникающими проблемами (установлением дисциплины, организацией коллектива, выяснением взаимоотношений с администрацией школы и т.д.).

Подобная непосредственность профессионального бытия рано или поздно приходит в противоречие с логикой педагогической деятельности, что побуждает учителя критически оценить себя в профессии, заставить подняться над непосредственно данными условиями. Этот способ профессиональной деятельности связан с проявлением рефлексии, или, по выражению С.Л.Рубинштейна, мировоззренческого чувства, формирующего обобщенно-целостное отношение к профессии.

Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания учителя называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Однако сама эта потребность не вырастает автоматически из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к учителю, и наличным уровнем его

развития как личности и профессионала. Внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают учителя идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании. В психологии известны многие компенсаторные механизмы снятия подобных противоречий: рационализация, инверсия, проекция, "бегство от реальности" и др.

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

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

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

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

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

Если руководство школы не создает педагогам условия, при которых каждый из них

имел бы возможность переживания успеха, вызывающего веру в собственные силы и способности, если за его требованиями не чувствуется озабоченности успехами учителей, стремления помочь, то в такой школе у них не появляется потребности в самовоспитании.

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

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

Профессиональному самопознанию будущего учителя поможет курс психологии. Для выявления общей самооценки может быть использована традиционная методика построения ранжированных рядов качеств идеала и характерных для конкретной личности с последующим вычислением коэффициента по соответствующей формуле [1]. Самооценка профессиональных качеств определяется с помощью той же методики при условии, что эталонный ряд строится из профессионально значимых качеств. Для выявления уровня направленности на педагогическую профессию, области предпочитаемой педагогической деятельности (преподавание или воспитательная работа) лучше использовать проективные методики типа вербального теста "понятийный словарь".

1 См.: Практические занятия по психологии / Под ред. Д.Я.Богдановой И.П.Волкова. - М., 1989. - С. 35-36.

Для выявления уровня общительности (коммуникабельности) рекомендуется тест В. Ф. Ряховского [2].

2 См.: Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении - М 1987 - С. 52-54.

Учитывая, что умение общаться складывается из частных умений, а также зависит от многих факторов, углубленное познание себя должно идти по линии выявления уровня сформированно-сти перцептивных умений, навыков педагогической техники и таких умений, как умение слушать собеседника, управлять общением, выступать перед аудиторией и т.п.

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности. Процесс самопрограммирования развития личности не что иное, как материализация собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности.

Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы "правил жизни", которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Например, никогда и никуда не опаздывать; никогда и никому не отвечать односложно "да" или "нет" - искать другие формы ответа; никогда и никому не отказывать в помощи и т.п. Наряду с программой

самовоспитания можно составить и план работы над собой: план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Для первокурсников, которые еще не накопили достаточного опыта работы над собой, более приемлемой представляется программа, состоящая из трех разделов. Приведем ее упрощенный вариант.

По понятным причинам не все задачи и направления работы над собой можно зафиксировать в программе. Подчас в этом и нет особой необходимости. Главное, чтобы каждый, вступивший на педагогическую стезю, выработал свой свод жизненных правил, принципов и неукоснительно руководствовался ими в жизни.

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

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

§ 4. Основы самообразования студентов педагогического вуза и учителей

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

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

Овладение навыками самостоятельной работы и умениями рациональной организации учебного труда свидетельствует о сформированности культуры умственного труда, которая включает: культуру мышления, проявляющуюся в умениях анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и

обобщения, "переноса" полученных знаний и приемов умственной деятельности в различные новые условия; устойчивый познавательный интерес, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умение сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах; рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью; гигиену умственного труда и его педагогически целесообразную организацию, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

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

Вопросы и задания

1. Напишите микросочинение на тему "Почему я выбрал(а) педагогическую профессию?".
2. Каковы цель и задачи современного педагогического образования?
3. В чем смысл многоуровневого педагогического образования?
4. Почему профессионально ориентированная деятельность является ведущим условием развития личности учителя?
5. В чем сущность профессионального самовоспитания учителя?
6. Что такое самооценка и какова ее роль в профессиональном самовоспитании учителя?
7. Каков сегодня идеальный образ учителя?
8. Назовите факторы, стимулирующие процесс профессионального самовоспитания учителя.
9. Каковы этапы профессионального самовоспитания и его особенности в студенческом возрасте?
10. Назовите способы профессионального самовоспитания.
11. Составьте программу профессионального самовоспитания на ближайший период (три месяца, полгода, год).
12. Напишите реферат на тему "Социально-психологические условия становления будущего учителя", где дайте характеристику студенчества как социальной группы и покажите ее роль в профессиональном становлении (по вопросам 4 - 7).

Литература для самостоятельной работы

Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание. - М., 1986.
Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М., 1993.
Котова И. Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. - Ростов-на-Дону, 1997.
Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.

Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение. - М., 1986.
Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А.Сластенина. - М., 1993.
Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. - М., 1995.

РАЗДЕЛ II

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

ГЛАВА 5

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

§ 1. Общее представление о педагогике как науке

Общекультурное и смысложизненное (мировоззренческое) самоопределение личности, а для педагога и профессиональное, предполагает ее ориентацию в глубинных пластах той части культуры человечества, которую составляет педагогика. Она имеет длительную историю, неотделимую от истории человечества.

Свое название педагогика получила от греческого слова "пайдагогос" (пайд - дитя, гогос - веду), которое означает детоводство или дитяведение. В Древней Греции эта функция осуществлялась непосредственно. Педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги - это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. Кстати, на Руси (XII в.) первые учителя получили название "мастера". Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном "Житии", "книги писати и учити ученики грамотные хитрости".

Нужно отметить, что каждый человек опытным путем приобретает определенные педагогические знания, устанавливает некоторые зависимости между различными педагогическими явлениями. Так, уже первобытные люди обладали знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Эти знания нашли отражение в поговорках и пословицах, мифах и легендах, сказках и анекдотах (например, "повторение - мать учения", "яблоко от яблоньки недалеко падает", "век живи - век учись" и т.п.), составивших содержание народной педагогики. Их роль чрезвычайно велика как в жизни общества, отдельной семьи, так и конкретного человека. Они помогают ему вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними, заниматься самосовершенствованием, выполнять родительские функции.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить книг, школ, учителей, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и

обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Научные знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять педагогическим процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К.Д.Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, справедливо отмечая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы и удачном, опыте воспитания. Педагогическую практику без теории он сравнивал со знахарством в медицине.

В то же время житейский педагогический опыт, несмотря на изустную форму своего существования, не исчезал, а передавался из века в век, выдерживал испытания, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности, и сегодня составляет основу научного педагогического знания. Именно поэтому К.Д.Ушинский, выступая против эмпиризма в обучении и воспитании, не отождествлял его с народной педагогикой, а, напротив, утверждал, что, обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения. Если оно не хочет быть "бессильным, оно должно быть народным".

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос, что же она изучает. В свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

§ 2. Объект, предмет и функции педагогики

Во взглядах ученых на педагогику, как в прошлом, так и в настоящем времени, существует три подхода (концепции).

Представители первой из них считают, что педагогика - междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т.е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, политика, социализация, развитие и др.).

Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания.

Так, на первый взгляд, объектом научной педагогики является ученик, воспитанник и вообще любой человек, которого обучают и воспитывают. Однако в этом случае и педагогика, и психология изучают психическую реальность (психику человека), причем педагогика - лишь прикладная часть психологии, ее "практическое приложение". Этот подход объясняет попытки подменить педагогику психопедагогикой.

Сторонники второй концепции, как и первой, фактически отрицают право педагогики на свой предмет и, следовательно, собственное теоретическое знание, подменяя

его совокупностью положений, взятых из других наук. Это обстоятельство негативно сказывается на педагогической практике. Ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

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

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

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

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

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

Предмет педагогики - это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в

этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

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

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

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

описательном, или объяснительном, - изучение передового и новаторского педагогического опыта;

диагностическом - выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;

прогностическом - экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

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

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих "нормативный, или регулятивный" (В.В.Краевский), план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

рефлексивный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

§ 3. Образование как социальный феномен

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и

социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменой места жительства и коллектива, и семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как социальная адаптация. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов, исследованием которых, как уже отмечалось, занимается ряд наук.

Понятие "образование" (аналогично немецкому "bildung") происходит от слова "образ". Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

Ученые, занимающиеся изучением социализации детей на этапе первобытного общества, считают, что образование в ту эпоху было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Каждый взрослый член общества становился педагогом в процессе повседневной жизнедеятельности, а в некоторых развитых общинах, например у ягуа (Колумбия, Перу), младших детей воспитывали главным образом старшие дети. В любом случае образование было неотделимо от жизни общества, входило в него как обязательный компонент. Дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготовляли орудия труда и при этом учились. Женщины давали девочкам уроки по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми, мужчины учили мальчиков охотиться, владеть оружием. Вместе со взрослыми дети, приручая животных, выращивая растения и наблюдая за движением облаков и небесных тел, постигали тайны природы, радовались удачной охоте, военным победам, танцевали и пели, переживали несчастья, голод, поражения и гибель соплеменников. Образование поэтому осуществлялось комплексно и непрерывно в процессе самой

жизни.

Однако представление о первобытном обществе как об обществе, в котором образовательный процесс происходил стихийно, без приложения специальных усилий, не является верным. Специальными исследованиями установлено, что у людей того времени не могла не существовать развитая в достаточной мере система накопления информации и передачи ее от поколения к поколению. Изучение опыта примитивных обществ позволило отойти от традиционных взглядов на труд только как на средство к существованию и понять его великую гуманистическую ценность.

В этом отношении особый интерес представляют классические работы американского этнографа Маргарет Мид, изучавшей жизнь туземцев на островах Самоа в Тихом океане. На Самоа практически нет различий между делом взрослых и игрой детей. "У самоанского ребенка, - отмечает М. Мид, - нет никакого желания превратить деятельность взрослых в игру, перевести одну сферу в другую... Они никогда не делают игрушечных домов, не пускают игрушечных корабликов. Маленькие мальчишки взбираются на настоящие каноэ и учатся управлять ими в безопасных водах лагуны" [1].

1 Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988. - С. 169.

Каждый член общины, в том числе и самые маленькие дети, на Самоа принимают участие во всех жизненно необходимых видах деятельности: посадке и уборке урожая, приготовлении пищи, рыбной ловле, строительстве жилищ, уходе за детьми, приеме гостей. Это не значит, что у детей Самоа нет досуга, осуществляемого в виде совместных игр.

Процесс социализации, в том числе и образования, у первобытных народов был далеко не прост и требовал от взрослых понимания процесса развития ребенка. Это наглядно иллюстрирует обряд инициации, знаменующий переход от детства к взрослости. Юноши и девушки в присутствии всего племени демонстрировали знания, умения, ловкость, доказывали способность выносить боль, преодолевать страх и т.д.

Не следует представлять образование в первобытном обществе и как что-то недифференцированное, единообразное у всех племен. Содержание и технологии обучения и воспитания у разных народов были различными и, соответственно, приводили к различным результатам. Например, для жителей острова Алора в Тихом океане было характерно безразличное отношение к детям, которых ничему не учили, их плохо кормили и вообще не проявляли никакой заботы о них. Такое отношение приводило к подавленности и озлобленности детей. Процесс социализации проходил с трудом и запаздыванием. Племя отличали недобрые отношения, постоянные стычки, пониженная эмоциональность. И напротив, для индейского племени команчей была характерна постоянная забота о детях со стороны матери или отца, сочетавшаяся с разумной требовательностью. После первой удачной охоты подросток приобретал самостоятельность. В результате эмоционального и достаточно строгого воспитания развивалась сильная и уверенная в себе личность, не знающая страха смерти. Отношения взрослых друг к другу были проникнуты заботой и участием [1].

1 См.: Соколов Э.В., Дукович Б.Н. Семья как источник воспитательных воздействий: Семья как объект философского и социологического исследования. - Л., 1974. - С. 133-135.

При всех различиях и нюансах образование в доклассовых обществах имело общественный характер, поскольку оно осуществлялось в процессе повседневной социальной, прежде всего производственной, жизни. Кроме того, все взрослые выполняли педагогические функции по отношению ко всем детям, а не только к своим, причем старшие дети занимались воспитанием младших. Именно эта черта образования в первобытном обществе позволяет называть его архаичным типом образования (Л. Ф. Колесников, В.Н.Турченко, Л.Г.Борисова).

Расширение границ общения, развитие языка и общей культуры привели к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче молодым людям. Однако возможности его освоения были ограничены. Это противоречие разрешалось путем создания общественных структур или социальных институтов, специализирующихся на накоплении и распространении знаний.

Например, чтобы сохранить в памяти все богатство фольклора, жрецы тохунга (маорийские племена Новой Зеландии) изо дня в день часами упражнялись в бесконечном повторении мифов, родословий, преданий. В каждом племени создавались специальные школы - варе вананга (дома знаний), в которых наиболее знающие люди передавали молодым знания и опыт племени, знакомили его с обрядами и преданиями, посвящали в искусство черной магии и колдовства. Юноши проводили в школе многие месяцы, заучивая слово в слово духовное наследие. В варе вананга молодежь обучали и различным ремеслам, практике земледелия, знакомили с лунным календарем, учили определять по звездам благоприятные сроки начала и завершения земледельческих работ. Полный курс обучения в такой школе занимал несколько лет. Школы подобного типа существовали не только у маори, но и у других племен [2]. Распространение таких школ существенно ускоряло прогресс человечества, делало общество более мобильным и адаптированным к изменениям окружающей среды.

2 См.: Вахта В.М. Аотеароа. - М., 1965. - С. 53-54.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу от общественного образования к семейному, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители. Главной целью образования стало формирование хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния.

Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Последнее может быть достигнуто не семейными, а общественными формами образования. Так, древнегреческий философ Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях. Его взгляды отражали систему образования, сложившуюся в Древней Спарте. Контроль государства за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчиков отправляли в интернаты, в которых устанавливался

суровый уклад жизни. Главная цель образования состояла в воспитании сильных, жестоких, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, способных самоотверженно защищать интересы рабовладельцев. Аналогичная система образования существовала и в Древних Афинах.

Нужно отметить, что сила Спарты и Афин во многом была обусловлена сложившимися в них системами образования, которые обеспечивали высокий уровень культуры населения. Существование наряду с семейным образованием государственных, храмовых и других форм образования было характерным для многих рабовладельческих обществ.

Изобретение письменности, математической символики произвело переворот не только в способах накопления, хранения и передачи информации, но и радикально изменяло содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства - образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Это означало и переход от неинституциональной социализации к институциональной.

Крупные школы имелись уже в III веке до н.э., например в Двуречье и Египте. В них каждый учитель преподавал свой предмет: один - письменность, другой - математику, третий - религию и мифологию, четвертый - танцы и музыку, пятый - гимнастику и т.д. Однако распространенность и уровень образования в разные периоды древней истории были неодинаковыми у разных народов. Так, в Древнем Риме в период его расцвета как мировой державы начальные школы с пятилетним сроком обучения охватывали детей не только из богатых, но и из бедных (свободных) семей крестьян и ремесленников.

Во II в. в Римской империи появились грамматические и риторские школы. Они давали широкое гуманитарное образование и готовили своих воспитанников к деятельности политического и судебного оратора. Это приводило к тому, что образование все более отдалялось от материального производства, его гуманитарный компонент, подчиненный общефилософской подготовке человека как единственно достойной свободного человека, противопоставлялся обучению, направленному на освоение конкретного дела.

Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Нужно отметить, что общий уровень образования в эпоху средневековья значительно снизился. Светские феодалы презрительно относились ко всем видам труда, включая и умственный. Умение читать и писать считалось необязательным, поэтому воспитание мальчиков сводилось к овладению "семью рыцарскими добродетелями": умениями ездить верхом, плавать, владеть копьем, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи и играть на музыкальных инструментах. Всему

этому мальчики обучались обычно в семье под руководством учителей. Девочки из феодальных семей учились чтению, письму, религиозным канонам либо дома под руководством воспитательницы, либо в монастыре.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви. В XII-XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Возросшие социальные потребности в образовании столкнулись с недостатком людей, подготовленных для осуществления обучения и воспитания. Выход был найден в отказе от индивидуального обучения и переходе к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской - в университетах. Применение этих систем обеспечило организационную четкость и упорядоченность образовательному процессу, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Это повысило эффективность образования в десятки раз, снизило стоимость обучения, повысило его доступность и охват населения.

Развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но до сравнительно недавнего времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машинная индустрия потребовала смены старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей. Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Разрешение этого противоречия связано с возникновением реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений.

Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования уже в XIX в. привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании. Правда, образование трудящимся давалось лишь в той мере, в какой это соответствовало интересам господствующих классов.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем и полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого "образовательного взрыва". Такое стало возможным потому, что автоматы, заменив механические машины, изменили положение человека в производственном процессе. Основной его функцией становятся наблюдение за технологическим

процессом с целью предотвращения отклонения от заданных параметров, регулирование и настройка (наладка) в случае необходимости автоматизированной системы. Решающее значение приобрели развитый интеллект, хорошая образовательная и техническая подготовка рабочего.

Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительского труда, постоянно совершенствующем технологию и организационно-экономические отношения. Перманентное обновление техники и технологии производства повлекло за собой быструю инфляцию профессиональной подготовки, основанной на практическом опыте.

Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию. Например, в Японии в 1980-е гг. свыше 90% вступающей в трудовую жизнь молодежи имели полное среднее образование в объеме двенадцатилетней школы, а каждый третий закончил высшее учебное заведение. Причем самые разные профессии, отличающиеся по содержанию и условиям труда, базируются примерно на равной и довольно высокой общеобразовательной подготовке (Л.П.Ярская, Ч. Макмиллан).

Выделение образования в специфическую отрасль духовного производства, следовательно, отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение. Оно было обусловлено возросшей сложностью процессов обучения и воспитания и в то же время ограниченной социальной возможностью реализовать его.

В современных условиях на первый план выходят требования гармонично развитой личности, которые вытекают из логики социального и технического прогресса. Сегодня мировое сообщество неотвратимо идет к реализации гуманистических идеалов в образовании путем повышения социальной, педагогической и экономической эффективности его функционирования. Социальная эффективность выражается в многообразных формах утверждения гуманизма как в обществе, так и в самом содержании и технологиях образования как педагогического процесса.

Итак, образование как социальное явление - это прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. Образование как социальное явление - это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Человек с момента рождения принадлежит к той или иной социальной группе,

оказывается в определенных отношениях с собственностью, а следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правилами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами.

В зарубежных странах наряду с общественным (public) или государственным образованием существуют и частное (private), негосударственное. Последнее получает развитие и в России: негосударственные детские сады, школы (гимназии, лицеи), колледжи, вузы (институты, академии, университеты). Наблюдаются попытки противопоставить его государственному образованию. Однако организационные формы образования, создаваемые государством, общественными организациями, частными лицами (включая самообразование), являются по своему содержанию общественными, так как связаны с формированием определенных норм и ценностей и отражают определенный уровень общественного производства, науки и культуры, социально-бытовой и политической сфер.

Образование как социальное явление - это и система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому компоненту. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность (Б. Г. Гершунский).

Следует подчеркнуть, что система образования противоречива и диалектична. Во-первых, она должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе и в то же время быть по возможности стабильной по своей педагогической сути ("не подверженной конъюнктуре и шараханиям из одной крайности в другую"). Во-вторых, она должна быть преемницей традиционно складывающихся и сменяющих друг друга образовательных концепций и одновременно быть прогностичной, должна готовить молодых людей к жизни.

При всей вариативности компонентов образовательной системы (образовательных учреждений разного типа) суперсистема, или макросистема, образования (непрерывное образование) характеризуется целостностью. Целостность, присущая системе образования, особенно в аспекте парадигмы непрерывного образования, подтверждается и тем, что возможные сбои в функционировании любого компонента системы в большей или меньшей мере сказываются на работе других, преемственно связанных компонентов и системы в целом (Б. Г. Гершунский).

Система образования намного сложнее любых других, более жестко детерминированных - технических, кибернетических, экономических и т.п. Система образования - это не замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система. Она - открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая, личностно-ориентированная направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность.

Образование как социальная система превращается в дифференцированную и открытую для изменений сферу образовательных услуг. Не система образования со своими учреждениями навязывается человеку, ограничивая его свободу выбора, а человек сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями.

§ 4. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностно единых явлений, а с другой - конструируют предмет данной науки. В понятийном аппарате конкретной науки можно выделить одно, центральное, понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия аппарата той или иной науки, в свою очередь, отражают дифференциацию исходного, стрежневого, понятия.

Система понятий, представленная во взаимосвязи их друг с другом, есть не что иное, как одно развитое понятие, выражающее сущность предмета данной науки. Для педагогики роль такого стержневого понятия выполняет педагогический процесс. Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой - выражает сущность этих явлений. Анализ понятия "педагогический процесс" поэтому выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличии от других родственных ему явлений.

Прежде всего отметим, что поскольку образование как предмет педагогики - это педагогический процесс, то словосочетания "образовательный процесс" и "педагогический процесс" будут синонимичными. В своем первом приближении к определению педагогический процесс - это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Его сущностной характеристикой поэтому является

целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность.

Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего систему - педагогическую систему (Ю. К. Бабанский).

Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогический процесс, таким образом, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие "педагогическое взаимодействие" поэтому шире, чем педагогическое воздействие, педагогическое влияние и даже педагогическое отношение, которое является следствием самого взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю. К. Бабанский).

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента - педагогов и воспитанников, выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами. Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью - особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Такой подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе.

Представляется, что он является следствием некритического, а потому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект - это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник или даже обучающийся под чьим-то руководством взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Но если ученик - это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса и системы: содержание образования и средства образования (материально-технические и педагогические - формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А.И.Мищенко).

Цель образования как совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, как социальный заказ является де-терминантой (предпосылкой) возникновения педагогических систем. В рамках же этих систем она становится имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. В нем она педагогически интерпретируется в связи с учетом, например, возраста воспитанников, уровня их личностного развития и развития коллектива и т.д. Она в явном и неявном виде присутствует в средствах, а в педагоге и воспитанниках цель образования функционирует на уровне ее осознания и проявления в деятельности.

Цель, отмечал П.К.Анохин, опосредуя реальную деятельность, не только характеризует ее общий результат, но и как закон определяет способ и характер действий человека. Субъекты педагогического процесса (педагоги и воспитанники) являют собой единство цели и деятельности, "модус перехода от общества к личности" и наоборот.

Таким образом, цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы, т.е. внешней по отношению к ней силы. Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание, от педагогической инструментовки которых зависят те внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъектах - педагогах и воспитанниках.

Следует отметить, что соотношение понятий "образование" и "воспитание" является предметом многих дискуссий. Однако споры, возникающие вокруг этого вопроса, по-видимому, непродуктивны. Все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов "образование" и "воспитание" как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. Однако направленность образования как педагогического процесса зависит от способов (механизмов) ее осуществления, а это уже прерогатива воспитания и обучения. Совокупность принципов, методов и форм обучения и воспитания определяет, будет ли образование (педагогический процесс) гуманистически или технократически направленным, демократическим или авторитарным, осуществляющим гражданские или политические цели.

Следовательно, воспитание - это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение - специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного плана, так и организационно-технического. Например, в процессе обучения должен

быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Оно также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т.п.), требует определенных технических и наглядных средств обучения, электронных и словесно-знаковых средств информации (учебники, компьютеры и др.).

Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса составляют, таким образом, технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования. Педагогическая технология - это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания образования в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

Именно педагогическая задача является элементарной единицей педагогического процесса, для решения которой на каждом конкретном его этапе организуется педагогическое взаимодействие. Педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы, в свою очередь, может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, в которое неизбежно включены во взаимодействии с педагогами и воспитанники. Педагогическая задача - это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, "моменты" педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к другой.

Воспитание и обучение обусловливают качественную характеристику образования - результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех "потребителей" продукции образовательной сферы - и государства, и общества, и каждого человека. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

§ 5. Связь педагогики с другими науками и ее структура

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих взаимосвязей возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики как науки, другие являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий,

задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Трактовки связей философии и педагогики носили достаточно жесткий оппозиционный характер. С одной стороны, педагогику считали "полигоном" для приложения и апробации философских идей. В этом случае ее рассматривали как практическую философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обусловливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, и решаемым задачам осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Кроме того, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе и педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией. Философия является и теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии. Это более трех столетий тому назад отмечал основатель педагогики Я.А. Коменский. Он писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать и учитывать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным "формовать" его, не зная ни природы, ни свойств его души, ни способов воздействия на нее.

Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями выдвигали все выдающиеся педагоги.

Первоначально отношение между педагогикой и психологией представлялось многим очень простым. Если психология раскрывает "механизмы души", то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Это объясняется тем, что педагогика до тех пор, пока не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Более того, самые выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами.

В этой связи при анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса. Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечает В.В.Давыдов, психология хотя и должна учитываться, но она "не диктатор", поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими и психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер, и потому при изменении социально-педагогических условий меняются и закономерности развития личности.

Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, общим моментом которых является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что человек, его развитие зависят от действия природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что оно опосредовано социальными механизмами регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека - одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для биологии, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивые взаимодействия между педагогикой, психологией, социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Отношения между педагогикой и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических

законов в сфере образования.

Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с политологией обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

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

общая педагогика, исследующая основные закономерности образования;

возрастная педагогика - дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, - изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;

коррекционная педагогика - сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих): тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

частные методики (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

история педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные эпохи;

отраслевая педагогика (общая, военная, спортивная, высшей школы, производственная и т.п.).

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

Вопросы и задания

1. В чем отличие научного педагогического знания от житейского?
2. Обоснуйте опыт и предмет педагогики.

3. Каковы функции педагогики?
4. Дайте характеристику образования как социального феномена.
5. Раскройте сущность образования как педагогического процесса.
6. Дайте определения понятий: педагогический процесс, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, воспитание, обучение, педагогическая технология, педагогическая деятельность, педагогическая задача.
7. Назовите основные формы связи педагогики с другими науками и проиллюстрируйте их примерами.
8. Какова структура современной педагогической науки?

Литература для самостоятельной работы

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. - М., 1995.
Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб., 1992.
Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. - М., 1990.
Лихачев Б. Т. Педагогика: Учеб. пособие. - М., 1992.
Саймон Б. Общество и образование. - М., 1989.
Стоунс Р. Психопедагогика. - М., 1985.
Щедровицкий Г. П. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

ГЛАВА 6

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

§ 1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре педагога

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко за понятием "методология" видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и от образовательной практики. Между тем методология - это "система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности" [1]. Видный психолог С.Л.Рубинштейн писал, что "вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни" [2].

1 Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 365.
2 Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. - М., 1957. - С. 3.

Есть и другие определения методологии как "учения о методе научного познания и преобразования мира" [3]. В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач [4].

3 Философский словарь. - М., 1975.
4 См.: Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978. - С. 31.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме,

т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности (Э.Г.Юдин).

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а прескриптивная направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего, философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень - общенаучная методология - представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень - конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень - технологическая методология - составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него методологической культуры, основными признаками которой выступают:

• понимание процедур, "закрепленных" за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

• осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;

• установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;

• направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их "целостнообразующие" свойства;

• потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;

• стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

• критическое отношение к "самоочевидным" положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

• рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

• доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;

• понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится "принципиальным", отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Диалектический подход, ориентированный на формирование у будущего учителя методологической культуры, включает в себя ряд последовательно развертывающихся звеньев: побуждение студентов к осознанию и разрешению заключенного в предъявленной им ситуации противоречия; обнажение непродуктивности решений, опирающихся на обыденный опыт, суждения здравого смысла, показ их односторонности, метафизичности; демонстрация путей продуктивного разрешения проблемной ситуации на основе требований диалектической логики; обобщение опыта работы над предложенным заданием и возможностей переноса усвоенной логики в различные сферы педагогической практики.

§ 2. Общенаучный уровень методологии педагогики

Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма. Редукционизм как принцип исследования предполагает познание сложного целого через его расчленение на все более и более простые

составляющие части и изучение их природы. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Дальнейшее развитие этой мысли приводит исследователей к выводу, что познание объективных свойств элементов и способов их изменения открывает возможность изменения свойства, а следовательно и качества целого.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Эвристические и практикопреобразующие возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям "педагогическая система", "целостность" и "взаимодействие". Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель - ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике," порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

§ 3. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований

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

Целостный подход в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание - сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель - воспитывает.

Личность не формируется по частям, говорил А. С. Макаренко. Тем не менее в ряду объективных противоречий современной образовательной практики главным, на наш взгляд, является противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития. Отсюда - необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммативным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Проблема выделения интегративного, целостного свойства личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной - мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

Личностный подход в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает

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

Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое Я в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А.Н.Леонтьев).

Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент.

Личностный подход вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

На высшем, философском, уровне методологии с позиции материалистической диалектики было установлено, что деятельность - основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обусловливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода. Деятельность - это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б.Ф.Ломов, являются предметная деятельность и общение (субъект-объектные и субъект-субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Значение деятельностного подхода аргументировано показал в своих работах А. Н.Леонтьев. "Для овладения достижениями человеческой культуры, - писал он, - каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями" [1]. Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

1 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - С. 102.

Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Если, стремясь к реализации деятельностного подхода, педагог упускает какие-то структурные моменты, организуя деятельность школьника, то он (школьник) либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для такого освоения.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, как видно, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буева). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

В интериндивидуальном аспекте поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее предметно-практической деятельности, т.е. "объективно".

Социальный контекст, определяющий нормативы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивацион-ный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М.М.Бахтин и А.А.Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении.

М. М. Бахтин отмечал, что "только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается "человек в человеке" как для других, так и для себя" [1]. Диалог, по его мнению, - это не средство формирования личности, а само бытие ее.

1 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - С. 336.

Идея М. М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием "лица" А. А. Ухтомского, по словам которого, только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки.

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из межсубъектного понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельност-ным составляют сущность методологии гуманистической педагогики. Их применение позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования ("единицы") морального сознания, основные его идеи, понятия, "ценностные блага", выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно - наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы (Т. И. Пороховская).

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р.Ставская, Э.И.Комарова, И. И. Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею

способов практической деятельности и наоборот.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А.Абульханова-Славская). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л. С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии [1]. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

1 См.: Выготский Л. С. Психология искусства. - М., 1968. - С. 40-41.

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

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание "вхождения" молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки - условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой - максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является антропологический подход, который впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К.Д.Ушинский к обширному

кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" - это положение К.Д.Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть "бездетность" педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычленить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

§ 4. Организация педагогического исследования

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В. М. Полонский).

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования - это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней

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

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела - методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но только его недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Постановка научной проблемы - творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. Исследовательская проблема выступает как состояние "знания о незнании", т.е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель - переформулированная проблема.

Формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект - это то, на что направлен

процесс познания. Предмет исследования - часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, выявлении проблемы, тенденции, направления, разработке системы. Практическая значимость исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

На эмпирическом этапе получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

Гипотетический этап направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

Теоретический этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к прогностическому этапу, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

§ 5. Система методов и методика педагогического исследования

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии - это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы.

Методы изучения педагогического опыта - это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

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

Этапы наблюдения:

определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение);

выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);

выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать);

выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи);

обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

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

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

Методы опроса - беседа, интервью, анкетирование. Беседа - самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом "лицом к лицу", анкетирование - заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета - это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника:

определение характера информации, которую необходимо получить;

составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы;

составление первого плана вопросника;

предварительная его проверка путем пробного исследования;

исправление вопросника и окончательное его редактирование.

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

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент - специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент - исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную вопроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют следующие этапы эксперимента:

теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);

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

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

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

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный - создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо превосходно владеть техникой его проведения, нужны особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирического познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа методов теоретического исследования.

Теоретический анализ - это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Индуктивные и дедуктивные методы - это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный - от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и

смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии - перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование - сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; конспектирование - ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование - краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование - дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

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

Регистрация - метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных).

Ранжирование (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

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

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

Статистические методы применяются при обработке массового материала - определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медианы - показателя середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); подсчет степени рассеивания около этих величин - дисперсии, т.е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

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

Как уже отмечалось, нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое), которое не только может, но и должен уметь проводить творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительная, практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов (анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы). Это завершается разработкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И наконец, составляется методика исследования, отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных. Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования [1]. Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения. Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс.

1 См.: Грабарь М.И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. - М., 1977.

Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В. А. Сухомлинский писал, что педагогика "...станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений" [2].

2 Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С. 214.

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

Вопросы и задания

1. В чем сущность методологии педагогики?
2. В чем проявляется методологическая культура педагога?
3. Назовите уровни методологического знания и покажите их специфику в педагогике.
4. Дайте характеристику основных современных учений, выступающих в качестве философского уровня методологии педагогики.
5. Раскройте сущность системного подхода как общенаучной методологии педагогики.
6. Назовите конкретно-методологические принципы педагогических исследований и проиллюстрируйте их конкретными примерами.
7. Какова логика организации исследования в педагогике? Дайте характеристику его этапов.
8. Раскройте содержание программы педагогического исследования.
9. В чем суть методики педагогического исследования?
10. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах методы педагогического исследования.

Литература для самостоятельной работы

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982.
Блауберг И. В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М., 1973.
Грабарь М.И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. - М., 1977.
Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. - М., 1982.
Ильин В. В., Калинкин А. Г. Природа науки. - М., 1985.
Краевский В. В. Методология педагогического исследования. - Самара, 1994.
Садовский В. Я. Обоснование обшей теории систем. - М., 1974.

ГЛАВА 7

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

§ 1. Обоснование гуманистической методологии педагогики

Сравнение успехов в образовании в различных странах показывает, что они есть следствие развития философии образования в этих странах, а также степени ее "врастания" в педагогическую теорию и практику. Обращение к педагогическим трудам европейских ученых (XVIII -XIX вв.) также демонстрирует, что передовые достижения образовательной практики связаны с уровнем развития философии в целом и философии образования в частности. Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, которые были сформулированы Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, Ф.Фребелем, И. Г. Гербартом, Ф.А.Дистервегом, Дж.Дьюи и другими классиками педагогики. Их идеи легли в основу классической модели образования, которая в течение XIX-XX вв. эволюционировала и развивалась, оставаясь, тем не менее, неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации педагогического процесса и школьной жизни.

Отечественная педагогика первой половины XX в. имела в своем основании ряд идей, которые в настоящее время утратили свое значение, почему и подверглись острой критике. Среди этих идей оказалась трактовка идеала образованности. Образованный - значит знающий и умеющий использовать знания. Знаниевая парадигма свела содержание образования к знаниям основ наук, а представление о научении и развитии - к процессу и результату усвоения знаний в обучении. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний. Среди форм обучения приоритет приобрела классно-урочная система преподавания.

Именно на эти педагогические идеи, их обоснование и реализацию старательно работали человековедческие дисциплины - от физиологии высшей нервной деятельности до педагогической психологии, прибавившей к ним ведущие психологические концепции: зоны ближайшего развития (Л.С.Выготский), интериоризации, или усвоения (С.Л.Рубинштейн), социальной ситуации развития (Л. И. Божович), поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), формирования психики в обучении (В.В.Давыдов).

Начиная с 1960-х гг. отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности, ее прав, обусловленности жизни со стороны высших трансцендентальных начал, которые не были транслированы педагогикой в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования перестала отвечать требованиям, предъявляемым обществом и современным производством. Возникла потребность в философско-педагогических идеях, которые могут стать методологией новой педагогики и интеллектуальной реконструкции традиционного образовательного процесса.

Развитие философии образования выступает как условие теоретического осмысления альтернативной традиционному пониманию педагогической практики. Система сложившихся в педагогической науке представлений и понятий, основанная на философских идеях классического образования, не пригодна для описания современных педагогических инноваций. Их теоретическое осмысление предполагает иные мировоззренческо-философские понятия об образовании. Этим объясняется и тот факт, что попытки реформирования школы в последнем десятилетии оказались малопродуктивными (Э.Д.Днепров).

Успехи в сфере образования в значительной мере обеспечиваются синтезом научных знаний в области человековедения, интеграция которых в педагогике осуществляется именно через философию образования. Сегодня можно говорить о том, что время глобальных философских систем (например, марксизм, персонализм, неотомизм и др.), претендующих на единственную истину и нормативное руководство, стало лишь достоянием истории. Современные философские учения признают свою обусловленность определенной культурой, традициями и допускают включение в диалоговый режим иных философских взглядов на мир, иных культур, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры.

Ведущая тенденция современной педагогической науки - ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, "возвращение" к личности. Эта же тенденция характеризует и современную педагогическую практику. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции, которая, впрочем, никогда и не угасала в культуре человечества и сохранялась наукой, является важнейшей задачей, поставленной самой жизнью. Ее решение требует, в первую очередь, разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

Исходя из этого, методологию педагогики следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности, отражающих гуманистическую сущность философии образования. Преждевременным было бы утверждать, что такая методология педагогики сегодня уже разработана.

Человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя и взаимообусловленными, подходами - практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Однако, как известно, научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. В этой связи содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, составляющих культуру человечества. Роль механизма связи между практическим и познавательным

подходами выполняет аксиологический [1], или ценностный, подход, выступающий своеобразным "мостом" между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой - решать задачи гуманизации общества.

1 Аксиология (от греч. axia - ценность и logos - учение) - философское учение о природе ценностей и структуре ценностного мира.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей; диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Согласно этой методологии, одной из первостепенных задач является выявление гуманистической сущности науки, в том числе и педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Это ведет к рассмотрению ценностных аспектов философско-педагогического познания, его "человеческого измерения", принципов, а через них и гуманистической, человеческой сущности культуры в целом. Именно гуманистическая ориентация философии образования создает прочную основу будущего человечества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека.

§ 2. Понятие о педагогических ценностях и их классификация

Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, педагогические ценности - это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация. Именно уровень субъек-тивации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже - на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводило к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективное же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности, отражая показатели его личностного роста.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации и упорядочивания, что позволит представить их статус в общей системе педагогического знания. Однако их классификация, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени в педагогике не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценностей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагогической деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

Однако, как уже отмечалось в четвертой главе, педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации. По этому основанию выделяются личностные, групповые и социальные педагогические ценности [1].

Аксиологическое Я как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

• ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

• ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

• ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности

(возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

• ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

• ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности - это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства - это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно- и профессионально-ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т.е. отношения педагога к себе как к профессионалу и личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема - подсистема ценностей-знаний. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, альтернативности в организации образовательного процесса, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, отслеживать наиболее значимую и решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. они функционируют как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами.

Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая его "вечными" ориентирами, позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обусловливают смысложизненное самоопределение педагога. Его ценностные ориентации находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности, которое является показателем гуманистической направленности личности.

Такое отношение характеризуется единством объективного и субъективного, в котором объективное положение педагога является основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие общее и профессиональное саморазвитие личности и выступающие фактором его профессиональной и социальной активности. Социальное и профессиональное поведение педагога, следовательно, зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, какое место отводит им в своей жизни.

§ 3. Образование как общечеловеческая ценность

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционально закрепленным в большинстве стран правом человека на образование. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Однако далеко не всегда эти исходные позиции формулируются с учетом аксиологических характеристик. Так, в педагогической литературе нередко утверждается, что образование основывается на фундаментальных потребностях человека. Человек якобы нуждается в образовании, так как его природа должна быть преобразована посредством образования. В традиционной педагогике широкое распространение получили представления о том, что в образовательном процессе реализуются прежде всего социальные установки. Общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан. Более того, воспитан определенным образом в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т.е. стремлением офаничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Вместе с тем человек должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее с ним.

Резюмируя сказанное, можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

• развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

• формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сфере;

• обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

• овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-

нравственной свободы, личной автономии и счастья;

• создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека. Данная мысль напрямую связана с прогнозированием целей образования, которое не может быть сведено к перечислению достоинств человека. Истинный прогностический идеал личности - это не произвольная умозрительная конструкция в порядке добрых пожеланий. Сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня развития гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а, напротив, предполагает конкретизацию педагогических целей в зависимости от уровня образования. Каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного. Вот почему в его целях должны быть представлены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой - условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его средств - содержания и технологий. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать в себя не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в содержание образования входят гуманитарные личностно-разви-вающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения. Без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современного цивилизационного процесса. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, является, с одной стороны, условием сохранения и развития культуры, а с другой - создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий конкретный вид творчества - это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности не только в науке, искусстве, общественной жизни, но и в становлении личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится "его миром", пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное содержание образования обеспечить не может.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличности ость образования, его отчуждение от реальной жизни догматизмом и консерватизмом. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания недостаточно. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Гуманистическая технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистической технологии образования преодолевается его безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, гуманистическая технология образования позволяет органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обусловливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма.

Вопросы и задания

1. Каковы причины разработки новой методологии педагогики?
2. В чем суть гуманистической философии образования?
3. Какова специфика применения аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
4. Назовите аксиологические принципы и покажите их применение в педагогике.
5. Дайте определение педагогических ценностей.
6. Подготовьте схему "Классификация педагогических ценностей" и дайте их характеристику.
7. Почему образование - это общечеловеческая ценность?

Литература для самостоятельной работы

Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб., 1992.
Исаев И. Ф., Ситникова М. И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. - Белгород; М., 1999.
Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. - М., 1991.
Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Философские основания современной педагогики. - Ростов-на-Дону, 1994.
Лихачев Б. Т. Введение в теорию воспитательных ценностей. - Самара, 1998.
Шварцман К.А. Философия и воспитание. - М., 1989. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Ростов-на-Дону, 1995.
Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. - М., 1993.

ГЛАВА 8

РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Развитие личности как педагогическая проблема

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социологией, детской и педагогической психологией и др. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

В зарубежной педагогике и психологии по проблеме личности и ее развития выделяются три основных направления - биологическое, социологическое и биосоциальное.

Представители биологического направления, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З.Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он "надевает маску" или неудовлетворение естественных потребностей замещает занятиями каким-либо видом деятельности.

Все явления общественной жизни (стачки, забастовки, революции), как считают представители этого направления, естественны для простых людей, у которых от рождения заложено стремление к нападению, жестокости, бунтарству. Однако реальная жизнь показывает, что люди часто действуют даже против своих жизненных потребностей, выполняя долг патриота, борца и просто гражданина.

Представители социологического направления считают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.п.

Представители биосоциального направления считают, что психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные. Такое деление личности никак не может объяснить ни ее поведение, ни ее развитие.

Отечественная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях ее деятельности, но и на образе жизни. Однако решающую роль играют те мотивы, интересы, цели, т.е. результаты социальной жизни, которые, определяя весь облик личности, придают ей силы для преодоления своих физических недостатков и особенностей характера

(вспыльчивость, стеснительность и т.п.).

Личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми. Так, смелость может доходить до безрассудства, когда побуждается желанием привлечь к себе внимание (естественная потребность в достижении, признании). Другого человека смелость побуждает идти навстречу жизненным трудностям, хотя об этом никто, кроме него, не знает. Важно видеть и степень выраженности качества. Чрезмерная вежливость, например, может граничить с подхалимством, послушание - быть показателем пассивного исполнения требований, безразличия, а непоседливость - свидетельствовать о живости интереса, быстроте переключения внимания и др.

Личность, по определению Л. С. Выготского, - это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности - творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности - социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.

Существуют различия и в понимании сущности развития личности в отечественной и зарубежной педагогике. Метафизики рассматривают развитие как процесс количественного накопления, как простое повторение, увеличение или уменьшение изучаемого явления. Отечественная педагогика при рассмотрении этого вопроса исходит из положений диалектического материализма, который рассматривает развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого.

При таком подходе развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходят не только количественные изменения, но и качественные преобразования. Эта сложность обусловливается противоречивостью процесса развития. Более того, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности. К таким противоречиям относятся:

противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;

противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;

противоречие между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых и наличным уровнем развития личности (В.А.Крутецкий).

Названные противоречия характерны для всех возрастов, но они приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором проявляются. Разрешение

противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень своего развития. Потребность удовлетворяется - противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим - развитие продолжается.

В процессе обучения и воспитания общие противоречия конкретизируются, приобретая более яркие формы. Это противоречия между требованиями к воспитанникам и их подготовленностью к восприятию и реализации этих требований; между воспитательными воздействиями и "сопротивлением материала" (А. С. Макаренко). В педагогическом процессе проявляются также противоречия, связанные с условиями развития общества, и противоречия, возникающие как следствие недостатков воспитательной работы.

§ 2. Сущность социализации и ее стадии

Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием "социализация", которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р.Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие "адаптация".

Понятие адаптация, являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды. Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам. С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации "Я-концепции", самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода в определенной степени разделяются и отечественными социологами, психологами и педагогами. Хотя приоритет чаще отдается первому (И. С. Кон, Б. Д. Парыгин, А. В. Мудрик и др.).

Наблюдения показывают, что названные подходы имеют место и в педагогической практике, когда абсолютизируется роль одного из факторов: либо социальной среды, либо самовоспитания. Такая абсолютизация объясняется тем, что многими исследователями и практиками не осознан двусторонний характер социализации

(Г.М.Андреева, Б.Ф.Ломов).

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Тенденция социальной типизации личности и позволяет рассматривать социализацию как процесс адаптации и интеграции человека в обществе путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам.

Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Тенденция автономизации личности характеризует социализацию как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание новых, в том числе и личного, индивидуального опыта.

С понятием саморазвития личности связывают процесс, который направлен на преодоление противоречий в стремлении к достижению духовной, физической и социальной гармонии. Самореализация выступает как проявление внутренней свободы, обусловленной осознанием своих духовных и физических возможностей, и как адекватное управление собой в изменяющихся социальных условиях.

Обе названные тенденции социальной типизации и автономизации личности, объясняющие социализацию, сохраняют свою устойчивость, обеспечивая, с одной стороны, самовозобновляемость общественной жизни, т.е. социума, а с другой - реализацию личностных потенций, задатков, способностей, воспроизводство духовности и субъектности.

Итак, сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

Социализация не является одноактным или единовременным процессом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе его разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять разные социальные роли. Это приводит к тому, что он в течение своей жизни усваивает новый социальный опыт, а также одновременно воспроизводит те или иные социальные отношения, определенным образом влияя на свое окружение.

Социализация - это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых "специализируется" на решении определенных задач, без проработки которых последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен.

В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из

того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности. В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие ее стадии:

дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более или менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.;

трудовая - охватывает период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает в себя весь период трудовой деятельности человека;

послетрудовая, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности (Г.М.Андреева).

Отмечая, что социализация - процесс непрерывный, длящийся в течение всей жизни, нельзя не признать особую важность для становления личности трудовой стадии, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности.

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя, раскрыть, репрезентировать. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничижения.

§ 3. Воспитание и формирование личности

Процессы и результаты социализации имеют внутренне противоречивый характер, так как в идеале социализированный человек должен соответствовать социальным требованиям и в то же время противостоять негативным тенденциям в развитии общества, жизненным обстоятельствам, тормозящим развитие его индивидуальности. Так, нередко встречаются люди настолько социализированные, фактически растворенные в социуме, что оказываются не готовыми и не способными к личностному участию в утверждении жизненных принципов. В значительной степени это зависит от типа воспитания.

Воспитание в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание). И та и другая социализация имеют ряд различий в разные периоды развития личности. Одно из самых существенных различий, имеющих место во всех периодах возрастного развития личности - это то, что воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

В силу этого воспитанию присущи две основные функции: упорядочивание всего

спектра влияний (физических, социальных, психологических и др.) на личность и создание условий для ускорения процессов социализации с целью развития личности. В соответствии с этими функциями воспитание позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики.

Типы (модели) воспитания обусловлены уровнем развития обществ, их социальной стратификацией (соотношением социальных групп и слоев) и социально-политическими ориентация-ми. Поэтому воспитание осуществляется по-разному в тоталитарном и демократическом обществах. В каждом из них воспроизводится свой тип личности, своя система зависимостей и взаимодействий, степень свободы и ответственности личности.

Во всех подходах к воспитанию педагог выступает как активное начало наряду с активным ребенком. В связи с этим возникает вопрос о тех задачах, которые призвана решать целенаправленная социализация, организатором которой является педагог.

А. В. Мудрик условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах и т.д.).

Социально-культурные задачи - это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения.

Решение названных задач в процессе воспитания вызвано необходимостью развития личности. Если какая-либо группа задач или наиболее значимые из нее остаются нерешенными на том или ином этапе социализации, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным. Возможен и такой случай, отмечает А. В. Мудрик, когда та или иная задача, не решенная в определенном возрасте, внешне не сказывается на развитии личности, но через определенный период времени "всплывает", что приводит к немотивированным замыслам и действиям.

В процессе воспитания как целенаправленной социализации перечисленные задачи появляются как ответ на кризисы, возникающие в жизни и деятельности детей и взрослых (Л. И. Анцыферова). Кризисы проявляются как обострение ряда противоречий развития личности.

Формирование личности - это процесс и результаты социализации, воспитания и саморазвития. Формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать - значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип. При формировании человека как личности, когда первостепенное значение имеют социальные факторы, постоянно и мощно работают и биологические механизмы человека как природного существа, проявляя себя в виде задатков, на основе которых развиваются его потребности, интересы, склонности, способности и складывается его характер. Вместе с тем от последних зависят и природные параметры человека, его физическое здоровье, работоспособность, долголетие.

Детализируя сущность развития и формирования личности, Л.И.Божович писала, что это, во-первых, развитие познавательной сферы; во-вторых, формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами; в-третьих, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, составляющих основу формирования его характера; и наконец, развитие общественной направленности, т.е. обращенность к коллективу сверстников, усвоение тех нравственных требований, которые они ему предлагают.

§ 4. Роль обучения в развитии личности

Проблема соотношения обучения и развития является не только методологически, но и практически значимой. От ее решения зависит определение содержания образования, выбор форм и методов обучения.

Напомним, что под обучением следует понимать не процесс "передачи" готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимся, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта. Под развитием применительно к обучению понимают две разные, хотя и тесно взаимосвязанные друг с другом категории явлений: собственно биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур и психическое (в частности, умственное) развитие как определенная динамика его уровней, как своего рода умственное созревание.

Конечно, умственное развитие зависит от биологического созревания мозговых структур, и этот факт необходимо учитывать в ходе осуществления педагогического процесса. Вместе с тем органическое созревание мозговых структур зависит от среды, обучения и воспитания. Именно поэтому, когда мы говорим об умственном развитии, то имеем в виду, что умственное развитие происходит в единстве с биологическим созреванием мозга.

В психолого-педагогической науке сложилось по меньшей мере три точки зрения на соотношение обучения и развития. Первая, и наиболее распространенная, заключается в том, что обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Но обучение как бы надстраивается над созреванием мозга.

Таким образом, обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в, процессе развития. В. Штерн писал, что обучение следует за развитием и приспосабливается к нему. А поскольку это так, то не надо вмешиваться в процесс умственного созревания, надо не мешать ему, а терпеливо и пассивно ждать, пока созреют возможности для обучения. Ж. Пиаже отмечал, что умственное развитие идет по своим внутренним законам, поэтому обучение может только несущественно замедлить или ускорить этот процесс. Однако, например, пока у ребенка не созрело логическое операторное мышление, бессмысленно обучать его логически рассуждать.

Ученые, придерживающиеся второй точки зрения, сливают обучение и развитие, отождествляют тот и другой процессы (Джеймс, Торндайк).

Третья группа теорий (Коффка и др.) объединяет первые две точки зрения и дополняет их новым положением: обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.

Эту существенно новую идею выдвинул Л.С.Выготский. Он обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности: обучение должно идти впереди развития личности и вести его за собой. В связи с этим Л. С. Выготский выделил два уровня умственного развития ребенка. Первый уровень актуального развития как наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется тем, какие задания он может выполнить вполне самостоятельно. Второй, более высокий, уровень, который он назвал зоной ближайшего развития, обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. То, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, отмечал Л.С.Выготский, завтра он будет делать самостоятельно; то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Так и идет развитие личности по всем направлениям.

Современная отечественная педагогика стоит на точке зрения диалектической взаимосвязи обучения и развития личности, отводя, согласно положению Л.С.Выготского, ведущую роль обучению. Обучение и развитие тесно связаны друг с другом: развитие и обучение не два параллельно протекающих процесса, они находятся в единстве. Вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие, в то же время опирается на него, но не надстраивается чисто механически.

Развитие, в частности умственное, в процессе обучения определяется характером получаемых знаний и самой организацией процесса обучения. Знания должны быть систематическими и последовательными как иерархизированные понятия, а также в достаточной степени обобщенными. Обучение должно строиться преимущественно проблемно на диалогической основе, где ученику обеспечивается субъектная позиция. В конечном итоге развитие личности в процессе обучения обеспечивается тремя факторами: обобщение учащимися своего опыта; осознание (рефлексия) процесса общения, так как рефлексия - важнейший механизм развития; соблюдение этапов самого процесса развития личности.

§ 5. Факторы социализации и формирования личности

Социализация, как уже отмечалось, осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации и называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов (условий) социализации. Можно даже утверждать, что они еще не все известны, а те, которые мы знаем, не до конца изучены.

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил А.В.Мудрик. Он выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах;

мезофакторы (мезо - средний, промежуточный) - условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как фактор социализации); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);

микрофакторы, к ним относятся те, которые оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание - учебные, профессиональные, общественные и др.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом - и члены их семей. И. С. Кон совершенно справедливо утверждает, что нет иерархии агентов социализации по степени их влияния и значимости, которая бы не зависела от общественного строя, системы родства и структуры семьи.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельности, спорт).

Исследования показывают, что чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в раннем и

дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья. В подростковом и юношеском возрастах увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходит сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека. Это нация, ментальность, этнос.

В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так и опосредованным способом оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя Homo sapiens (рода человеческого), убедиться в могуществе воспитания. Сегодня становится понятным, что без учета влияния макрофакторов социализации нельзя разработать научно обоснованную даже региональную программу социализации и воспитания подрастающего поколения, не говоря уже о государственной и межгосударственной.

Отдавая должное роли социализирующего воздействия макрофакторов, больших и малых групп, необходимо учитывать, что наибольшее влияние на личность оказывает другая личность, являющаяся для нас референтной и авторитетной.

Если в течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации факторы только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации - это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом.

Факторы социализации являются одновременно и средовыми факторами формирования личности. Однако в отличие от социализации факторы формирования личности дополняются еще биологическим фактором. Ему в зарубежной педагогике в целом ряде случаев отводится первостепенная роль. Так, по мнению отдельных ученых, среда, обучение и воспитание являются лишь условиями для саморазвития, проявления природно-обусловленных психических особенностей. В подтверждение своих выводов они ссылаются на данные сравнительного изучения развития близнецов.

Действительно, влияние биологического фактора на формирование личности игнорировать нельзя уже потому, что человек - это живой организм, жизнь которого подчинена как общим законам биологии, так и специальным законам анатомии и физиологии. Но по наследству передаются не качества личности, а определенные задатки. Задатки - природная расположенность к той или иной деятельности. Различают задатки двух видов - общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов); индивидуальные различия природных данных (особенности типа нервной системы, анализаторов и т.п.).

Отечественная педагогика не отрицает влияния биологического фактора на

формирование личности, но и не отводит ему решающей роли, как это делают бихевиористы. Разовьются ли задатки, станут ли они способностями - это зависит от социальных условий, обучения и воспитания, т.е. влияние наследственности всегда опосредуется обучением, воспитанием и социальными условиями. Этот тезис верен и в отношении индивидуальных различий, лежащих в основе индивидуальных способностей.

Таким образом, природные особенности являются важными предпосылками, факторами, но не движущими силами формирования личности. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание - продукт общественного бытия человека. Чем сложнее по своему психическому строению образование, тем меньше оно зависит от природных особенностей.

Природные особенности обусловливают разные пути и способы формирования психических свойств. Они могут влиять на уровень, высоту достижений человека в какой-либо области. При этом их воздействие на личность не прямое, а косвенное. Ни одна врожденная особенность не является нейтральной, так как она социализируется, пронизывается личностным отношением (например, карликовость, хромота и т.п.). Роль природных факторов неодинакова на разных возрастных этапах: чем меньше возраст, тем в большей мере природные особенности сказываются на формировании личности.

В то же время нельзя переоценивать и роль социальных факторов формирования личности. Еще Аристотель писал, что "душа - есть неисписанная книга природы, опыт наносит на ее страницы свои письмена". Д.Локк считал, что человек рождается с душой чистой, как доска, покрытая воском. Воспитание пишет на этой доске, что ему заблагорассудится (tabula rasa). Французский философ К. А. Гельвеций учил, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития и различия в психических особенностях объясняются исключительно различным влиянием среды и различными воспитательными воздействиями.

Социальная среда понимается в этом случае метафизически, как что-то неизменное, фатально предопределяющее судьбу человека, а человек рассматривается как пассивный объект влияния среды.

Переоценка роли среды, утверждение, что развитие человека определяется средой (Гельвеций, Дидро, Оуэн), привело к заключению: чтобы изменить человека, надо изменить среду. Но среда - это прежде всего люди, поэтому получается замкнутый круг. Чтобы изменить среду, надо изменить людей. Однако человек не пассивный продукт среды, он тоже влияет на нее. Изменяя среду, человек тем самым изменяет самого себя. Изменение, развитие осуществляется в деятельности.

Признание деятельности личности ведущим фактором ее формирования ставит вопрос о целенаправленной активности, саморазвитии личности, т.е. непрерывной работе над собой, над собственным духовным ростом. Саморазвитие обеспечивает возможность последовательного усложнения задач и содержания образования, реализации возрастного и индивидуального подходов, формирования творческой индивидуальности школьника и в то же время осуществления коллективного воспитания и стимулирования самоуправления личностью своим дальнейшим развитием.

Человек развивается в той мере, в какой он "присваивает человеческую действительность", в какой он овладевает накопленным опытом. Это положение имеет большое значение для педагогики. Формирующие влияния среды, обучения и воспитания, природных задатков становятся факторами развития личности только через посредство ее активной деятельности. "Человека, - пишет Г. С. Батищев, - нельзя "сделать", "произвести", "вылепить" как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне - но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и исключительно через механизм этой его собственной - совместной с другими людьми деятельности он формируется в то, чем делает его эта (общественная, в своей сущности коллективная) деятельность (труд)..."

Характер развития каждой личности, широта, глубина этого развития при одинаковых условиях обучения и воспитания зависят главным образом от ее собственных усилий, от той энергии и работоспособности, которые она проявляет в различных видах деятельности, разумеется, с соответствующей поправкой на природные задатки. Именно этим во многих случаях объясняются те различия в развитии отдельных людей, в том числе и школьников, которые живут и воспитываются в одних и тех же средовых условиях и испытывают примерно одни и те же воспитательные воздействия.

Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что при определенных условиях коллектив нивелирует личность. Однако, с другой стороны, индивидуальность может быть развита и найти свое проявление только в коллективе. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности. Незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее социальной гражданской позиции. В коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности взаимодействующих людей осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, а также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

§ 6. Самовоспитание в структуре процесса формирования личности

С развитием теории управления в педагогическую теорию вошли ее основные понятия - субъект и объект управления. В авторитарных педагогических системах свойством субъектности однозначно наделялся педагог, а воспитаннику отводилась роль (позиция) объекта, т.е. испытывающего педагогические влияния и пассивно перестраивающего свою деятельность в соответствии с требованиями извне. Однако свойство субъектности присуще всем людям. А. В. Брушлинский считает, что субъектность развивается уже в три месяца, но отчетливо проявляется лишь в предметно-манипулятивной деятельности, когда, например, ребенок ставит один кубик на другой, т.е. решает задачу и понимает - решил он ее или нет. Способность устанавливать обратную связь - универсальный механизм саморегуляции (Анохин, Бернштейн, Виннер) и показатель свойства субъектности. В традициях гуманистической педагогики, как уже отмечалось, в педагогическом процессе функционируют равнозаинтересованные субъекты - педагоги и воспитанники.

Субъект - это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельная, предметная, совместная и творческая. А. Н.Леонтьев отмечал, что формирование личности представляет собой процесс, состоящий из непрерывно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий и обстоятельств. Если на первых порах формирование личности обусловлено ее связями с окружающей действительностью, широтой ее практической деятельности, ее знаниями и усвоенными нормами поведения, то дальнейшее развитие личности определяется тем, что она становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

Решая ту или иную педагогическую задачу, воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Для того чтобы воспитанники начали проявлять соответствующую активность, это влияние (внешний стимул) должно быть ими осознано, превратиться во внутренний побудитель, в мотив деятельности (убеждение, желание, осознание необходимости, интерес и др.). В процессе воспитания большое место занимает внутренняя переработка личностью внешних воздействий. Опосредование внешних воздействий через внутренние условия (С.Л.Рубинштейн) происходит в процессе непосредственных или опосредованных взаимоотношений с различными людьми в системе общественных отношений. Эту диалектическую обусловленность применительно к детям показал А. С. Макаренко. Он отмечал, что со всем сложившимся миром, окружающей действительностью ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, "усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка".

Человек с момента рождения становится социальным существом. Формирование его характера, поведения, личности в целом определяется всей совокупностью социальных факторов (отношением окружающих людей, их примером, их идеологией, опытом собственной деятельности) и закономерностями физического развития. Именно поэтому важно знать совокупное действие всех факторов, определяющих развитие личности на разных возрастных этапах. Не менее важно проникнуть в глубинные механизмы этого процесса и понять, каким образом производственный, моральный и научный опыт, накопленный в обществе, становится достоянием отдельного человека и определяет его развитие как личности. Здесь речь должна идти о специально организованной встречной активности личности, получившей название самовоспитания.

При воспитании младенца и дошкольника едва ли возникает вопрос о самовоспитании, хотя дошкольник сам задумывает свою игру и сам играет, отражая в ней свое понимание воспринятой им действительности.

В младшем школьном возрасте происходят значительные сдвиги в деятельности ребенка в сторону внутренней мотивации, которая способствует перестройке деятельности на основе постановки им задач преодоления своих слабостей и формирования у себя лучших человеческих качеств.

Работа над собой - самовоспитание - начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка ребенком определенной цели поведения или своей деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана

деятельности на завтрашний день. Осуществление этой цели неизбежно сопровождается возникающими препятствиями как объективного, так и субъективного характера.

Таким образом, на определенной стадии развития личности, ее интеллектуальных способностей и общественного самосознания ребенок начинает понимать не только внешние для него цели, но также цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового весьма своеобразного в формировании личности фактора человек сам становится воспитателем.

Итак, самовоспитание - систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование своей базовой культуры. Самовоспитание призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание - составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности. Оно зависит от конкретных условий, в которых живет человек.

Формы и методы самовоспитания: самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др. А искусство воспитания в связи с проблемой самовоспитания состоит в том, чтобы возможно раньше пробудить у ребенка стремление к самосовершенствованию и помогать ему советом в достижении поставленных целей. Опорой взрослых в этом деле является сам ребенок, который всегда и везде хочет быть сильным и хорошим, быть лучше.

Вопросы и задания

1. В чем сущность развития личности?
2. Каковы движущие силы развития личности?
3. Назовите процессы социализации и раскройте их суть.
4. Каковы стадии социализации и как они соотносятся со стадиями социального развития личности?
5. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?
6. Какова роль обучения в развитии личности?
7. Дайте характеристику факторов социализации и формирования личности.
8. Почему деятельность личности является ведущим фактором ее формирования?
9. Какое место в структуре процесса формирования личности занимает самовоспитание?

Литература для самостоятельной работы

Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1996.
Кон И. С. Ребенок и общество. - М., 1988.
Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой и др. - М., 1991.

Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание. - Ростов-на-Дону, 1997.
Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
Мудрик А. В. Социализация и смутное время. - М., 1991.
Развитие, социализация и воспитание личности: Региональная концепция / Под ред. Е. Н.Шиянова. - Ставрополь, 1993.
Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. - М., 1971.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.
Флейк-Хобсон К. и др. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М., 1992.

ГЛАВА 9

ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

§ 1. Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но уже к середине XIX в. в трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И. Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств.

Учитель немецких учителей А.Дистервег, рассматривая обучение как часть, сторону воспитания, писал, что "время искусственных разделений прошло", особо при этом подчеркивая, что принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания, и наоборот.

Более глубоко идея целостности педагогического процесса выражена К. Д. Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. От комбинации основных элементов всякой школы, писал он, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании [1]. Прогрессивные идеи К. Д. Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей Н.Ф. Бунакова, П.Ф.Лесгафта, К. В. Ельницкого, В. П. Вах-терова и др.

1 См.: Ушинский К.Д. Три элемента школы // Пед. соч.: В 6 т. - М., 1989- 1990. - Т. 1.- С. 171.

Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П. Ф. Каптерев. Он всесторонне проанализировал проявления педагогического процесса с внешней и внутренней стороны и пришел к выводу: ""Обучение", "образование", "приучение", "воспитание", "наставление", "увещание", "взыскания" и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса" [1]. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

1 Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. - СПб., 1905. - С. 1.

Большой вклад в развитие представлений о целостности педагогического процесса

уже в новых социально-экономических и политических условиях внесли Н.К.Крупская, А.П.Пиневич, СТ.Шацкий, П. П.Блонский, М.М.Рубинштейн, А.С.Макаренко. Однако начиная с 1930-х гг. основные усилия педагогов были направлены на углубленное изучение обучения и воспитания как относительно самостоятельных процессов. Наметилась тенденция к обособлению этих связанных как часть и целое процессов, а в воспитательной работе закрепился ярко выраженный функциональный подход, вопреки утверждению, что личность не формируется по частям (А.С.Макаренко).

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вызванный потребностями практики школы, возобновился в середине 1970-х гг. Но ее решение было сведено к частной проблеме воспитывающего обучения. Вместе с тем наметились и различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса (Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, В.М.Коротов, В.В.Краевский, Б.Т.Лихачев, Ю.П.Сокольников и др.).

Изучение истории развития взглядов на сущность педагогического процесса свидетельствует о том, что поиск адекватных представлений о нем как о целостности, т.е. максимальной ориентированности на всестороннее развитие личности, волновал умы многих педагогов (ученых и практиков), но не получил однозначного решения. Это положение объясняется сложностью такого явления, как педагогический процесс. В то же время авторы современных концепций едины во мнении, что раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно только на основе методологии системного подхода. Он требует рассматривать педагогические объекты как системы, а именно: определить состав, структуру и организацию основных компонентов, установить ведущие взаимосвязи между ними; выявить внешние связи системы, выделить из них главную; определить функции системы и ее роль среди других систем; установить на этой основе закономерности и тенденции развития системы в направлении ее целостности. Целостность имеет смысл только применительно к системным объектам.

§ 2. Педагогическая система и ее виды

В педагогической лексике теоретиков и практиков педагогики довольно часто в разных контекстах употребляется понятие "система" (система обучения, воспитания, система методов, средств и т.п.). Однако при использовании этого термина в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл. Система - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [1].

1 См.: Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. - М., 1972. - С. 16.

Как искусственная, специально, в силу объективных законов развития общества, организованная, педагогическая система находится под постоянным "контролем" общества, т.е. той социальной системы, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие по линии метасвязи (внешней для педагогической системы) идет не сплошным потоком, а избирательно (отдельными гранями, свойствами), то

изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования, заботу о материальном положении учителя и т.п. Важно заметить, что именно этот механизм вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным ключом для понимания многих типичных ошибок в принятии управленческих решений в сфере народного образования на всех уровнях. Причины многих неудачных попыток совершенствования педагогических систем кроются в несистемном, локальном подходе к преобразованию элементов.

В сложном вопросе о компонентном составе педагогических систем среди исследователей нет единства взглядов. Это объясняется тем, что выбор компонентов, т.е. подсистем, может иметь различные основания, является в известной мере интуитивным творческим актом. С другой стороны, педагогическая система может исследоваться в статике и в динамике как педагогический процесс. Для представления о педагогической системе в статике достаточно выделения четырех взаимосвязанных компонентов: педагогов и воспитанников (субъектов) содержания образования и материальной базы (средств).

Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс. Другими словами, она создается и функционирует с целью обеспечения оптимального протекания педагогического процесса. Функция педагогической системы - осуществление целей, которые задаются ей обществом.

Рассмотрение сущности педагогической системы будет неполным без анализа ее видового многообразия: одна и та же сущность имеет разные формы проявления.

Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему воспитания как наиболее общую педагогическую систему. Она, в свою очередь, своими подсистемами имеет все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой (системообразующей) в системе образования является общеобразовательная школа. Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание подрастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей - средние специальные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессиональной квалификации, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Виды педагогических систем различаются не своими сущностными характеристиками (они совпадают), а исключительно их назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Так, в системе дошкольного воспитания основной является педагогическая система "детский сад", а ее вариантами - педагогическая система круглосуточных детских садов, садов для детей с ослабленным здоровьем и т.п.

В системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система "школа" с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат,

детский дом, суворовские и нахимовские училища и т.п.). Вариантами педагогической системы "школа" являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др.

Аналогично варианты педагогических систем могут быть прослежены в общей системе профессионального образования. К особым педагогическим системам есть все основания отнести учреждения дополнительного образования (музыкальные, спортивные школы, станции юных натуралистов, юных техников, туристов и т.п.).

В специальной литературе термин "педагогическая система" употребляется довольно неоднозначно. Во многих случаях под него подводятся отдельные составные части педагогического процесса, совокупность организационных форм и т.п. Например, кружки, секции, клубы, трудовые объединения школьников, детско-юношеские общественные организации. Широкое хождение и тоже с неоднозначным смыслом наряду с понятием "педагогическая система" в педагогической литературе (особенно в последние годы с появлением так называемых авторских школ) имеют понятия "воспитательная система" и "дидактическая система". При этом традиционные понятия "система воспитания" и "система обучения" не тождественны им, хотя сплошь и рядом можно видеть смешение этих разнящихся по смыслу понятий. Если "система воспитания" и "система обучения" относительно самостоятельные, условно выделяемые части педагогической системы, которые в своей диалектической взаимосвязи ее образуют, то воспитательная и дидактическая системы - средства эффективного решения школой своих задач. Воспитательная и дидактическая системы не что иное, как педагогическая система в динамике, как педагогический процесс. Термины "воспитательная система" и "дидактическая система" выражают те доминирующие задачи, для решения которых они создаются; это, однако, не означает, что в первом случае не предусматриваются элементы обучения, а во втором не предполагается воспитание в процессе обучения.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой. К ним по праву можно причислить педагогические системы Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского и многие другие системы педагогов-классиков, современных педагогов-новаторов и руководителей учебно-воспитательных учреждений.

§ 3. Общая характеристика системы образования

Любое общество вне зависимости от воспитания наряду с функциями производства и воспроизводства для обеспечения прогрессивного развития должно реализовывать и функцию воспитания своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т.е. комплекс институтов образования.

Основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и (или) реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории того или иного государства независимо

от их организационно-правовых форм и подчиненности.

В России к образовательным относятся учреждения следующих типов: дошкольные; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс; профессионального образования (начального, среднего и высшего профессионального образования).

Дошкольные образовательные учреждения (детский сад, детский ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования.

Общеобразовательные учреждения представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями - гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень - начальная школа (3-4 года); II ступень - основная школа (5 лет); III ступень - средняя школа (2 - 3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводится факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

Введение на этом этапе обучения дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75 - 80% учебного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам.

Основная школа является обязательной. Выпускники основной школы продолжают обучение в средней школе. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля с разными сроками обучения, в вечерних и заочных средних общеобразовательных школах.

Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. С этой целью учебный план этой ступени включает наряду с обязательными предметы по выбору самого учащегося. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения.

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени. В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную образовательную подготовку другой.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Дети и подростки направляются в такие образовательные учреждения органами управления образованием только с согласия родителей (или лиц, их заменяющих) по заключению психолого-медико-педагогической консультации.

Для подростков с общественно опасным девиантным поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда.

Для граждан, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования.

Реабилитация здоровья детей проводится в оздоровительных и санаторно-лесных школах.

В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы. При необходимости для учащихся создаются интернаты (общежития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах.

Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации

профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях - техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях) - университетах, академиях, институтах, колледжах. Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

Послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Для его получения созданы институты, аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования - учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы детские дома. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов в России включает дошкольные детские дома (для детей 3-7 лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Во всей системе воспитательных влияний на личность, не умаляя значения семьи, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений, решающая роль

принадлежит школе. Даже если не акцентировать внимания на том, что практически весь период взросления, в течение десяти-одиннадцати лет ребенок находится под целенаправленным влиянием квалифицированных педагогов, роль школы в становлении личности трудно переоценить. Она дает не только общеобразовательную подготовку, составляющую основу для получения профессионального образования, что важно уже само по себе, но создает благоприятные возможности для удовлетворения личностью своих интересов и потребностей, развития природных сил и творческих способностей, достижения гармонии в развитии интеллектуальной, духовной, эмоционально-волевой сфер.

Школа, призванная организовывать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность детей, имеет неограниченные возможности для овладения воспитанниками богатствами культуры, накопленной человечеством, для освоения опыта социального поведения, подготовки к активному участию в жизни общества. Школьные годы, проведенные в общении со сверстниками и квалифицированными педагогами, оказывают ничем не заменимое влияние на формирование идеалов, убеждений, ценностных ориентаций и нравственных чувств.

Располагая квалифицированными кадрами, школа координирует, педагогически направляет систематическую работу с семьей и общественностью по воспитанию детей.

Демократизация и гуманизация общественной жизни ставит перед государством задачу максимального использования возможностей общеобразовательной школы, а через нее и всей системы образования для формирования разносторонне развитой личности как основной составляющей трудовых ресурсов общества.

§ 4. Сущность педагогического процесса

Педагогический процесс как динамическая педагогическая система. Педагогический процесс - это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

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

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она

всецело подчиняется целям образования.

С позиции системного подхода безосновательным представляется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе "педагог-воспитанник". В них самих и в результате их взаимодействия рождаются методы, приемы, формы организации и другие искусственные элементы педагогического процесса.

Рассматривая педагогический процесс как динамическую систему и учитывая, что его динамика, движение обусловлено взаимодействием или обменом деятельностями главных участков, проследить переход педагогического процесса из одного состояния в другое можно только определившись с его основной единицей ("клеточкой"). Только при этом условии можно понять педагогический процесс как развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных задач.

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

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

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

• анализ ситуации и постановка педагогической задачи;

• проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий решения;

• осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;

• анализ результатов решения.

Педагогическое взаимодействие и его виды. Педагогическое взаимодействие

является универсальной характеристикой педагогического процесса. Оно значительно шире категории "педагогическое воздействие", сводящей педагогический процесс к субъект-объектным отношениям, которые, в свою очередь, являются следствием механического переноса в педагогическую действительность основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В теории традиционной педагогики субъект - это педагог, а объектом естественно считается ребенок, школьник и даже обучающийся взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Между тем даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий спектр взаимодействий: "ученик-ученик", "ученик-коллектив", "ученик-учитель", "учащиеся - объект усвоения" и т.п. Основным отношением педагогического процесса является взаимосвязь "педагогическая деятельность-деятельность воспитанника". Однако исходным, определяющим в конечном итоге его результаты является отношение "воспитанник-объект усвоения".

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

С опорой на категорию "взаимодействие" педагогический процесс может быть представлен как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителями, общественностью; взаимодействия учащихся между собой, с предметами материальной и духовной культуры и т.п. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения. Но из всего многообразия отношений воспитательными оказываются лишь те, в ходе реализации которых осуществляются воспитательные взаимодействия, приводящие к усвоению воспитанниками тех или иных элементов социального опыта, культуры. От богатства действительных отношений личности и зависит ее действительное духовное богатство. Отношения воспитанника, включенного в педагогический процесс, являются универсальным явлением, характеризующим воспитание. По уровню их сформированности можно судить и об общем уровне развития личности.

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

Веским аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве

своего источника и содержания именно взаимодействие с реальным миром, организуемое и направляемое педагогами, родителями и другими воспитателями. Причем по мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника.

Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие и переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

§ 5. Педагогический процесс как целостное явление

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

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

В педагогическом процессе специально создаются функциональные подсистемы, направленные преимущественно на решение образовательно-развивающих и воспитательных задач. При функциональном подходе они действуют автономно, разрывая формирующуюся личность на части, придавая педагогическому процессу односторонность. В целостном педагогическом процессе в каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Это достигается всесторонним охватом основных видов деятельности, их сочетанием и взаимообогащением.

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

Целостный педагогический процесс не сводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Основные аспекты целостности педагогического процесса. Учитывая многообразие взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса, было бы слишком упрощенным сводить целостность педагогического процесса к какой-либо одной его характеристике. В связи с этим необходимо рассматривать разные аспекты целостности: содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический.

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

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

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

• делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними - цель взаимодействия;

• взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т.е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);

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

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

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней целостности названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т.е. к собственно педагогическому отношению учебно-воспитательного

процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений.

§ 6. Логика и условия построения целостного педагогического процесса

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов и воспитанников (подготовка учителя к уроку или воспитательному мероприятию, самостоятельная работа учащихся на уроке, выполнение учениками поручений педагога за пределами школы, работа над домашним заданием и т.п.). Как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, так и школьник постоянно "видит" перед собой педагога, родителей или сверстников.

Следовательно, признание исходным отношением педагогического процесса взаимодействия педагог-воспитанник позволяет по-новому видеть сам педагогический процесс, т.е. с его внутренней стороны, и приблизиться к пониманию характеристик его целостности.

Педагоги и воспитанники, понимаемые как две группы субъектов педагогического процесса, в ходе взаимодействия решают ту или иную педагогическую задачу. Педагог при этом осуществляет единую и неделимую педагогическую деятельность, в которой диалектически слиты преподавание и воспитательная работа. Смысл преподавания заключается в организации учебно-познавательной деятельности группы школьников и каждого в отдельности. Смысл воспитательной работы - в организации других, не исключая урочной и внеурочной познавательной, видов деятельности детей (трудовой, физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической и др.).

Следуя пониманию назначения преподавания и воспитательной работы, первая в основном ориентирована на организацию освоения школьниками первых двух компонентов содержания образования, т.е. знаний и умений, в том числе из области этики, эстетики, юриспруденции, экологии, искусства, а вторая - четвертого. Опыт эмоционально-ценностного отношения, освоенный воспитанниками, должен найти свое выражение в активно-положительном отношении к науке (учению), искусству, труду, человеку, природе, обществу и самому себе. При этом и преподавание, и воспитательная работа должны способствовать развитию творческого потенциала воспитанника, т.е. третьего компонента содержания образования.

Таким образом, традиционное понимание единства обучения и воспитания - это не что иное, как единство преподавания и воспитательной работы, которое и представляет собой целостную педагогическую деятельность. Целостная деятельность школьника, организуемая педагогом или им самим, - это единство учения и других видов деятельности. Реализация в единстве всех компонентов содержания образования, а они отражают образовательные, развивающие и воспитательные задачи, при условии целостности деятельности педагога и целостности деятельности воспитанника, и есть сущностная характеристика педагогического процесса как целостного явления.

Во взаимодействии педагогов и воспитанников с наибольшей полнотой проявляются организаторский и коммуникативный компоненты педагогической деятельности. При

этом недооценка роли коммуникативного обеспечения предметного взаимодействия приводит к обеднению эмоционального фона обучения и всего учебно-воспитательного процесса, в результате чего оказываются обедненными и личные контакты педагога с детьми. А без этого невозможна ни одна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность.

Целостность относительно самостоятельного процесса самовоспитания будет обеспечена, если воспитанник осуществляет целостную деятельность, направленную на освоение содержания образования и преобразование себя как личности. При этом такая деятельность осуществляется всегда, но в разных формах, более или менее явно - как во время обязательных учебных и внеучебных занятий в школе, так и за их пределами.

Целостность процесса конструирования педагогического процесса педагогом обеспечивается при условии комплексного планирования образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития коллектива и отдельных воспитанников, что в конечном итоге материализуется в планах работы. Возможность внесения возможных корректив в первоначальные планы в ходе их реализации говорит о том, что конструирование педагогического процесса не завершается в момент начала взаимодействия педагогов и воспитанников, а как бы пронизывает основное отношение в форме регулирования и корригирования точно так же, как исходное отношение пронизывает структуру основного.

Наиболее общим условием становления педагогического процесса до уровня целостности является направленность деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении развивающей и развивающейся жизнедеятельности школьников на принципах коллективизма, создание в этой жизни ситуаций для усмотрения ребенком в организуемых видах деятельности личностного смысла и его соотнесения с общественными интересами.

Обеспечение гармонического соотношения учения, общественно-полезного труда и всех видов творческой деятельности детей, организуемых как жизнь учебно-воспитательного коллектива и направленных на решение в комплексе задач обучения, воспитания и развития, приводит к формированию "гармонической целостности" личности, ее интеллектуального, нравственно-эстетического и физического развития.

Вопросы и задания

1. Каковы исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении?
2. Дайте характеристику основных компонентов педагогической системы.
3. Сравните определение понятия "педагогический процесс" в различных научно-педагогических источниках.
4. Назовите основные этапы и условия построения целостного педагогического процесса.

Литература для самостоятельной работы

Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1996.
Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М.Арсеньева. - М., 1989.
Бабанский Ю.К. Педагогический процесс // Избр. пед. труды / Сост. М. Ю. Бабанский. - М., 1989.
Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1977. - Т. 1.
Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. - М., 1993.
Сластенин В.А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. - М., 1997.
Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. - М., 1979.
Ушинский К. Д. Три элемента школы // Пед. соч.: В 6 т. - М., 1989 - 1990. - Т. 1.

РАЗДЕЛ III

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

ГЛАВА 10

ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

§ 1. Обучение как способ организации педагогического процесса

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

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

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

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

Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая ученика по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии

находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): преподавание и учение. При этом преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний - он развивает и воспитывает, т.е. осуществляет целостную педагогическую деятельность.

Деятельность учителя как организатора и руководителя всей учебной работой учащихся всегда высоко оценивалась прогрессивными мыслителями. А. Дистервег писал, что учитель - "солнце для вселенной". Высоко она оценивается и сейчас. Однако необходимо отчетливо представлять себе и роль самого ученика, так как он является центральным звеном основного и исходного отношений в педагогическом процессе. Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, способностью осознанно и самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса. Поскольку развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности, то основой обучения следует считать не преподавание, а учение.

§ 2. Функции обучения

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

Образовательная функция. Основной смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике.

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

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

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе

навыка, т.е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

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

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

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях она предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления; формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, в конечном итоге выражающихся во взглядах, идеалах, убеждениях; воспитание моральных качеств личности, волевых черт характера и соответствующих социально приемлемых форм поведения.

Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

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

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

Начиная с 1960-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л. В.Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения. А.М.Матюшкин, М. И. Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин предложили систему развивающих методов обучения; В. В.Давыдов и Д. Б. Эль-конин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении, И.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности - это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций.

§ 3. Методологические основы обучения

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

Некоторые зарубежные концепции обучения. Широкое распространение в педагогической практике США и во многих странах Европы получили бихевиористские теории (Б. Ф. Скиннер, А.Лазарус, А. Бандура и др.), сводящие научение человека к физиологическому процессу усвоения организмом определенных стимулов и соответствующих реакций на них в строго задаваемых ситуациях обучения. Основной механизм закрепления у обучающегося знаний, умений, навыков и даже мышления - своевременное подкрепление в виде наград и наказаний, т.е. удовлетворение или, наоборот, неудовлетворение потребностей учащихся.

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

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

Прагматисты (Дж.Дьюи, Т. Брамельд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) сводят обучение лишь к расширению личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше

приспособиться к существующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению того, что заложено в человеке от рождения, поэтому цель обучения, как и воспитания, научить ребенка жить, т.е. приспосабливаться к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение в соответствии с субъективно понимаемой пользой. Основоположник прагматизма Дж.Дьюи писал, что среда воспитывает, а жизнь учит.

В соответствии с этими методологическими основаниями прагматисты отрицают необходимость формирования систематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отводя ему роль помощника, консультанта. Основной механизм и соответственно метод получения знаний, умений и навыков - "обучение через делание", т.е. выполнение практических заданий, упражнений. Современные прагматисты считают, что обучение - это сугубо индивидуальный, "интимный" процесс (Ругги и др.).

Бихевиоризм и прагматизм - наиболее распространенные концепции обучения, в которых предпринимают попытку объяснения механизмов научения. Большинство же теорий, которые начисто отвергают как физиологические, так и психологические основы учебного процесса, сводят обучение к процессам, происходящим в душе ученика. Процесс получения знаний, умений и навыков никак не объясняется или же, если объясняется, то через такие понятия, как "интуиция", "озарение", "усмотрение", "ум" и т.п. К этим направлениям примыкают уже известные нам экзистенциализм (М.Хайдеггер, К.Ясперс, Ж.Сартр, Н.А.Бердяев и др.) и неотомизм (Ж. Маритон, У.Кинингхэм, М.Адлер, М. Казотти и др.). Они принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств. Объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные факты, но без их осознания, взаимосвязи закономерностей.

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

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

Несмотря на эти довольно существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, т.е. имеют единую методологическую основу. Познание начинается с ощущений, с чувственного ознакомления с материалом. Это положение было обосновано Ф.Бэконом в его сенсуалистической теории: всякое познание должно начинаться с чувственного восприятия и завершаться рациональным обобщением. На этой теории основана теория обучения Я. А.

Коменского, она предопределила и краеугольный камень его дидактики - "золотое правило": если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами.

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

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

Отечественными дидактами М.А.Даниловым, В.И.Загвязинским и другими установлено, что определяющее влияние на историческое развитие обучения оказывают объективные требования общества, прогресс производства, техники, науки, культуры, социальных отношений. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторонами обучения (В.И.Загвязинский). К ним относятся противоречия между личным житейским опытом ученика и научными знаниями; между прежним уровнем знаний и новыми знаниями; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом; между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А.Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений. Он считает, что определение степени и характера трудностей в учебном процессе составляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а та система трудностей, которые сочетаются с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведут к овладению научными знаниями и развитию познавательных сил учащихся. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно содержательно, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия явно осознается ими как необходимость. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Не менее важна и подготовленность

противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только "схватили", "заострили" его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся [1].

1 См.: Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. М., 1975. - С. 92-96.

§ 4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения

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

Управление процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности: планирования, организации, регулирования (стимулирования), контроля, оценки и анализа результатов.

Этап планирования в деятельности учителя завершается составлением календарно-тематических или поурочных планов в зависимости от того, какие задачи предстоит решать: стратегические, тактические или оперативные. Составлению планов, планов-конспектов или конспектов, что определяется опытностью и уровнем мастерства педагога, предшествует длительная кропотливая работа. Она включает в себя: анализ исходного уровня подготовленности учащихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих личных профессиональных возможностей; определение конкретных образовательных, воспитательных и развивающих задач, исходя из дидактической цели урока и сформированности класса как коллектива: отбор содержания, продумывание форм и методов ведения урока, конкретных видов работ, своих действий и действий учащихся; прогнозирование результатов, возможных затруднений на пути их получения и т.п.; определение места и приемов использования учебно-наглядных и технических средств обучения, дидактического раздаточного материала; продумывание содержания и организации самостоятельных работ, приемов стимулирования активности учащихся, форм домашних заданий и др.

Организация деятельности учащихся включает в себя постановку учебных задач перед учащимися и создание благоприятных условий для их выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма и др. Современная дидактика рекомендует правила выдвижения познавательных задач:

• познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;

• необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;

• задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;

• к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);

• нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий (М. А. Данилов).

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

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

Завершающим этапом обучения, как и педагогического процесса в целом, является анализ результатов решения педагогической задачи. Он осуществляется с позиций достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей, а также способов и условий их достижения. При этом необходимо исходить из требований принципа оптимальности, учитывая, что требуемый результат может достигаться и за счет перегрузки как учащихся, так и учителя. Анализ должен выявить причины недостатков в обучении и основания успехов, наметить пути дальнейшего педагогического взаимодействия в рамках процесса обучения.

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

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

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

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

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

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

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

Очевидна необходимость разумной актуализации мотивов учения всех трех групп. Не менее очевидна и предпочтительность, действенность мотивов третьей группы. Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают познавательные интересы и потребности. Объективной основой развития познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

Принято различать уровни познавательного интереса и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования (по Г. И.Щукиной). Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их

самостоятельному установлению. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности.

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

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

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

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

§ 5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения

Структура процесса усвоения знаний зависит от логики учебного процесса. Сама же логика учебного процесса - один из принципиальных вопросов теории обучения. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания. Логика учебного процесса - это сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися преподаваемого учебного материала.

В логике учебного процесса получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед учащимися, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком плане и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить, какие задания для наблюдения и продумывания организовать и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был оптимально эффективным как в отношении усвоения знаний, так и в отношении

развития учащихся.

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

Чувственное познание (живое созерцание). Созерцание следует рассматривать в широком гносеологическом смысле как чувственное проникновение человека в сущность предмета при помощи всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие.

Восприятие - процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.

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

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

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

Абстрактное мышление (понимание, осмысление, обобщение). Образы и представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять предмет - это значит мысленно назвать его, т.е. соотнести с определенной группой, классом предметов, обобщить его в слове (В. П. Зинченко, П.И.Зинченко).

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

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

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

Учитывая возможность применения в обучении как аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики учебного процесса, надо особо заметить, что обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь. При дедуктивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, определений, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Применение знаний (практика). Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные закрепление и применение знаний. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личного опыта ученика. Оно естественно требует задействования механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов доказательств и т.п. Эффективность закрепления обусловлена системой упражнений в применении знаний на практике.

Ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой. В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т.е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу без помощи педагога, через использование знаний в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в

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

§ 6. Виды обучения и их характеристика

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

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

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

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

возложенных на него функций.

Особым видом самостоятельного добывания знаний является программированное обучение. Его методологическую основу составляет теория пооперантного научения животных, вытекающая из общей бихевиористической концепции (Б.Скинер). Механически перенеся ее на человека, Б.Скинер сформулировал следующие принципы программированного обучения:

1) подача информации небольшими порциями;
2) установка проверочного задания для контроля усвоения каждой порции информации;
3) предъявление ответа для самоконтроля;
4) дача указаний в зависимости от правильности ответа.

Четвертый пункт может варьироваться в зависимости от построения программ, которое бывает линейным или разветвленным. В соответствии с линейным построением программ учащиеся работают над всеми порциями информации (кадрами, битами, дозами, шагами), которые подлежат усвоению, по единой схеме, в одном направлении: А1--А2--А3--А4-- и т.д. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального способа продвижения по пути познания в зависимости от уровня подготовленности.

При обосновании программированного обучения может быть использован и кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, управляемая на основе прямой (посылка команд) и обратной связи между управляющим центром (учитель) и управляемым объектом (ученик). Различаются внутренняя и внешняя обратная связь, где внутренняя - получение информации самим учеником (правильно ли он ответил), а внешняя - получение информации учителем о ходе научения учащихся.

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

Положительная сторона программированного обучения в том, что оно позволяет установить прочную внешнюю и внутреннюю обратную связь, т.е. получать информацию о результатах усвоения знаний; оно развивает самостоятельность, открывает возможность каждому ученику работать в присущем ему темпе и ритме. В то же время оно не вскрывает самого хода научения, не стимулирует творчество, имеет ограничения применения, в том числе из-за сложностей материального обеспечения.

С программированным обучением тесно связана алгоритмизация процесса обучения, имеющая своей основой, как и программирование, кибернетический подход (Л.Н.Ланда).

Алгоритмизация обучения предполагает выявление алгоритмов деятельности учителя и умственной деятельности учащихся. Алгоритм - это общепринятое

предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу, например, как решать задачу, как произвести грамматический разбор предложения, как найти НОД, НОК в математике и т.п. Научно обоснованный алгоритм характеризуют следующие черты: детерминированность (решение по алгоритму строго направленно, полностью управляемо, не допускает произвольных действий); массовость (в качестве исходных данных берется большое количество заданий); результативность (направлены на получение фиксированного результата).

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

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

Алгоритмизация обучения увеличивает удельный вес самостоятельной работы учащихся и способствует совершенствованию управления учебным процессом, вооружает учащихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями. Современные тенденции развития образования, в том числе связанные с расширением сети частных, в значительной мере элитарных, школ, обусловливают становление как самостоятельного вида дифференцированного и индивидуального обучения.

Вопросы и задания

1. Как связаны между собой процессы познания и обучения? В чем их сходство и различие?
2. Каковы движущие силы (основные противоречия) процесса обучения?
3. Дайте характеристику основных функций процесса обучения.
4. Раскройте особенности структуры деятельности учителя и деятельности учащихся в процессе обучения.
5. Какова логика учебного процесса и каков механизм процесса усвоения знаний?
6. Назовите основные виды обучения и их характерные черты.

Литература для самостоятельной работы

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. - М., 1977. - Гл. 1.
Баранов СП. Сущность процесса обучения. - М., 1986.
Брунер Дж. Психология познания. - М., 1977.
Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск 1972.
Ильясов И. И. Структура процесса обучения. - М., 1986.
Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ). - М., 1977.
Дидактика средней школы / Под ред. М.П.Скаткина. - М., 1982.
Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1975.
Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В.

Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1989.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.

ГЛАВА 11

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Закономерности обучения

Образование как целостное явление - одна из наиболее значимых подсистем общества, поэтому его законы, как и законы общества, не есть результат проявления какой-то внешней силы, они являются продуктом его внутренней самоорганизации. В силу этого педагогический закон - это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Анализ работ по теории обучения свидетельствует о том, что в них понятие "закон" используется редко, чаще всего оно отождествляется с понятием "закономерность". Однако в философии закономерность - это более широкое по объему понятие, чем "закон". Закономерность рассматривается как результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно отражает определенную связь, отношение. Изучение закономерностей обучения поэтому - это поиск общих тенденций развития и функционирования педагогических (дидактических) систем.

Закономерности обучения выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей обучения. Такая стратегия обычно обозначается термином подход (например, индивидуальный подход, проблемный подход и т.д.). Подход в педагогике - это совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания. При этом, как считает В. И. Загвязинский, каждый принцип регулирует разрешение конкретных противоречий, возникающих в процессе обучения, а их взаимодействие - разрешение основных его противоречий.

В обучении находят свое проявление всеобщие законы диалектики. Прежде всего, в силу противоречивого характера процесса обучения, в нем имеет место действие закона единства и борьбы противоположностей. Противоречия в обучении возникают и проявляются в том случае, если есть несоответствие традиционных, устоявшихся представлений и взглядов на процесс обучения современным требованиям, являющимся следствием новых социальных условий, сложившейся образовательной ситуации, изменившихся возможностей развития личности.

Так, произошедшие изменения в экономической, политической и культурной жизни России обусловили возникновение не только нового социального контекста жизни и деятельности человека, но и привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности (предприимчивость, деловитость, социальную смелость и др.). Это потребовало изменения содержания и технологий образования. Выявление противоречий в обучении, явившихся следствием названных социальных перемен, и способов их разрешения относится к числу наиболее актуальных задач теории обучения, так как

их затяжной характер сказывается на снижении эффективности обучения.

В процессе обучения довольно отчетливо проявляется действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, установки, потребности личности, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Целенаправленное, последовательное и планомерное решение учебных задач не сразу обнаруживает свою результативность, а лишь по прошествии определенного времени. В результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Переход количества в качество происходит по механизму отрицания отрицания, т.е. диалектического "снятия", сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Так, личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества, прогрессивные устремления и новые формы жизнедеятельности "отрицают" ранее сложившиеся. Наглядное проявление периодических диалектических снятий имеет место при переходе от одного способа решения задач к другому, когда снятие обеспечивается переходом к более сложным видам учебной деятельности, в которых и разрешаются характерные для процесса обучения противоречия.

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

Научно обоснованное построение процесса обучения требует обращения к диалектическим категориям, выполняющим самостоятельные познавательно-преобразовательные функции. Так, категории части и целого ориентируют на преодоление функционализма в обучении, на учет того, что отдельные педагогические воздействия не являются достаточными для целостного развития личности.

Категории общего, особенного и единичного требуют определения соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в отборе содержания образования, его направленности на формирование этнических эталонов, ментальных характеристик, индивидуальных склонностей и способностей личности, а также учета общих и специфических условий функционирования той или иной системы обучения.

Большое значение для организации и осуществления процесса обучения имеет категория меры. Прежде всего она вводит в теорию и практику обучения принцип оптимальности, или меры, в отборе содержания, методов, форм и способов педагогических воздействий.

Категории сущности и явления обусловливают необходимость выявления внутренних характеристик процесса обучения и всего диапазона его особенностей, в своей совокупности характеризующих обучение как педагогический процесс.

Единство содержания и формы в процессе обучения находит свое выражение в

адекватности содержания образования видам и формам учебной деятельности, в соответствии методов обучения его техническому оснащению и т.д.

Категория необходимости требует построения учебного процесса в соответствии с закономерностями обучения, возрастного и индивидуального развития. Не менее значимой является и категория случайности, которая связана с учетом явления стохастичности в обучении, в соответствии с которым одно и то же педагогическое воздействие предполагает вариативность ответных реакций обучаемых, не всегда адекватных замыслу педагога.

Специфическое проявление в обучении имеет категория времени, позволяющая различать учебное, психологическое и астрономическое время. Эти различия обусловлены субъективным переживанием частоты возникновения и длительности протекания учебных ситуаций.

В процессе обучения наряду с диалектическими законами и категориями диалектики проявляются и специфические устойчивые, существенные и повторяющиеся закономерные связи и отношения. Наиболее общая устойчивая тенденция обучения как педагогического процесса состоит в развитии личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей. Это основная закономерность процесса обучения, проявляющаяся как необходимое условие социализации, преемственности между поколениями, жизнеобеспечения общества, отдельного индивида и воспроизводства новых поколений.

Названная закономерность обусловливает частные или специфические закономерности обучения. Прежде всего она определяет зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества. Однако характер обучения зависит не только от требований экономики и производства, но и от социокультурной ситуации. Названные факторы в своей совокупности определяют образовательную политику.

Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т.п.). К числу значимых условий обучения относятся профессионализм учителя (преподавателей), его творческий потенциал, способность к рефлексии, стремление к своевременному пополнению знаний и коррекции личностных качеств.

Объективной является зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром. Сущность этой закономерности состоит в том, что результаты обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается обучаемый. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Для непосредственной организации обучения большое значение имеет знание учителем (преподавателем) внутренних закономерных связей между его функциональными компонентами. Так, содержание конкретного учебного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы и средства обучения обусловлены задачами и содержанием конкретной учебной ситуации. Формы организации процесса обучения определяются предметным содержанием и т.д.

Названные закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение

в принципах обучения.

§ 2. Принципы обучения

Принципы обучения - это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми учителя и преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем они позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Поскольку принципы обучения формулируются на основе законов и закономерностей, то в их числе есть такие, которые выступают общими для организации учебного процесса во всех типах образовательных учреждений.

По мере развития теории и практики обучения, открытия новых закономерностей процесса обучения формулировались и новые принципы обучения, видоизменялись старые, поэтому они являются исторически преходящими.

Я. А. Коменский, следуя своей идее природосообразности обучения, отмечал, что как в природе вся жизнь начинается с весны, так и обучение человека должно начинаться в весне жизни (детстве); утренние часы наиболее удачны для занятий, так как утро соответствует весне; все подлежащее изучению должно быть расположено так по ступеням возраста, чтобы учащимся предлагалось для изучения то, что доступно способностям восприятия. Следовательно, идея природосообразности является основой таких принципов обучения, как постепенность, последовательность и самодеятельность.

Спустя 150 лет А.Дистервег сформулировал принцип природосообразности, суть которого, по его мнению, состоит в соответствии процесса обучения естественному ходу развития ребенка. Вместе с тем он выдвинул и принцип культуросообразности, заключающийся в том, что при обучении должна приниматься во внимание вся современная культура.

Наиболее полно принципы обучения были сформулированы К. Д. Ушинским:

• обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным (пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового);
• обучение должно вестись природосообразно в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
• порядок и систематичность - одно из главных условий успеха в обучении; школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
• обучение должно всячески развивать у детей самодеятельность, активность, инициативу;

• обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
• преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитания оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы.

Количество и формулировки принципов обучения изменялись и в последующие десятилетия (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин и др.). Работа над ними продолжается и сегодня. Предпринимаются попытки вывести единые принципы целостного педагогического процесса, отражающие закономерности обучения и воспитания.

Все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и процессуальных (организационно-методических) принципов. Такое их деление условно: значение каждого принципа не ограничивается только рамками своей группы. Однако оно методически правомерно, так как помогает ответить на два основных вопроса дидактики: чему и как учить? Из дидактических принципов вытекают правила обучения, которые подчиняются принципу, конкретизируют его, определяют характер отдельных методических приемов, используемых учителем (преподавателем), и ведут к реализации данного принципа. Принципы отражают сущность процесса обучения, а правила - его отдельные стороны.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования и его совершенствованием. К ним относятся принципы: гражданственности, научности, воспитывающего характера, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории с практикой).

Принцип гражданственности отражает социальные аспекты обучения. В настоящее время его значимость является общепризнанной в связи с изменением государственного статуса России, необходимостью возрождения чувства патриотизма, чувства Родины, развития национального характера, формирования национальных ценностей и разработкой доктрины отечественного образования. Данный принцип выражается в ориентации содержания образования на развитие субъектности личности, ее духовности и социальной зрелости.

Принцип гражданственности в обучении предполагает гуманистическую направленность содержания образования, которое позволяет удовлетворять социальные и личностные потребности. Он связан с формированием гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, о психологических особенностях российского этноса, его ментальных структурах, приоритетах национальной политики и культуры.

Согласно принципу гражданственности в обучении содержание образования должно быть отобрано через призму его социальной и личностной значимости, иметь интерпретационный материал, отражающий текущие события, региональную и местную специфику.

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности требует, чтобы содержание образования,

реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближаясь к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития.

Имея прямое отношение к содержанию образования, принцип научности определяет требования к разработке учебных планов, учебных программ и учебников. При построении учебного процесса он требует использования дополнительного материала, содержащего сведения о глобальных проблемах и современных достижениях. Последовательное осуществление принципа научности означает ориентацию процесса обучения на формирование у учащихся концептуального видения мира и создание его адекватного и реалистического образа.

Принцип научности имеет отношение и к методам обучения. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие у учащихся познавательной активности, креативного и дивергентного мышления, творчества, ознакомление их со способами научной организации учебного труда. Этому способствуют использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций личностного выбора, специальное обучение умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научную дискуссию, доказывать свою точку зрения, работать с учебной и научной литературой.

Принцип воспитывающего обучения базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Этот принцип предполагает формирование в процессе обучения базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры труда и жизнедеятельности, общения. Воспитание в процессе обучения связано с интеллектуальным развитием и, прежде всего, с развитием креативности индивидуальных познавательных способностей с учетом интересов обучаемых.

Воспитывающий эффект в обучении зависит от содержания образования, его разносторонности, гуманитарной направленности и научности. Усвоение учебного материала развивает не только познавательную сферу обучаемых, но и формирует у них навыки учебного труда, такие личностные свойства, как организованность, самостоятельность, усидчивость, трудолюбие, деловитость, требовательность к себе и другим, дисциплинированность.

К.Д.Ушинский отмечал, что "ученье есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-то не идущих к делу прикрас" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1950. - Т. 5. - С. 27.

Существенное воспитывающее влияние оказывает личность педагога, если она является референтной для учащихся. Последнее обусловлено отношением к детям и к педагогической деятельности, его эрудицией и уровнем профессионализма.

Принцип воспитывающего обучения предполагает уважительное отношение к личности обучаемого и одновременно разумную требовательность к нему, так как это является одним из условий реализации гуманистического подхода в образовании. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает

недовольство и агрессивность в отношениях между учащимися и учителем. Доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, неорганизованности, непослушанию обучаемых. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности. А. С. Макаренко подчеркивал, что к человеку нужно предъявлять как можно больше требований, но вместе с тем и как можно больше уважения. Воспитательный потенциал требовательности возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями процесса обучения, задачами развития личности. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она нереалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика.

Реализация принципа воспитывающего обучения предполагает опору на сильные стороны обучаемых. Это обусловлено тем, что обучаемые не одинаковы по уровню воспитанности. В этой связи многократное подчеркивание их недостатков может снизить их самооценку и уровень притязаний вместо позитивных сдвигов в личностном и интеллектуальном развитии. Появление детей-аутсайдеров и детей с девиантным и делинквентным поведением имеет в качестве одной из причин недоверие учителя к ученику, излишний критицизм и его отвержение.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на это положительное, делая ставку на доверие, педагог авансирует уровень достижений и направляет развитие личности. Когда ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение - это укрепляет его уверенность в своих силах, побуждает к личностному росту. А. С. Макаренко считал, что к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой даже в том случае, если есть риск ошибиться.

Воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках учителей-предметников, воспитателей, администрации образовательного учреждения и родителей. Если воспитательные воздействия в процессе обучения будут несбалансированными, негармонизированными, а разнонаправленными, а иногда и противоположными, то учащийся приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком произвольно.

Принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения требует основательной теоретической и практической подготовки учащихся уже в общеобразовательной школе. В традиционной дидактике он формулировался как связь обучения с жизнью, теории с практикой.

Фундаментальность в обучении предполагает научность, полноту и глубину знаний. Она обусловлена характером современной научно-технической революции, требующей от человека высокоинтеллектуальной мобильности, исследовательского склада мышления, желания и умения постоянно пополнять свои знания по мере происходящих в жизни и деятельности изменений. Фундаментальные знания обладают способностью медленнее устаревать, чем знания конкретные. Они апеллируют не столько к памяти, сколько к мышлению человека.

Фундаментальность обучения требует систематичности содержания по основным отраслям знаний, оптимального соотношения их теоретичности и практичности, а

практическая направленность - моделирования и экстраполяции этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности человека.

Содержание образования, согласно данному принципу, должно отражать преобразования в экономике, политике, культуре, т.е. в том реальном социальном контексте, в котором протекает жизнедеятельность обучаемых. Из этого следует необходимость систематического ознакомления учащихся с основными событиями страны, региона, края, места проживания.

Изучение самых современных и фундаментальных теорий является недостаточным для нормального протекания процесса обучения. Не менее важны практические знания, понимание условий и способов их применения, так как они расширяют диапазон возможностей и обогащают личный опыт, делают теоретические знания более основательными и востребованными в повседневной жизни, а не только в учебных ситуациях.

Фундаментальность обучения имеет в качестве основного результата развитие сознания и самосознания. Являясь совокупностью понятий, суждений, оценок, убеждений, сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Следовательно, научно обоснованное построение процесса обучения предполагает его ориентированность на единство знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из признанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. В соответствии с этим законом в обучении требуется своевременное подкрепление знаний, в том числе и о социальных нормах и правилах поведения. Речь идет о сознательном усвоении знаний, т.е. раскрытии возможностей их использования в разнообразных социальных практиках, организации деятельности, в которой учащиеся убеждались бы в истинности и научности получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера, знание которых позволяет сформулировать организационно-методические принципы обучения: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

Преемственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований обучаемых. Она позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира.

В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преемственность этих задач создают условия для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая последовательное их решение.

Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности процесса обучения, так как сложные задачи не могут быть решены до изучения более простых. Систематичность и последовательность позволяют прогнозировать темп усвоения того или иного учебного материала, их сопоставимость и ценность. К.Д.Ушинский считал, что "только система, конечно разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1950. - Т. 5. - С. 355. 2 Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 257.

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего это обеспечивается системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Развитие системного подхода к обучению позволило более четко структурировать учебный материал, создать комплекты учебных и наглядных пособий по изучаемым учебным предметам. Системное структурирование требует вычленения в изучаемом материале ведущих понятий и категорий, установления их связей с другими понятиями и категориями (причинных, функциональных и др.), раскрытия их генезиса.

Наличие многопредметности, различных видов обучающих практик вызывает необходимость их иерархизации, т.е. выстраивания в зависимости от степени сложности. Поэтому процесс обучения должен проводиться строго последовательно, с соблюдением правила идти "от незнания к знанию, от неумения к умению". Об этом образно писал Я. А. Коменский: "Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно... Так подвигается вперед и тот, кто строит дом. Он начинает не с крыши и не со стен, а с фундамента. А заложив фундамент, не покрывает его крышей, а воздвигает стены. Словом, как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе..." [2].

Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых. Она реализуется:

в научно обоснованном построении плана изучения учебных дисциплин и структурно-логических схем их прохождения;
в психологически и педагогически выверенном распределении учебного материала по каждой учебной дисциплине;
в прохождении тем учебного материала в определенном порядке;
в обоснованных действиях педагогов по развитию различных личностных качеств.

Существуют зависимые и независимые друг от друга учебные дисциплины, курсы и формируемые ими знания, умения и навыки. Зависимые можно разделить на последовательно и параллельно изучаемые. Первые должны изучаться так, чтобы одни предшествовали другим. Параллельные надлежит изучать одновременно. При линейном их изучении разрывается по времени то, что должно восприниматься и усваиваться обучаемыми как единое целое. Учебный материал при этом плохо запоминается, слабо связывается в сознании, увеличиваются затраты времени на усвоение. Взаимозависимые курсы должны изучаться параллельно, т.е. только одновременно и взаимосвязанно, со строгой синхронностью.

В образовательной практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования, когда педагог намечает последовательность изучения отдельных разделов, тем, вопросов, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации процесса обучения, планирует усвоение, повторение, закрепление и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержание темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории.

Принцип единства группового и индивидуального обучения предполагает их оптимальное сочетание. Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой - своему стремлению к обособлению. Отражая специфически человеческую потребность в "другом", общение представляет собой особый вид деятельности, в процессе которой возникают представление и понятие о другом человеке. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Наилучшие условия для этого создает учебный коллектив как специфическая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях доверия, сотрудничества, взаимной помощи. В коллективе личность развивается и проявляет себя благодаря действию механизмов персонализации, референтности, отраженной субъектности, каждый из которых оказывается задействованным в процессе группового обучения.

Коллектив воспроизводит существенные характеристики и особенности, присущие социальной системе, и на их основе формирует содержание индивидуального сознания. В этой связи в

учебном коллективе усваиваются социальные нормы общения, поведения, деятельности, формируются умения и навыки совместной деятельности. Коллектив дает возможность каждому учащемуся репрезентировать себя в значимых для него отношениях, изменять свой статус в среде сверстников, проявлять эмоциональную идентификацию и ценностно-ориентационное единство. Индивидуальность имеет тенденцию усиливать себя за счет взаимодействия, которое характеризуется единством с другими людьми.

Традиционное обучение в своей основе является групповым, так как оно организуется для учебных групп до 30 - 40 человек, а проведение лекций - для целых "потоков" курса, факультета (до 100 - 300 человек). Последнее обусловлено экономией средств, затрачиваемых на образование, но дидактически это не оправдано.

Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для диалога, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личностную значимость при благоприятных обстоятельствах учения. Групповая форма обучения, побуждая и формируя коллективизм, является приоритетной для его организации в образовательных учреждениях.

Задача учителя (преподавателя) состоит в использовании психологических механизмов, функционирующих в условиях коллективной учебной деятельности. Для этого поощряются те учащиеся, которые проявляют стремление учиться, даже если их достижения на данном этапе обучения намного ниже показателей успешности обучения более способных учеников. Это помогает им завоевать авторитет у сверстников, освободиться от статуса неуспевающих, отстающих, а главное, поверить в себя, в свои возможности, "стать как все".

Кроме того, в коллективной учебной деятельности создаются условия для персонализации успешных учеников, статус которых несмотря на это зачастую бывает не очень высоким из-за других причин (физические недостатки, которые являются особенно аффектирующими для подростков и старших школьников; заниженная самооценка, вызванная неприятием себя, своей внешности, своих психических или личностных параметров).

Не меньшее значение имеет возможность получить в процессе группового общения опыт оценки и взаимооценки, необходимый для структурирования и обобщения личного опыта, складывающегося в значительной мере из ситуаций успешной и неуспешной учебной деятельности. Впоследствии личный опыт становится главным фактором развития рефлексии или рефлексирующего самосознания, лежащего в основе личностных новообразований на всех этапах онтогенетического развития.

Обучение, однако, не может быть успешным, если игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала и др. Это означает, что наряду с групповыми формами обучения следует применять и индивидуальное обучение. При этом важно достигать оптимального сочетания коллективной и индивидуальной работы обучаемых. Новации предшествующих десятилетий были связаны с поисками путей индивидуализации обучения: разработка идей программированного обучения, его компьютеризация и увеличение времени на самостоятельную работу. Формами индивидуализации обучения являются индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и собеседования, самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым и др.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых предполагает реализацию возрастного и индивидуального подходов.

Возрастной подход предусматривает знание уровней актуального психического и личностного развития, воспитанности и социальной зрелости обучаемых. Эффективность учебной деятельности снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры обучения отстают от возрастных возможностей учащихся или не соответствуют им.

Каждому возрастному этапу развития соответствуют определенные сдвиги в психическом и личностном развитии. Они являются общими для той или иной социальной общности. Вместе с тем развиваются специфические, индивидуальные особенности, которые, суммируясь, приводят к новообразованиям. Причем с возрастом большее значение приобретают индивидуально-типологические различия. Индивидуальный подход требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и тех многообразных условий, в которых происходит формирование личности.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности соответствовали возрастным этапам. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности младших школьников, предоставление самостоятельности и инициативы подросткам и старшим школьникам. В соответствии с этим принципом должны учитываться индивидуальные характеристики темперамента, характера, способностей, воли обучаемых.

Современное образование по-прежнему ориентируется на обучаемого, не учитывая особенности его пола. Между тем психологический образ пола не является индифферентным по отношению к его развитию. Являясь сложным интегрированным психическим образованием, пол обучаемого своеобразно трансформирует образовательные задачи, влияет на деятельностные и личностные ориентации, интересы, предпочтения, оценки. Знание специфики становления маскулинности и феминности в тех или иных возрастах позволило бы сделать процесс обучения более адекватным психофизиологической природе обучаемых, избавило бы от усредненных способов воздействия, позволило бы сформировать эталоны женственности и мужественности уже в школьном возрасте.

Принцип сознательности и творческой активности обучаемых утверждает их субъектность в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Она является интегрированным показателем ее направленности и деятельной сущности. Активность обучаемых может иметь репродуктивный или творческий характер. В первом случае она направлена на запоминание и воспроизведение изучаемого материала, следование побуждающим указаниям учителя (преподавателя), выполнение учебных заданий по образцам и алгоритмам.

Обучение, имеющее в своей основе репродуктивное учение, оставляет невостребованным личностный потенциал обучаемых, их творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу, самостоятельность мышления. В настоящее время экспериментально доказано, что творчество обучаемых находится в прямой зависимости от творчества педагогов, которые транслируют его в процессе совместного решения учебных задач. Творческий педагог допускает их вариативные решения, не требует жесткого следования своему темпу, оставляет время для мысленного экспериментирования и апробации различных способов решения одних и тех же задач, поощряет самостоятельность и дивергент-ность мышления, делает контролирующую функцию прерогативой ученика, вверяя ему ответственность за совершаемые действия и результаты деятельности. Учитель своими стратегиями обучения как бы "обрекает" ученика на творчество, "заставляет" осознавать ход и результаты учения, намечать этапы выполнения учебных заданий.

Данный принцип требует развития у обучаемых аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок, способов решения, конструктивного поведения, так как недостаточная осмысленность любого из этапов учебной деятельности может сделать этот процесс неуправляемым, вызвать отключение от выполнения необходимых учебных действий, овладение которыми является базой для следующих. В случаях затруднений осмысления учениками учебной деятельности педагог должен дать аргументированные разъяснения, провести повторную отработку действий, показать вариативные способы и приемы решения учебных задач.

Реализации принципа сознательности и творческой активности способствует применение различных форм самоуправления в учебном процессе. Обучаемые должны научиться принимать самостоятельные решения, делать целесообразные выборы и прогнозировать свое продвижение в обучении. Для этого педагог должен иметь представление о возможных формах самоуправления в учебном процессе, уметь изменять стиль взаимодействия с обучаемыми, расширяя его демократические формы в связи с развитием у них самостоятельности как личностного качества. Отказ от чрезмерной регламентации поведения и деятельности учащихся, от ненужной опеки, излишнего администрирования является необходимым условием реализации идеи самоуправления в обучении.

Принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности требует учета в его организации реальных возможностей обучаемых, отказа от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. Реализация этого принципа связана и с учетом уровня развития познавательной сферы обучаемых.

Однако обучение не должно быть излишне легким. В нем должна быть соблюдена мера психической напряженности и неопределенности, необходимая для поддержания у учащихся интеллектуального и энергетического тонуса, активности и интенсификации поисковых действий, связанных с преодолением учебных трудностей.

Рассматриваемый принцип предполагает построение учебного процесса таким образом, чтобы у учащихся появлялось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения. Это помогает им снять повышенную тревожность и неуверенность в успехе при решении учебных задач.

Возникающие субъективные трудности обучения не должны быть результатом недостаточного профессионализма педагога или его неорганизованности. Опытный педагог заботится о подборе и постепенном усложнении учебных задач, понимая, что обучаемый может легко разувериться в своих способностях и возможностях и отказаться от выполнения кажущихся ему невозможными заданий. Это требует не приблизительного, а точного знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, имеющегося у них опыта решения задач определенного типа.

Приходится считаться и с тем, что возможности обучаемых могут не только возрастать в процессе обучения, но и временно снижаться из-за усталости, развивающейся обычно к концу полугодия. Порой усугубляют это ошибки в планировании учебного процесса. Практика показывает, что в отдельные недели происходит суммирование учебных трудностей, каждая из которых в отдельности доступна, а вместе взятые они вызывают стрессовую ситуацию.

Принцип доступности обучения требует осмысления проблемы трудности и объема учебного материала, подлежащего усвоению. Его трудность определяется степенью предсказуемости или непредсказуемости последующего элемента, а объем - количеством относительно самостоятельных элементов. Вот почему реализация доступности обучения во многом зависит от уровня методической подготовленности педагога, от его умения обоснованно построить изучение основных понятий и категорий с целью их последующего углубления и категоризации мышления. В то же время нельзя согласиться с утверждением известного американского педагога и психолога Дж.Брунера о том, что нет трудного материала, а есть трудные методики преподавания и что любой материал можно преподнести в доступной форме (например, элементы высшей математики в начальной школе).

При предъявлении недоступного для усвоения учебного материала снижается мотивация учения, ослабевает произвольность психических процессов, падает работоспособность, быстрее наступает утомление. Вместе с тем чрезмерное упрощение материала тоже снижает интерес к учению, не способствует формированию ответственного отношения к нему, не содействует развитию личности. Обучение, оставаясь доступным, должно вызывать интеллектуальные, нравственные и физические усилия.

Традиционная дидактика в целях обеспечения доступности при изложении учебного материала и организации учебной деятельности рекомендует идти от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от известного к неизвестному, от фактов к обобщениям и т.п. Однако этот же принцип, но в другой дидактической системе реализуется не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с элементов, а со структуры, не с частей, а с целого (В.В.Давыдов).

Одним из важнейших положений, лежащих в основе организации процесса обучения, является принцип наглядности. Я.А. Коменский называл его "золотым правилом" дидактики, согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека. Он отмечал, что "если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности" [1].

1 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 302-

Исследования показывают, что сопровождение рассказа иллюстрацией того, что изучается, значительно повышает уровень усвоения. Так, эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного - 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 %.

Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Научные понятия и закономерности легче усваиваются учащимися, если они подкрепляются конкретными фактами в процессе сравнения, проведения аналогий и т.п.

Наглядность в обучении обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет

применение наглядных пособий, слайдов, карт, схем и т.п. Наглядность может применяться на всех этапах процесса обучения. Ее роль тем выше, чем менее знакомы обучаемые с изучаемыми явлениями и процессами. По мере возрастания абстрактности в обучении необходимо использовать разные виды наглядности: естественную (предметы объективной реальности и действия с ними), экспериментальную (опыты, эксперименты), объемную (макеты, фигуры и т.п.), изобразительную (картины, фотографии, рисунки), звукоизобразительную (кинофильмы, телепрограммы), звуковую (магнитофонные записи), символическую и графическую (карты, графики, схемы, формулы), словесную (образные словесные описания событий, фактов, действий). В использовании наглядности важно чувство меры, так как увлечение ею может задерживать развитие абстрактного мышления обучаемых.

Модификацией применения наглядности в обучении служит получившая распространение теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.). В основе этой теории лежит следующая закономерность: всякое умственное действие берет начало с материального, с внешнего действия. Чтобы сформировать любой умственный навык или умение, надо вначале создать учебные условия, моделирующие его в виде действий с предметами и иными объектами, затем перевести его выполнение на вербальный (словесный) уровень. Это позволяет реально управлять процессом формирования умственных действий.

Реализация принципа наглядности во многом зависит от качества дидактических материалов и технических средств, владения учителем (преподавателем) навыками их использования, от созданных в образовательных учреждениях условий для изготовления пособий, схем, слайдов, фотографий, демонстрации кино- и видеофильмов, использования телевидения и других средств наглядности.

Организационно-методическим принципом является и принцип продуктивности и надежности обучения. Он исходит из достаточно очевидного положения о том, что если обучение не приводит к достижению целей образования, то в нем нет педагогической необходимости. Вот почему обучение должно быть прежде всего продуктивным, иметь образовательный, развивающий и воспитательный эффект. В свою очередь, это обязывает каждого учителя (преподавателя) заботиться о надежности обучения, т.е. о прочности, основательности и гарантированности достижений обучаемых.

Прочность обучения связана с созданием условий для надежного сохранения в памяти необходимых для будущей деятельности обучаемых знаний, овладения способами выполнения действий. Однако поскольку человеческая память не в состоянии удержать всю информацию, то педагог должен исходить из того, что учащимся следует запомнить прочно, а с чем достаточно только ознакомиться. Не требует прочного усвоения вспомогательный материал, используемый для решения более общих задач обучения. Не следует перегружать память конкретными датами, имеющими ситуативное значение. Важнейшие принципиальные положения, обеспечивающие самостоятельную ориентировку обучаемых, должны быть усвоены прочно. Известно, что образование - это то, что остается, когда все изученное забудется (М.Планк).

Требование основательности обучения является в дидактике традиционным. Основательность противопоставляется поверхностности. Главный признак

основательности - это сознательное и прочное усвоение наиболее фундаментальных идей, положений, понятий, категорий, понимание сущности изучаемых предметов, связей и отношений внутри них и между ними.

Требование основательности обучения предполагает точность усвоения учебного материала, его доказательность и убедительность. Я.А. Коменский сравнивал человека, обученного основательно, с деревом, имеющим свой собственный корень, самостоятельно питающим себя и поэтому постоянно растущим, зеленеющим, цветущим и приносящим плоды. Основательно усвоенные знания являются предпосылкой дальнейшего самообразования обучаемых.

Требование гарантированности достижения целей обучения обязывает учителей (преподавателей) принимать необходимые меры, чтобы эти цели были реализованы несмотря на объективные и субъективные трудности, препятствующие их достижению. К.Д.Ушинский сравнивал педагога, не заботящегося о гарантированности обучения, с возницей, с большой скоростью доезжающим до пункта назначения, не замечая, что по дороге поклажа из его воза рассыпается.

Продуктивность и надежность обучения выражаются также в соблюдении всех рассмотренных выше принципов и требований. Нарушением этого принципа является проведение методических инноваций, не имеющих психолого-педагогического обоснования. Инновационная деятельность педагога должна базироваться на научных положениях, осуществляться первоначально локально и лишь при получении позитивного результата внедряться в массовую образовательную практику.

Принцип продуктивности и надежности обучения обязывает учителя (преподавателя) осуществлять выбор форм и методов обучения в соответствии с его целями, совершенствовать их в интересах гарантированного достижения целей.

Рассмотренные принципы в реальном процессе обучения выступают во взаимодействии друг с другом, как и закономерности обучения, на базе которых они сформулированы, и функционируют как целостная система. Поэтому любой из принципов приобретает свое действительное значение лишь в связи с другими. Они проявляются одновременно на каждом этапе учебного процесса. Принципы обучения дополняют и усиливают друг друга: сознательность - основа активности; последовательность обеспечивает доступность, а доступность - сознательность и прочность и т.д. Только совокупное действие принципов обучения обеспечивает правильное определение его задач, отбор содержания, выбор форм, методов и средств наиболее целесообразной деятельности как педагогов, так и обучаемых. Преувеличение в обучении значения одних принципов и недооценка роли других приводит к снижению его эффективности.

Взаимосвязь принципов процесса обучения Ю. К. Бабанский определял как проявление принципа оптимальности. Он предполагает сочетание различных методов, средств и форм организации учебного процесса, а также создание необходимых учебно-материальных, гигиенических, социально-психологических, эстетических и других условий для его функционирования.

Принципы обучения, отражая ту или иную образовательную парадигму, имеют объективно-субъективную основу. Так, наметившиеся в настоящее время гуманистические тенденции в системе образования придают гуманистическую

направленность и принципам обучения.

Вопросы и задания

1. Какова взаимосвязь между закономерностями и принципами образования?
2. Что понимается под "закономерностью" в обучении?
3. Чем обусловлено возникновение принципов обучения?
4. Проследите изменение содержания принципов обучения в истории педагогики (на примере принципов природосообразности, наглядности, научности и др.).
5. Дайте характеристику основных принципов и правил обучения.
6. Что понимается под системой принципов обучения?

Литература для самостоятельной работы

Бабанский Ю. К. Избранные педагогические сочинения / Сост. М. Ю. Бабанский. - М., 1989.
Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. - М., 1982.
Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1955.
Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 11 т. - М., 1950. - Т. 8.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.

ГЛАВА 12

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

§ 1. Характеристики основных концепций развивающего обучения

В российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения, трактующих этот вопрос по-разному. В этой связи целесообразно обратиться к их анализу.

Концепция Л. В. Занкова. С конца 1950-х гг. научным коллективом под руководством Л. В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л. С. Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л. В. Занкова были направлены на разработку системы обучения младших школьников, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень развития младших школьников, чем при обучении по традиционным методикам. Такое обучение имело комплексный характер: содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а "проверка правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы".

Основу системы обучения по Л. В. Занкову составляют следующие взаимосвязанные принципы:

обучение на высоком уровне трудности;
быстрый темп в изучении программного материала;
ведущая роль теоретических знаний;
осознание школьниками процесса учения;
целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л. В. Занкова, не столько тем, что превышается "средняя норма" трудности, а прежде всего тем, что раскрываются духовные силы ребенка, дается им простор и направление [1]. При этом он имел в виду трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с подлинным приобщением школьников к ценностям науки и культуры.

1 См.: Занков Л. В. Избранные педагогические труды. - М., 1990. - С. 102.

Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится в одно и то же время как достоянием школьника, так и очередной ступенью, обеспечивающей переход на более высокую ступень развития. Обучение на высоком уровне трудности сопровождается соблюдением меры трудности, которая имеет относительный характер.

Например, в программу для III класса включена тема "Значение падежей имен существительных (приглагольных). Некоторые основные значения". Эта тема достаточно высокого уровня трудности для данного возраста, но ее изучение стимулирует развитие мышления школьников. До этой темы они изучили первое, второе и третье склонения существительных и уже знакомы с окончаниями существительных, относящихся к разным типам склонения, но стоящих в одном и том же падеже. Теперь учащиеся должны отвлечься от различий, которые характерны для всех типов склонения, и осмыслить значение того или иного падежа в обобщенной форме. Так, беспредложный творительный падеж, зависящий от глагола, показывается в наиболее типичном для него значении орудия или средства, при помощи которого производится действие (рубить топором, рисовать кистью, писать ручкой и т.п.). Такое обобщение и представляет собой переход к более высокому уровню мышления. Этот принцип своеобразно реализуется в системе обучения учителя-новатора С. Н.Лысенковой [2].

2 См.: Занков Л. В. Дидактика и жизнь. - М., 1968.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное - непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Однако нельзя смешивать этот принцип с поспешностью в учебной работе, не следует стремиться также к большому количеству заданий, выполняемых школьниками. Важнее обогащение ума школьника разносторонним содержанием и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации.

Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

Следующий принцип системы Л.В.Занкова - ведущая роль теоретических знаний уже в начальной школе, которые выступают ведущим средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода. Напротив, экспериментальные исследования в области педагогической психологии, не отрицая роли образных представлений учащихся, показывают ведущую роль теоретических знаний при начальном обучении (Г. С.Костюк, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.).

Младшие школьники способны к усвоению терминов, которые нельзя рассматривать как простое заучивание определений. Овладение научным термином - важное условие правильного обобщения и, следовательно, формирования понятия.

Теоретические знания не исчерпываются терминами и определениями. Большое место в обучении младших школьников занимает усвоение зависимостей, законов (например, переместительный закон сложения, умножения в курсе математики, закономерности сезонных изменений в жизни растений и животных в естествознании

и др.).

Данный принцип имеет место при изучении всех предметов. Но он не снижает значения формирования у младших школьников умений и навыков. В системе обучения Л. В. Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л. В. Занков, анализируя различные его трактовки (С. В. Иванова, М. Н. Скаткина, Н. Г. Казанского, И. И. Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В.Занкова, необходимо, но не достаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания.

Согласно традиционной методике, при прохождении таблицы умножения применяются разные приемы, способствующие ее заучиванию. Это позволяет сократить сроки ее изучения и устранить многие трудности. По системе Л.В.Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов.

Особое место в его системе занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Л.В.Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л. В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует развитию детей. Она лишь увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и другим предметам.

Предложенная Л. В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии школьника, она остается до настоящего времени нереализованной концепцией. В 1960- 1970-е гг. попытки ее внедрения в массовой школьной практике не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения.

Ориентация школы в конце 1980-х - начале 1990-х гг. на личностно-развивающее обучение привела к возрождению этой концепции.

Концепция содержательного обучения. В 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, который пытался

установить роль и значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития у учащихся абстрактно-теоретического мышления и произвольного управления поведением [1].

1 См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают прежде всего с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе - не самый эффективный путь развития детей. Построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание.

В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происходящее, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для

последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

Например, еще в начальной школе дети получают представление о распространенных растениях своей местности - о деревьях и кустарниках леса, парка, сада, об овощных и полевых культурах, учатся различать их по внешним признакам, узнают, как человек использует их. Это первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которой является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветкового растения, их строения и функций. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого, - строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. Цветковое растение здесь вырвано из общей естественной связи с другими группами растений и рассматривается статично, вне филогенеза. На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а понятийно-конкретное, воспроизведенное на основе абстракций и познавательных закономерностей.

Ознакомление с ведущими теоретическим положениями должно быть приближено к началу изучения предмета. Факты легче усваиваются, если они изучаются соотносительно с теоретическими идеями, группируются и систематизируются с их помощью.

Описанная общая психологическая характеристика процесса восхождения от абстрактного к конкретному становится понятнее, если обратиться к конкретному примеру.

Одна из основных задач обучения русскому языку в начальной школе - формирование у школьников орфографических умений и навыков, которая обычно решается плохо. Причина этого, по мнению В.В.Давыдова, в том, что материал по орфографии воспринимается не в своей специфической системе, а в виде изолированных правил, понятий, в результате чего дети не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил.

Основанием обучения младших школьников русскому правописанию, по его мнению, является фонематический принцип русской орфографии. С этим принципом связана общая закономерность русской орфографии, согласно которой одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях. Использование этого принципа предлагает формирование у школьников понятия фонемы в ее слабой и сильной позиции (безударные и ударные гласные), которое может служить затем единым основанием обучения детей общему способу выделения и написания всех орфограмм.

Таким образом, младшие школьники с самого начала усваивают теоретические основы русского письма и овладевают орфографическими умениями. Они рассматривают букву как знак фонемы, а не звука. Фонема - это та единица звукового строя языка, которая выполняет функцию отождествления и развития его значащих единиц (морфем) и которая реализуется не в отдельном звуке, а в системе позиционно чередующихся звуков. Буква выступает для детей как средство реализации при письме того отношения между значением морфемы и ее фонемной формы, которое в устной речи реализуется посредством звуков. Выделение и первоначальный анализ этого отношения, вне которого невозможно понять природу русского письма, должны составлять содержание первых учебных задач, решаемых младшими школьниками.

Данный пример показывает, что для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При их решении они находят общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них - принятие учебной задачи, второе - преобразование ситуации, входящей в нее. Задача нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов, что предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления [1].

1 См.: Зак А. 3. Развитие теоретического мышления у младших школьников. - М., 1984.

Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе становления этой деятельности, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует усилению желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят обсуждение путей поиска. Именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития. Иными

словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным субъектом этой деятельности [1].

1 См.: Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.

Концепция развивающего обучения В. В.Давыдова и Д. Б.Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основу личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Нужно отметить, что многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время. Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.

Концепция поэтапного формирования умственных действий была разработана на основе соответствующей теории П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной. Ее можно представить в виде ряда этапов.

Первый этап предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося, предварительное ознакомление с целью действия, так как только в том случае, когда цель задания совпадает с мотивом, можно считать действия деятельностью.

Второй этап связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможности переноса их в другие условия зависит от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа такой основы:

• дается неполная система ориентировок в готовом виде, по образцу, необходимая для оперативного исполнения (например, овладения элементами техники чтения);
• дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде;
• ориентировочная основа действия представляется в обобщенном виде.

Третий этап - выполнение действия во внешней форме - материальной или материализованной, т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. На этом этапе от учащихся требуется проговаривание вслух сообщений о совершаемых операциях и их особенностях.

Четвертый этап предполагает внешнюю речь, когда действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап - этап внутренней речи, на котором действие приобретает умственную форму.

Наконец, шестой этап связан с выполнением действия в умственном плане (интериоризация действия).

Достоинством технологии поэтапного формирования умственных действий является

создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Концепция проблемного обучения связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития учащихся и прежде всего - творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности. Разработка концепции обусловлена тем, что в последние годы быстро увеличивается общий объем научных познаний: по словам ученых, он удваивается каждые восемь лет. Стремительно нарастающий поток научной информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той их частью, которая усваивается в школе или вузе. Ни одно образовательное учреждение не в состоянии дать человеку все те знания, которые ему будут необходимы для работы. Всю жизнь надо будет учиться, пополнять свои знания, чтобы не отстать от бурного темпа жизни, от стремительного прогресса науки и техники.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 1960-х - начале 1970-х гг. (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь и др.).

Суть проблемного обучения заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемное обучение в отличие от любого другого обучения способствует не только формированию у учащихся необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня умственного развития школьников, развитию у них способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Нужно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения: формирование особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся [1].

См.: Кудрявцев Т. В. Психология творческого мышления. - М., 1975. - С. 200-201.

Проблемное обучение в общем виде состоит в следующем: перед учащимися ставится проблема, и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т.е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Это, например, задачи на самостоятельное "открытие" правил, законов, формул, теорем, самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, открытие способа доказательства геометрической теоремы и т.д.

Учитель при этом подобен опытному дирижеру, организующему исследовательский поиск. В одном случае он может сам с помощью учащихся вести этот поиск.

Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с ними, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска. В другом случае роль учителя может быть минимальной. Он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивной позиции, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени.

Применение технологии проблемного обучения в связи с этим позволяет научить учащихся мыслить логично, научно, диалектически, творчески; способствует переходу знаний в убеждения; вызывает у них глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувства удовлетворения и уверенности в своих возможностях и силах; формирует у учащихся интерес к научному знанию. Установлено, что самостоятельно "открытые" истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания их быстрее можно восстановить.

Как уже отмечалось, основное в проблемном обучении - создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное и т.д. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (А. В. Брушлинский).

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе, выделил Т.В.Кудрявцев. Проблемная ситуация возникает:

• тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
• при необходимости выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;

• перед учащимися - когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;
• если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
• при решении технических задач - когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;
• когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

• задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
• неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
• выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Как правило, оно предшествует объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

В качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Принято различать четыре основных звена в технологии проблемного обучения: осознание общей проблемной ситуации; анализ ее и формулировка конкретной проблемы; решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их); проверка правильности решения проблемы.

В зависимости от того, какие и сколько звеньев осуществляются в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения.

При традиционной технологии обучения учитель сам формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т.д.). Ученик же должен понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения.

Первый уровень технологии проблемного обучения характеризуется тем, что учитель ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения. Второй уровень отличается тем, что у ученика воспитывается способность самостоятельно и формулировать, и решать проблему, а учитель только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И наконец, на третьем уровне учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию и видеть проблему, находить правильный ответ.

Если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Трехуровневая технология проблемного обучения применима при постановке задачи на "открытие" простого математического закона, правила правописания, исторической или биологической закономерности.

Концепция З.И.Калмыковой. Согласно этой концепции, развивающим является такое обучение, которое формирует продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

• оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
• быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
• "восприимчивость" к проблеме, ее непривычное решение;
• беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;
• способность найти новые непривычные функции объекта или его части [1].

1 См.: Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.

Развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на систему дидактических принципов. Среди них наиболее значимыми являются: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического); формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности. Два последних принципа являются специфичными для данной концепции.

Рассматривая формирование обобщенных приемов умственной деятельности как принцип развивающего обучения, З.И.Калмыкова делит их на две большие группы - приемы алгоритмического типа и эвристические. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствуюшего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Однако формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым, но не достаточным условием развития творческого мышления учащихся. Алгоритмические приемы - основа формирования репродуктивного мышления.

Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими потому, что непосредственно стимулируют поиск новых проблем, открытие для субъектов новых знаний и тем самым соответствуют самой природе, специфике творческого мышления. В отличие от алгоритмических, эвристические приемы ориентируют не на формально-логический, а на содержательный анализ проблем, направляют мысль на проникновение в суть изучаемого явления. Поскольку эти приемы самостоятельно формируются лишь у очень немногих учащихся, то им надо специально обучать.

Другим принципом развивающего обучения З.И.Калмыкова считает специальную организацию мнемической деятельности, обеспечивающей прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с требованиями задачи. Выделение этого принципа обусловлено тем, что усиление внимания к продуктивному (творческому) мышлению привело к недооценке другой стороны мыслительной деятельности - репродуктивного мышления - и неразрывно связанной с ней мнемической деятельности. В работах, посвященных проблемам продуктивного мышления (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев и др.), рассматривается отрицательная роль прошлого опыта, который может тормозить движение мысли в новом направлении. В самостоятельном, творческом мышлении, по утверждению Калмыковой, неразрывно связаны продуктивные и репродуктивные процессы.

Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Их сохранение требует особых усилий. Исследования З. И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только наличие знаний в оперативной памяти, но и перевод их в долговременную память в целях дальнейшего использования.

Эксперименты показали, что в простых ситуациях, когда зависимости используются одинаково, когда требуется репродуктивное мышление, предварительное специальное запоминание знаний (определений, формул и т.п.) необязательно. В этом случае можно пользоваться справочниками. Однако в сложных ситуациях, при решении нестандартных задач, когда необходимо активизировать продуктивное мышление, требуется прочное закрепление основных знаний в памяти. Это касается, наверное, не только формул и не только математики, но и других предметов и других аспектов каждого предмета.

Украинский учитель-новатор В.Ф.Шаталов считает, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы, так же, как отличается начинающий шахматист от гроссмейстера. Первый видит только на один ход вперед. Чтобы мыслить творчески, чтобы открывать новое, отвергать уже известное, старое, необходимо владеть этим старым, знать, что ты отвергаешь.

З. И. Калмыкова выделяет следующие приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор; "сжатие", "уплотнение" материала; наложение информации на наглядно представленные "опоры" - условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу и др.

Следует отметить, что своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности разработан В. Ф. Шаталовым. Его система обучения, своеобразие которой обеспечивается совокупностью многих элементов, направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний. К таким элементам относятся: раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала развернутое полное изложение материала, затем краткое ("свернутое") повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и "многоформная" система контроля знаний учащихся; частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени; открытые листы контроля с "принципом открытой перспективы" как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом [1].

1 См.: Шаталов В. Ф. Точка опоры. - М., 1987.

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И.Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей. Однако они используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

Концепция Л. М. Фридмана. С точки зрения этого ученого, наиболее существенным в развитии детей является характер их деятельности в учебном процессе. Большинство ошибок и заблуждений учителей происходит потому, что они не осознают, не понимают главную цель обучения, подменяют ее другой, второстепенной. Бывает и так, что основная цель понимается учителем, но она лишь декларируется, представляется как некий идеал. В этом случае возникает глубокое противоречие между декларируемой целью и средствами ее осуществления. Необходимыми условиями научно обоснованной деятельности учителя являются уяснение им главной цели обучения, умение выстроить в соответствии с ней иерархию других целей, выбрать адекватные средства для их осуществления.

Главной целью учебного процесса Л.М.Фридман считает воспитание всесторонне развитой и социально зрелой личности каждого школьника. Для реализации этой цели учебный процесс должен строиться в соответствии с рядом принципов [1].

1 См.: Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - М., 1987.

Принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе предполагает его организацию таким образом, чтобы учащиеся принимали непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, а цели обучения, задаваемые извне, становились бы их собственными, личными целями. В этом случае учащиеся чувствуют себя полноправными субъектами этого процесса, свободными в творческом достижении принятых ими целей деятельности, которая приобретает характер самодеятельности, становится их собственной потребностью. Принцип самостоятельности определяет мотивационно-потребностную сферу учения.

Принцип самоорганизации характеризует операционную сторону учебного процесса. Исходя из этого принципа, учитель не учит, а помогает учащимся учиться. Он

обусловливает необходимость обучения учащихся умениям и навыкам рационального учения, самостоятельного выполнения не только учебно-тренировочных действий, но и творческой самостоятельной учебной деятельности.

Принцип развития определяет ряд требований к организации учебного процесса: учитывать и опираться на возрастные и индивидуальные типологические особенности учащихся; развивать у них потребность в преодолении посильных трудностей, в овладении новыми способами действий, умениями, навыками; ориентироваться на зону ближайшего развития с учетом достигнутого уровня актуального развития; направлять учебный процесс на формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма устанавливает, что центральной, ведущей формой организации учебного процесса является коллективная (групповая, парная) форма.

Принцип ролевого участия предполагает равномерное и добровольное распределение ролей между учащимися класса. Один и тот же ученик должен выступить в роли и ответственного, и подчиненного.

Принцип ответственности участников учебного процесса важен с точки зрения развития социально зрелой личности.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и тем самым развитие мотивации учения.

Важное место в концепции Л.М.Фридмана отводится контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и учащихся. Для последних эта деятельность является заменой внешней контрольно-оценочной деятельности учителя. Она способствует развитию у учащихся произвольного и непроизвольного внимания, формированию у них привычки к самоконтролю и самооценке своих действий, своего поведения. Без нее невозможно формирование социально зрелой личности.

Л.М.Фридман формулирует требования, которым должна отвечать контрольно-оценочная деятельность. Он считает, что текущую, повседневную контрольно-оценочную деятельность должны выполнять сами учащиеся, начиная это делать еще в начальных классах. Участие учителя в ней может быть связано с обучением школьников рациональным методам и приемам этой деятельности, с формированием у них правильных и разумных эталонов контроля, нормативных критериев оценки, способов корректировки своей учебной работы, потребности и привычки самоконтроля и самооценки, с воспитанием произвольного внимания.

С точки зрения изложенных требований существующая практика контроля и оценки знаний учащихся не соответствует им.

Концепция Н.Н.Поспелова. Эта концепция ориентирована на формирование мыслительных операций, выступающих условием и средством организации развивающего обучения. Формирование любой мыслительной операции проходит несколько стадий:

• стихийную, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;
• полустихийную, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но

не понимает существа этой операции, думая, что ее применение происходит само собой, без каких-либо правил;
• сознательную, в процессе которой ученик сознательно использует правила выполнения мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы [1].

1 См.: Поспелов Н.Н., Поспелов И. П. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. - М., 1989.

Исходя из признанного в психологии положения, что двумя сторонами мыслительного процесса являются операции анализа и синтеза (Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская), Н.Н.Поспелов отмечает, что правильный анализ любого целого - это анализ не только частей, элементов, свойств, но и их связей и отношений. Он приводит поэтому не к распаду целого, а к его преобразованию, которое и есть синтез. Задача анализа заключается не только в разложении предмета или явления на составные части, как это считается традиционно, но и в проникновении в сущность этих частей. Задача синтеза состоит не только в объединении частей предмета или явления, но и в установлении характера их изменения в зависимости от несущественных факторов, неучтенных при анализе.

Обучение учащихся анализу и синтезу предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объекты на составные части; вьщелять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое.

Мыслительная операция сравнения, связанная с установлением сходства и различия в предметах, явлениях, процессах, является частным проявлением операций анализа и синтеза. В обучении школьников этой операции Н. Н. Поспелов выделяет несколько последовательных этапов.

На первом этапе учащиеся должны осознавать смысл сравнения, т.е. объяснять термин "сравнение" и понимать, что для правильного его осуществления следует вьщелять в сравниваемых объектах существенные и в то же время соответствующие друг другу признаки. На этом же этапе учитель знакомит учащихся с такими особенностями сравнения, как парность его объектов, их сопоставимость, определение основания для сравнения, планирование его последовательности.

На втором этапе учитель знакомит учащихся с последовательностью шагов при сравнении: выяснение того, можно ли сравнивать данные объекты и что является основой для сравнения; анализ первого объекта и выделение его признаков; анализ второго объекта и выделение его признаков; нахождение сходных признаков и выделение наиболее существенных из них; установление зависимости между объектами (видо-родового отношения или отношения равноправия); формулировка вывода. Этот этап считается завершенным, если учитель не только ознакомил учащихся с различными способами сравнения и показал их применение на практике, но и убедил в необходимости проведения сравнения.

На третьем этапе учащиеся самостоятельно на разном материале проводят сравнение в соответствии с усвоенными правилами. Итогом этого этапа является освоение учащимися системы приемов сравнения и выработка умения доказывать правомерность своих действий.

На четвертом этапе происходит дальнейшее освоение операции сравнения, его многократное применение в новых ситуациях, на новом материале. Сравнение выступает здесь и как операция, и как дидактический прием.

На пятом этапе учащиеся производят не только вышеназванные действия, но и осуществляют перенос операции сравнения в другие ситуации и в другие области знания. Они пытаются найти свои способы сравнения, вырабатывают свои правила.

Важным компонентом творческого теоретического мышления является операция обобщения. В процессе этой операции существенную роль играют абстрагирование и конкретизация. Так, при обобщении предметов или явлений происходит выделение общего. Свойства, которыми эти предметы отличаются, во внимание не берутся. Сходные признаки, наоборот, как бы отделяются от предмета и рассматриваются в отрыве от него. Эти мыслительные действия Н.Н.Поспелов называет абстрагированием.

После абстракции мысль возвращается к конкретному уже не в прежнем виде, а обогащенной более глубоким знанием. Обобщение есть сам процесс перехода от менее общего к более общему, а абстрагирование - процесс, позволяющий осуществить этот переход.

Для обучения умению обобщать необходимо не только разъяснять сущность этой операции, показывать образцы деятельности, знакомить со способами обобщения, но и предлагать специальные упражнения, проводимые по алгоритму: зафиксируй первое впечатление об объектах, подлежащих обобщению; найди отличительные и сходные признаки объектов; сопоставь их и определи существенные; выдели из них наиболее общие; сформулируй вывод или дай определение понятия. Для обобщения важное значение имеет правильное нахождение родового понятия и видового отличия предметов и явлений.

Ни один учебный предмет не может быть по-настоящему усвоен, если ученик не умеет классифицировать изучаемый материал. В основе классификации лежит операция деления предметов рода на виды (группы, классы) по наиболее существенному признаку. Для формирования умения классифицировать Н.Н.Поспелов рекомендует проводить с учащимися следующую работу: знакомить их с элементами формальной логики; объяснять сущность операции классификации; показывать и анализировать отдельные образцы классификации различных объектов (в том числе и с ошибками); вырабатывать рекомендации и правила (алгоритм) классификации; проводить упражнения по классификации.

Н.Н.Поспелов предлагает следующий алгоритм классификации: изучить классифицируемые объекты, установить их существенные признаки; выбрать один объект, сравнить его с другим по существенным признакам, приобщить (или отвергнуть) его к данной группе; отвергнутый объект сделать исходным для другой группы, затем третьей, четвертой и т.д.; выписать объекты по группам и распределить их в определенном порядке; ввести родовые понятия (дать заголовки группам); проверить верность классификации.

В концепции Н.Н.Поспелова отмечается, что невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям.

Система такого обучения требует последовательного их введения. При этом необходимо иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельного мышления, его креативности, гибкости и продуктивности. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в "создание" этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

Концепция Е. Н. Кабановой-Меллер. Эта концепция также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач [1].

1 См.: Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. - М., 1981.

К приемам учебной работы Е. Н. Кабанова-Меллер относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. Эти приемы, необходимые для самостоятельного решения задач и овладения знаниями, играют существенную роль в умственном развитии учащихся. Они являются основой, на которой у школьников формируются учебные умения и навыки.

В проблеме развивающего обучения Е. Н. Кабанова-Меллер выделяет два круга вопросов. Первый - показатели умственного развития, второй - условия, определяющие это развитие, т.е. организация обучения и формирование учебной деятельности. По ее мнению, общим показателем умственного развития служит степень усвоения приема учебной работы. Это значит, что учащийся может рассказать, из каких действий состоит этот прием, может использовать его в решении новых задач, т.е. может перенести известный прием в новую ситуацию.

Явление переноса как качества ума, как показатель творческого мышления изучался Е. Н. Кабановой-Меллер экспериментально. Она выделила ряд показателей умственного развития, связанных с переносом. Эти показатели позволяют выявлять уровень умственного развития в условиях развивающего обучения, которое должно быть направлено на формирование обобщенных приемов.

Было установлено, что с возрастом изменяется самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы. Он становится межпредметным, повышается возможность нахождения новых приемов учебной работы. Так, старшие школьники при решении проблемных задач легче находят новые приемы, чем младшие.

Возрастные изменения связаны с самостоятельным применением знаний из все более сложных систем, они перестраиваются, комбинируются. Важной стороной умственного развития при этом является развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным. Восприятие школьников все более "пронизывается" мышлением.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е. Н. Кабанова-Меллер относит: планирование; самоконтроль, включающий оценку своих действий; организацию учения и отдыха; управление своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся

осознает его состав и использует в разных учебных предметах при решении специальных задач.

В качестве важных условий развивающего обучения в этой концепции выступают следующие:

• все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть пронизаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);
• в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся;
• знания должны обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся;
• формирование приемов управления учащимися своей учебной деятельностью.

Рассмотренные концепции развивающего обучения дают возможность сделать вывод о том, что личностно-развивающее обучение, провозглашаемое сегодня приоритетным, остается декларируемым, а не реальным для отечественной образовательной практики. Это объясняется тем, что основные идеи концепций направлены на общее психическое развитие либо развитие мышления, формирование умственных действий, прочное усвоение учебного материала. Причем решение этих задач относится преимущественно к младшему школьному возрасту. Трансформирование традиционного обучения в личностно-развивающее оказалось для авторов концепций затруднительным. Это связано с тем, что личностная идея в 50-70-е гг. XX в. (а именно в этот временной интервал появились данные концепции обучения) еще не имела необходимой теоретико-методологической и методической основы, без которой и личностно-развивающее обучение оставалось лишь высокоценной идеей, далекой от теоретического и практического воплощения. Представляется, что наиболее удачной концепцией с точки зрения развития личности в процессе обучения является концепция И. Я. Лернера и М. Н.Скат-кина. Цели обучения, связанные с развитием гармоничной личности, содержание образования и методы обучения представлены в ней в диалектическом единстве. Основные положения этой концепции рассматриваются в соответствующих главах учебного пособия.

Созданные к настоящему времени концепции развития личности (А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, В.П.Зинченко, В.С.Мухина, А. В. Петровский, В.А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.) позволяют научно обосновать факторы и механизмы становления личностных новообразований в процессе обучения на различных этапах онтогенетического развития человека. Некоторые из этих концепций уже прошли экспериментальную проверку и показали позитивные сдвиги в развитии личности. Можно утверждать, что появилась реальная возможность для разработки личностно-развивающей дидактики, что является следствием проявления гуманистической тенденции в развитии общества и образования.

§ 2. Современные подходы к разработке теории личностно-развивающего обучения

Разработка теории личностно-развивающего обучения связана прежде всего с идеей гуманизации образования. Эта задача стала сознаваться лишь к концу 90-х гг. XX в., когда стало ясно, что обучение не может быть основано лишь на тех принципах,

которые ориентируют только на психическое развитие человека.

Идея личностно-развивающего образования нашла отражение в педагогике сотрудничества - направлении в практике обучения и воспитания, которое оформилось в нашей стране в 80-е годы как альтернативное в противовес административной и академической педагогике. Это направление представляли педагоги-новаторы (Ш.А.Амонашвили, С.Н.Лысенко, И.П.Волков, В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин и др.), не признаваемые официальными педагогическими кругами. Изучение их работ позволяет понять и почувствовать общий для них гуманистический подход, лежащий в основе используемых педагогических технологий. Его суть составляет озабоченность жизнью детей, их проблемами и трудностями, их переживаниями и стремлениями, обращенность к подлинному, реальному Я ребенка [1].

1 См.: Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Ее значение состоит в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса, показала пути их разрешения, привела к осознанию необходимости пересмотра философских оснований современного образования и педагогической науки и утверждению в общественном сознании и практике обучения идеи гуманизации образования. Эта идея нашла отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества, складывающихся из ряда гуманистических установок.

Одной из таких установок является принятие любого ученика таким, каков он есть: "мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть" (Ш.А.Амонашвили); воспитание начинается "с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика, какой он" (Е.Н.Ильин); педагог должен увидеть ребенка таким, какой он есть "внутри себя", каким знает себя "только он сам" (Е. Ю. Сазонов). В том случае, если эта установка искажается под влиянием разного рода императивных стереотипов долженствования, то возникает основа для внутреннего неприятия, отвержения педагогом учащегося, обесценивания его подлинного Я. Соответственно, это и источник протеста ребенка, его стремления во что бы то ни стало осуществить самоутверждение. Вполне очевидно, что прямое обращение педагога к ученику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем и, в конечном счете, действенная помощь ребенку возможны только тогда, когда он принимается таким, каков он есть.

Другая установка связана с эмпатийным пониманием ученика. Существует оценочное и эмпатийное (сочувствующее, сопереживающее) межличностное понимание. Основой оценочного понимания является социально-перцептивный образ (стереотип), формирующийся у педагога в процессе ролевого общения с учащимися и позволяющий предсказывать и непротиворечиво объяснять свои действия и поступки по отношению к ним. Например, учитель знает и оценивает ученика как отличника или как двоечника. Эти стереотипы служат своеобразным ракурсом восприятия и понимания ребенка. При эмпатийном понимании, напротив, учитель действует всегда по принципу "здесь и теперь", пытаясь проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами: "понимать детей - значит стать на их позиции" (Ш.А.Амонашвили); "посмотреть на все глазами своего

детства" (Е. Н. Ильин); "постоянно учиться смотреть на себя глазами детей" (И.П.Иванов).

Установка на эмпатийное понимание ученика, так же как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказания ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима.

И наконец, установка на открытое, доверительное общение. Мысли и переживания педагога не маскируются социальной ролью, а раскрываются открыто и адекватно учащимся. Духовный мир педагога, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для них. Такое доверие учителя порождает, в свою очередь, доверие учащихся к нему, их желание поделиться с ним своими устремлениями, вступить в равноправный диалог: "по-настоящему учитель открыт только ребятам" (Е. Н. Ильин); "истинный урок - это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников" (Т.И.Гончарова); "важно, чтобы поступки, образ жизни воспитателей не расходились с тем, что они внушают ребятам" (А.А.Дубровский). Установка на открытое общение требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой. В этом случае он дает возможность учащимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь, доверительное отношение учащихся к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования.

Названные установки педагогики сотрудничества как раз и выступают личностными предпосылками гуманизации процесса обучения. Нельзя предвидеть эффективность применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные параметры педагога, его синтонность (эмоциональное созвучие) по отношению к учащимся и педагогической деятельности, а также меру аттрактивности педагога, т.е. привлекательности для учеников.

В работах, обобщающих опыт педагогов-новаторов 80-х гг., как правило, перечисляются те приемы, которые они используют в своей деятельности ("опорные сигналы", "комментированное письмо", "творческие дневники", "безотметочное учение", "литературная деталь" и др.). Однако в их деятельности главное не это, а сама личностная позиция педагога, в которой находит отражение практическая педагогическая философия как совокупность гуманистических установок по отношению к самому себе и ученикам.

Внедрение личностно-развивающего обучения предполагает помимо выделенных установок осуществление ряда инновационных преобразований в процессе обучения. Они касаются прежде всего создания предметных условий для развития самоценных форм активности учащихся, т.е. составления таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта и к созданию коммуникативных условий для поддержки самоценной активности учащихся. Такой подход В.А.Петровский называет личностно-ориентированным, который вносит существенные изменения в понимание соотношения содержания образования и общения обучающих и обучаемых. Он считает, что этот подход имеет в своей основе ряд принципов: вариативности; синтеза интеллекта, аффекта, действия; приоритетного старта.

Принцип вариативности характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных

особенностей детей, их опыта, сформировавшихся в ходе приобретения опыта моделей обучения.

В. А. Петровский возлагает ответственность за выбор модели обучения на взрослого (особенно на этапах дошкольного и начального школьного обучения). Именно взрослый должен предложить ребенку такие модели обучения, в которых заложена возможность выбора собственной модели учения.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия предполагает использование таких технологий обучения, которые вовлекали бы детей в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира. Данный принцип синтеза требует такой организации процесса обучения, который порождал бы гармонию трех способов освоения действительности: познавательного, эмоционально-волевого и действенного.

Принцип приоритетного старта предполагает вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее. Этот принцип позволяет учитывать, что является самоценным для самого ребенка, что ему нравится, что ему уже удалось освоить.

Личностно-ориентированный подход не снижает, а, напротив, еще больше подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека (ощущений, восприятия, памяти, мышления). Процесс освоения ребенком тех или иных форм существования объективного мира должен задаваться обучающими программами, специфическими способами и методами конструирования процесса обучения, а также расширением у учащихся представлений о том, как протекают психические процессы, которые обеспечивают процесс познания, каким закономерностям они подчиняются.

В течение длительной истории образования утверждалась мысль о том, что учитель должен знать ученика и владеть методикой преподавания, но редко ставился вопрос о том, что ученик тоже должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Ученик как бы не нес ответственность за то, как эти деятельности у него разворачиваются. Что же касается результатов обучения, то здесь спрос с ученика обучающими (учителями и родителями) был всегда самый строгий, бескомпромиссный. Вместе с тем плохие результаты интеллектуального развития, отставание, неуспеваемость имели причиной не только отсутствие способностей или стараний у тех или иных учеников. Во многих ситуациях можно было добиться большей эффективности учения, если бы учеников (впрочем, как и дошкольников) обучали элементам психологии, раскрывающим на доступном им уровне закономерности функционирования и развития личности, ее процессов, свойств и состояний.

Необходимость личностного развития субъектов обучения поставила задачу вычленить и сформулировать принципы, связанные и с этой стороной развития. Попытку решить этот вопрос предприняли В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, которые к принципам, разработанным в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности и в психологии действия, добавили те, которые позволяют понять возрастные и индивидуальные личностные изменения, нормы и закономерности [1].

1 См.: Зинченко В. П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской

психологии. - М., 1994.

Главным среди этих принципов (их двенадцать) авторы считают творческий характер развития. Исследования А. В. Запорожца и А. Р.Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя этот процесс и не возможен вне взаимодействия со взрослыми. В этом смысле уже младенец если и не творец культуры, то ее субъект. Подавление творческих потенций ребенка - это подавление вместе с ними ростков культуры.

Творческий характер развития и обучения образно выразил Н.А. Бернштейн: упражнение - это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершить одинаково одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна. В этой связи возникает проблема природы эталонов для усвоения, соотношения консервативных и динамических, творческих сил развития. Совершенствование процесса обучения поэтому должно быть связано с подбором и составлением разнообразных упражнений и проблемностью обучающих курсов.

В иерархически выстроенной системе принципов на втором месте принцип ведущей роли социокультурного контекста развития, которая обнаруживается уже в младенческом возрасте при усвоении родного языка и развитии глухоты к фонематическому строю чужого языка. В преддошкольном и дошкольном возрастах социокультурный контекст влияет на овладение простейшими функциями и предметами, а в более поздних возрастах воздействует на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти, общий стиль поведения и деятельности. Программа обучения должна быть наполнена культурными и историческими контекстами и параллелями.

К числу значимых принципов отнесена ведущая роль сензитив-ных периодов развития, наиболее чувствительных к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т.д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания и соответствующих им методов обучения.

Не меньшее значение имеет установление соотношения между сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними. В этом принципе находит отражение традиционная проблема биологического и социального, наследственности и среды.

Принцип совместной деятельности и общения понимается как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Его выделение аргументируется тем, что общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества.

Принцип ведущей деятельности и законов ее смены рассматривается как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б.Эльконин и В. В.

Давыдов доказали, что психические новообразования каждого периода обусловлены характером ведущей деятельности. Связь типов ведущих деятельностей представлена как внутреннее основание генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, интерферировать и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важнейшую психологическую проблему в связи с развитием личности, решение которой позволит обоснованно выбирать из них ту или иную или строить новую.

Необходимым условием разностороннего развития ребенка является амплификация (расширение) детского развития. Согласно этому принципу, обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, среди которых он может отыскать те, которые наиболее близки его способностям и задаткам. Особенно велико значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, выявления задатков и способностей. Этот принцип очень важен, так как он предоставляет возможность для свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения.

Проблема установления возрастных норм развития связана с разработкой и реализацией принципа непреходящей ценности всех этапов развития. В основу принципа положена мысль А. В. Запорожца о недопустимости преждевременного перевода детей с одной ступени развития на другую (от образа к слову, от игры к учению, от предметных действий к умственным и т.д.).

Принцип неравномерности (гетерохронности) развития и формирования психических действий рассматривается также в связи с необходимостью установления возрастных норм развития и осознанием необходимости получения и учета данных не столько об изолированных уровнях развития исполнительных, когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько об их чередовании, выравнивании, конкуренции и темпах становления.

Особую проблему В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов видят в определении "размеров" индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, так как ее уменьшение или увеличение могут иметь негативные последствия. В этой связи необходимо создание условий для преодоления ребенком зоны ближайшего развития, т.е. обеспечения выхода за ее пределы, связанного с поиском путей практической организации деятельности детей в такой зоне. Этим объясняется выделение принципа, сформулированного как определение зоны ближайшего развития и выступающего методом диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

Для развития сознания и выявления порождающих его структур требуется выяснение адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. В образовании связей между предметами и действиями (акциями) опосредующую роль играют знаково-символические структуры, которые входят в психическую материю сознания (Л.С.Выготский). Символизация играет при этом роль средства осмысления.

Принцип опосредствующей роли знаково-символических структур в образовании

связей между предметами и действиями позволяет выявить условия перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся сознательным, свободным и нравственным.

Так как обучение связано с познавательной и исполнительной деятельностями, а также с аффективно-эмоциональной и личностной сферами, с переходом от внешнего к внутреннему, то в качестве его основополагающих принципов и механизмов могут выступать интериоризация и экстериоризация. С их помощью можно объяснить не только переход от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, образам, мыслям, но и наблюдать переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них - к самостоятельным, свободным и ответственным действиям, поступкам. Интериоризация и экстериоризация позволяют рассматривать процесс развития как образование цепи превращенных форм поведения, деятельности и сознания.

Принцип единства сознания и деятельности, провозглашенный и разработанный С.Л.Рубинштейном, необходимо учитывать при построении программ обучения. При этом важно подчеркнуть, что это единство понимается не как цель, не как итог или результат развития, а как непрерывное становление, имеющее циклический, спиральный, противоречивый характер. Речь идет о становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, имеющих деятельностную, аффективную, личностную природу. Объединяя с принципом единства аффекта и интеллекта близкий к нему принцип активного действия, следует подчеркнуть, что все психические процессы и явления, личностные образования необходимо рассматривать в ходе их возникновения и становления в деятельности человека.

Рассмотренные принципы личностного развития представляют собой теоретическую предпосылку для построения теории личностно-развивающего обучения, философия которой состоит не в том, чтобы формировать человека, а в том, чтобы помочь ему стать самим собой. Такая дидактика является составной частью культурно-исторической (или социокультурной) педагогики, цель которой - формирование нового (надмирного, планетарного) сознания и самосознания. Это педагогика "не ответного, а ответственного действия".

Основное значение выделенных принципов состоит в том, что к традиционно выделяемым принципам обучения добавляется "взращивание сознания" индивидуального и общественного. Источником осуществления этого является культура, на службу которой должно быть поставлено образование. Чтобы не свести построение новой программы обучения к чисто методическим задачам, необходимо возвратиться к истокам, к смыслу человеческого бытия.

Вопросы и задания

1. Назовите основные принципы дидактической концепции Л. В. Занкова.
2. В чем состоит смысл концепции содержательного обобщения в обучении?
3. Раскройте содержание этапов формирования умственных действий.
4. Что такое проблемная ситуация? Назовите основные приемы создания проблемных ситуаций.

5. В чем заключается специфика продуктивного мышления в соответствии с концепцией З.И.Калмыковой?
6. Каковы основные принципы дидактической концепции Л.М.Фридмана?
7. Почему Н.Н.Поспелов и И.Н.Поспелов рассматривают формирование мыслительных операций как условие и средство развивающего обучения?
8. Какие основные условия развивающего обучения выделяет Е. Н. Кабанова-Меллер?
9. Почему в обучении ребенка нельзя ограничиваться принципами, ориентированными лишь на его психическое развитие?
10. Охарактеризуйте основные дидактические идеи педагогов-новаторов.
11. В чем состоит инновационность личностно-ориентированного подхода в обучении?

Литература для самостоятельной работы

Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М., 1990.
Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.
Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.
Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М., 1994.
Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. - М., 1977.
Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. - М., 1987.
Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. - М., 1989.
Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. - М., 1981.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.

ГЛАВА 13

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Сущность содержания образования и его исторический характер

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных его средств и факторов развития личности. Оно представляет собой особый разрез образования, абстрагированный от технологии.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается уже упоминавшийся выше личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина, В.С.Леднева, Б.М.Бим-Бада и А.В.Петровского.

Так, И.Я.Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В.С.Леднев считает, что содержание образования - это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием

которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития.

По мнению Б.М.Бим-Бада и А.В.Петровского, подлежащее усвоению учащимися содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой вид духовной рекапитуляции: "Двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, рано или поздно" (Э.Лес-синг). "Молодость всегда должна начинаться издалека и, подобно отдельному человеку, пройти через эпохи мировой культуры" (И.В.Гёте).

Школа призвана помочь ребенку наиболее безболезненно войти в сложный мир человеческого социума через культуру. Я. Корчак отмечал, что "ребенок в этом мире - иностранец; он не знает названия городов, направления улиц; ему необходим гид, который вежливо ответит на все его вопросы; уважайте его незнание". Игнорирование этого, недооценка в учебных планах и программах, курс на нивелировку детей в реальном учебном процессе не могут быть признаками современного содержания образования, которое имеет стратегической целью развитие личности, субъектности человека.

Итак, при личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В соответствии со сказанным личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Содержание образования имеет исторический характер, поскольку оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания, связанного с

представлениями о вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направления в отборе содержания образования в различных культурах и цивилизациях. Нужно отметить, что на него оказывали влияние и социальные факторы, связанные с расслоением общества на социальные группы. Господствующие классы присвоили себе монополию на обще культурные и развивающие знания. Основные же слои населения получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности.

В эпоху Возрождения и в XVIII-XIX вв. в связи с утверждением идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и осуществляются попытки их реализации. Об этом свидетельствует "Школа радости" В. де Фельтре, в которой ребенку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; теория свободного воспитания Ж.Ж.Руссо, предлагавшего в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной природы; идея И. Г. Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность. Эти прогрессивные идеи явились теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как "Новые школы" во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Австрии, связывающие образование и воспитание ребенка с природой, свободным развитием, естественными, типа семейных, отношениями между детьми и взрослыми. Постепенно в ходе всемирно-исторического развития идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека к самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится доминирующей, она определяет содержание современного образования.

§ 2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования

В педагогической теории дискуссия о детерминантах содержания образования продолжается не одно десятилетие. Такими детерминантами называются факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Общество делает вклады в образование, чтобы обратить их себе же на пользу. С помощью образования общество развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. "Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты" (Н. И. Кареев).

Вектором реалистического целеобразования, отмечает Б. М. Бим-Бад, служит исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека. Так, в Греции классической эпохи свободные граждане видели смысл образования в том, чтобы оно давало "уроки мудрости". Поиск смысла жизни, сущности человеческого бытия, морально-нравственных норм считался едва ли не главной миссией образования.

Цель современного образования - развитие тех свойств личности, которые нужны ей

и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Поэтому изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях - не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Такая цель требует подходить к определению содержания образования с позиций современной концепции человека.

Человек - система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, как отмечает В.С. Леднев, с точки зрения структуры содержания образования полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет рассмотрена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что и составляет суть онтогенетического развития человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Вот почему речь должна идти об учении как развивающем виде деятельности. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). П.Я.Гальперин отмечал, что всякую деятельность можно назвать учением, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества.

Исходя из этого, деятельность личности также является детерминантой содержания образования. При этом оно выступает как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности.

И.Я.Лернер и М. Н. Скаткин тоже считают, что главная социальная функция образования - передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, они показали, что культура - это прежде всего опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием. Общими для разнообразных видов деятельности являются следующие элементы:

• уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
• опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей его;
• опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
• опыт отношений к миру, друг к другу, т.е. система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности.

Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным

содержанием.

Усвоение первого элемента социального опыта обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Знания при этом служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям сохранить культуру, а третьего - обеспечивает ее дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Усвоение четвертого элемента социального опыта регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности, т.е. все проявления эмоционального отношения к деятельности, ее продуктам, к людям.

Каждый элемент социального опыта, отмечают И.Я.Лернер и М.Н. Скаткин, выполняет свою специфическую, не подменяемую другими, функцию в развитии личности. Предшествующие элементы могут существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать, уметь выполнять известные способы деятельности, но не быть подготовленным к творчеству; можно знать, уметь, творить при разном отношении к этой деятельности. Взаимосвязь элементов социального опыта выражается и в том, что усвоение каждого из них влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

В связи с искусственным разведением процессов обучения и воспитания, а также учитывая относительную самостоятельность воспитательной работы, в педагогической теории предпринимались попытки определения и программирования содержания воспитания. Многие годы воспитатели руководствовались "Примерным содержанием воспитания школьников" [1]. Оно, отражая функциональный подход к воспитанию, определяло содержание работы по основным направлениям воспитания (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое и др.), целью каждого из которых было формирование тех или иных качеств социального идеала.

1 См.: Примерное содержание воспитания школьников / Под ред. И.С.Марьенко. - М., 1984.

В последние годы в образовательной практике используется подход к определению содержания воспитания, предложенный Н. Е. Щурковой. Его детерминантой выступает целенаправленно организованное взаимодействие школьников с миром во всем его многообразии: природой, наукой, производством, искусством, а также вещами и предметами, их окружающими, и, главное, людьми. Это взаимодействие с окружающим миром осуществляется через организацию основных видов деятельности школьника: познавательную, трудовую, художественную, спортивную, общественную, ценностно-ориентировочную, коммуникативную. Конкретное содержание видов деятельности школьников и составляет содержание воспитания.

Рассмотренные детерминанты содержания образования позволяют выделить основания для его структурирования. Представляются правомерными в этом отношении принципы, сформулированные В.С.Ледневым: двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему; функциональная полнота содержания образования; дифференциация и интеграция компонентов

содержания образования; преемственность содержания уровней общего образования.

Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему означает, что в каждом акте педагогического взаимодействия задействованы все компоненты содержания образования: совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования. Например, любое занятие с детьми вносит свой вклад в развитие речи школьников, но есть и специальные занятия по русскому языку; на любом уроке присутствуют элементы контроля, но есть и специальные занятия или виды деятельности детей, которые предполагают контроль знаний, и т.п.

Принцип функциональной полноты содержания образования вытекает из того, что всякая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным. При этом имеется в виду и коэффициент функциональной значимости компонентов содержания образования, и возможность их компенсирования. Так, исключение из учебных планов школы элементов политехнического образования отрывает содержание общего образования от жизни, понижает его функциональное, практическое значение; недооценка гуманитарных предметов ведет к формированию технократического мышления, исключающего из системы ценностей человека; невнимание к развитию творческого потенциала личности оборачивается догматизмом, шаблонностью мышления и деятельности и т.п.

Принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования проявляется, с одной стороны, в дроблении (дифференциации) учебных дисциплин (например, биология - это ботаника, зоология, анатомия и др.), а с другой - в объединении (интеграции) в рамках одного учебного предмета знаний из смежных областей (например, физика, химия, биология - это естествознание).

Принцип преемственности содержания уровней общего образования: начального, основного (неполного среднего), полного среднего, общего высшего образования. Наряду с этими уровнями можно выделить пропедевтический уровень дошкольного образования, а также послевузовского, преимущественно перманентного образования. Соблюдение этого принципа означает согласованность содержания уровней образования.

Содержание образования может быть структурировано и по основным его отраслям: общее, политехническое и специальное (профессиональное).

Содержание общего образования - это содержание базовой культуры личности, поэтому основные стороны личности являются детерминантами структуры содержания общего среднего образования.

Долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному образованию и являющееся базой последнего. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественнонаучных и гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) должным образом в теории содержания

образования не рассматривалось.

Сегодня общее образование может быть представлено, с одной стороны, как сквозная линия всей системы непрерывного образования, а с другой - как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной.

В последнем случае в содержание общего образования входят три основных цикла изучаемых учебных предметов: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки. Предметы естественнонаучного цикла (биология, физика, химия, математика и др.) дают знание основных закономерностей развития природы, способов и средств их использования на благо человека. Математика к тому же вооружает формализованным языком выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков. Это является действенным средством развития логического мышления учащихся.

Гуманитарные предметы (история, литература, обществоведение, география, родной и иностранный языки и др.) помогают постичь законы общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке и пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты.

Трудовое обучение, физкультура и основы безопасности жизнедеятельности укрепляют здоровье, формируют умения и навыки, необходимые будущему труженику и защитнику.

Общее образование в отечественном образовании одновременно является и политехническим. В этой связи рассмотрение последнего как самостоятельной отрасли образования - условное. Его целесообразно рассматривать как пересечение общего и профессионального. Политехническое образование связано с решением таких задач, как:

знакомство учащихся с научными законами, лежащими в основе материального производства;
выработка у учащихся умений применять полученные знания в различных областях производства;
основательное овладение учащимися навыками обращения с простейшими орудиями производства;
подготовка учащихся к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

В решении задач политехнического образования большое значение имеет трудовое обучение, которое удачно дополняет возможности изучаемых учебных предметов. Трудовое обучение носит политехнический характер.

Общее политехническое образование служит базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования. Последнее представляет собой совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенным родом деятельности в качестве квалифицированного рабочего, специалиста средней или высшей квалификации в различных отраслях производства, науки, техники и культуры.

Перед отечественной школой не стоит задача специального профессионального образования. Для этой цели существует широкая сеть профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Задача школы заключается в проведении планомерной профориентационной работы, научная постановка которой включает:

обоснованный прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе на длительный период;
систему знаний о профессиях;
методику изучения интересов и склонностей учащихся;
технологии развития интересов и склонностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания, производственного обучения (в тех школах, где для этого созданы условия), внеклассной и внешкольной работы.

§ 3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским.

Прежде всего, это принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и обеспечивают личностный рост.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанной с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в самую "ткань" содержания общего образования, во все учебные предметы. В свою очередь, это требует изменения взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, в основе которого

должен лежать поворот к личности. Речь идет о качественной реорганизации содержания конкретных учебных предметов (в том числе гуманитарных), которым недостает именно человека в его действительном (социальном и природном, объективном и субъективном) бытии. Особенно это относится к обществоведческим дисциплинам.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры (культура жизненного самоопределения; экономическая культура и культура труда; политическая и правовая культура; интеллектуальная, нравственная, экологическая, художественная и физическая культура; культура общения и семейных отношений).

Преодолеть дегуманизацию общего образования позволяет принцип фундаментализации его содержания. Он требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осознание учащимися сущности методологии познавательной и практической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

Фундаментализация содержания общего образования обусловливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Принципы гуманитаризации и фундаментализации содержания общего образования вызвали к жизни становление и такого принципа, как соответствие основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности. Исходя из концепции И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, эти компоненты могут быть представлены как когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Когнитивный опыт личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Знания как основной элемент содержания общего образования - это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания представляют собой отражение свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанное в категориях человеческого опыта.

Содержание общего среднего образования, по И.Я.Лернеру и М.Н.Скаткину, включает в себя:

основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга тем, что они имеют разные функции в обучении и требуют использования разных технологий в обучении. Основные функции знаний связаны с тем, что они выступают средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт) включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т.е. умения и навыки, выработанные человечеством. Умения - внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Навыки - частично автоматизированные действия.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т.п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т.п.).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т.п.

Таким образом, практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная.

Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

Трудовая деятельность направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественно-полезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

Художественная деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся.

Валеологическая деятельность культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела. Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

Ценностно-ориентировочная деятельность направлена на рациональное осмысление учащимися общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление их как субъектов социальных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой прежде всего свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда оно освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т.е. в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

Опыт творческой деятельности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Его специфика состоит в том, что он не совпадает с содержанием первых двух компонентов. В противном случае, приобретя любым способом знания и умения, каждый человек был бы подготовлен к творческой деятельности. Однако ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не могут обеспечить развития творческих возможностей человека.

Опыт творческой деятельности человечество накапливало постепенно. И хотя не во всякой деятельности он формируется и проявляется, творчеству можно научить, но по-иному, чем научают знаниям и умениям.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем:

самостоятельном переносе знаний и умений в новую ситуацию;

видении новой проблемы в знакомой ситуации;

видении структуры объекта и его новой функции;

самостоятельном комбинировании известных способов деятельности в новый;

нахождении различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;

построении принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении той или иной проблемы, а в различном сочетании и с разной силой. В самом характере творческой деятельности заключена та особенность содержания данного элемента базовой культуры личности, которая состоит в том, что для ее осуществления нельзя указать систему действий. Эти системы создаются самой личностью.

Опыт отношений личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и не в умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. О значимости этого компонента содержания общего образования писал К.Д.Ушинский: "Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1948-1952. - Т. 9. - С. 117.

Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Культура чувств, подлежащая воспитанию у учащихся, не совпадает с культурой мышления, с объемом и системностью знаний. Это особый феномен - следствие социального развития человека. Опыт отношений человека вместе со знаниями и умениями выступает условием формирования системы ценностных ориентаций, идеалов, а в конечном счете и мировоззрения личности.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той деятельности, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения. Пока человек только знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки отрицательной оценке этих норм или при равнодушии к ним, его нельзя считать воспитанным.

Пока человек только осведомлен о мировоззренческой идее, использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в ее истинности и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор она не становится частью его мировоззрения, выступающего критерием образованности и воспитанности личности.

Научное мировоззрение личности, являющееся следствием освоения содержания образования, характеризует высокий уровень ее развития. Однако усвоение

мировоззренческих знаний само по себе еще не обеспечивает прочности мировоззрения личности. Необходима и глубокая внутренняя убежденность в истинности того или иного знания. Суть убеждений заключается не только в знании, но и во внутренней потребности поступать, действовать именно так, а не иначе.

Мировоззрение личности представляет собой совокупность положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности. Научным считается мировоззрение, которое характеризуется такими чертами, как диалектичность, историчность, эволюционность. Оно обосновывает человеческое бытие законами развития природы и общества. Такое мировоззрение отражает научную картину мира, складывающуюся на основе обобщений современных концепций развития природных и социальных явлений. Образ научной картины мира позволяют формировать все учебные дисциплины, но в особенности - обобщающие (общетеоретические). Однако в силу названных черт мировоззрение личности не может раз и навсегда быть связанным с признанием какого-то одного образа мира.

Мировоззрение личности имеет свою структуру, которая может быть представлена тремя компонентами. Прежде всего следует выделить такую его часть, как мироощущение, проявляющееся уже в раннем детстве. Второй компонент - знания (миропонимание) как система наиболее общих понятий о действительности. При этом мировоззрение будет истинным в том случае, если научными, истинными являются знания. Однако недостаточно освоить научные знания, необходимо еще верить в их истинность, т.е. иметь убеждения. Это третья структурная часть мировоззрения. Убежденностью вообще называют уверенность в истинности или ложности каких-либо представлений, мыслей, идей. Убеждения важны для осуществления любого вида деятельности.

Знания и убеждения - не одно и то же. Знания, взгляды объективно бывают либо истинными, либо ложными. Что касается убеждений, то они не бывают ни истинными, ни ложными, а только существуют или не существуют. Убеждение есть не истина, а признание или непризнание истины. Когда ложь принимается за истину, то имеет место слепая вера.

Человека, имеющего устойчивые убеждения, называют идейно убежденным. В зависимости от того, какие идеи, знания лежат в основе убеждений, различают политические, нравственные, научные убеждения, а также эстетические пристрастия. Идейная убежденность - это интегральная характеристика сознания человека, означающая его приверженность к определенной идее, исходя из которой он совершает свои поступки и руководствуясь которой живет. Идейная убежденность выражается в направленности личности, ее гражданской позиции и социальной зрелости.

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования, следствием освоения которого становится мировоззрение личности, позволяют вычленить критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской средней школе:

• целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
• научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук;

• соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;
• соответствие объема содержания учебного предмета времени, отводимому на его изучение;
• учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
• соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

§ 4. Государственный образовательный стандарт и его функции

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова standart, означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С.Леднев).

В этом смысле стандартизация образования в развитых странах мира давно осуществляется посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и др. Однако сам термин "стандарт" в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

Наряду с законом "Об образовании" стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его

стандарта, которая прежде всего характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В законе Российской Федерации "Об образовании" в редакции, введенной в 1996 г., предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования, с одной стороны, отражает обязательства государства перед своим гражданином, а с другой - гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

• описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
• требования к минимально необходимой такой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
• максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

Сущность стандарта общего среднего образования раскрывается через его функции, которые многообразны и тесно связаны между собой. Среди них следует выделить функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования.

Функция социального регулирования вызвана переходом от унитарной школы к многообразию образовательных систем. Ее реализация предполагает такой механизм, который предотвратил бы разрушение единства образования. В период активного поиска новых путей и моделей обучения образовательные стандарты призваны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ.

Образовательные стандарты фиксируют объем и уровень полноценного базового общего образования. Реальные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться внутри страны некоторого гарантированного качества подготовки выпускников школы, на который можно опереться при организации последующего обучения. Этим самым обеспечивается эквивалентность образования - важнейший фактор решения многих демографических и социальных проблем: возможности миграции населения, признания документов об образовании, полученных в различных регионах, и т.п.

Функция гуманизации образования связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности.

Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях. Таким образом, создаются предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития.

Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития личности школьника.

Функция управления связана с возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения.

Введение стандартов позволяет исключить стихийность и волюнтаризм в разработке системы критериев качества образования школьников, повысить объективность и информативность контроля, унифицировать оценки. Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях образования.

Государственные образовательные стандарты позволяют осуществлять функцию повышения качества образования. Они призваны фиксировать минимально необходимый объем содержания образования и задавать нижнюю допустимую границу уровня образования. До их введения общегосударственных обязательных норм не существовало. Имеющиеся ориентиры и представления о качестве общего образования складывались стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников и были недоступны значительной части учащихся. Отсутствие явно очерченных пределов усвоения приводило к тому, что реальный уровень знаний

многих выпускников оказывался чрезвычайно низким, а высокий уровень образованности отдельных школьников не решал проблемы качества образования в целом.

Введение образовательных стандартов позволяет решить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой культуры личности, способствует повышению общего уровня образованности и, следовательно, повышению качества образования в целом.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования способствует обеспечению единства образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования; формированию у учащихся положительной мотивации учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию предъявляемых требований к уровню образования и критериям его оценки; переходу к оценке результатов труда учителя на основе соответствия учебных достижений школьников стандарту образования; принятию обоснованных управленческих решений; гарантированному выделению в учебном плане времени для занятий по выбору учащихся в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

До настоящего времени общеобразовательные стандарты у нас и за рубежом были представлены в виде программ и требований к уровню подготовки школьников по отдельным учебным предметам. Общая структура содержания образования определялась типовым учебным планом, сложившимся сугубо эмпирическим образом. Стандарт образования позволяет обозначить не эмпирически задаваемые учебные предметы, а базовые образовательные области, набор которых научно обоснован. На основе совокупности этих областей, составляющих инвариантное (базовое) ядро общего среднего образования, могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

§ 5. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования

Ряд дидактов (В. В. Краевский, И. Я. Лернер) выделяют три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

Учебные планы. На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего среднего образования находит отражение в учебном плане школы. В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, типовой и учебный план школы.

Базисный учебный план общеобразовательной школы - это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

Базисный учебный план как часть стандарта образования для основной школы

утверждается Государственной думой, а для полной средней школы - Министерством образования Российской Федерации.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством образования Российской Федерации.

Учебный план общеобразовательной средней школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существует два типа учебных планов школы:

. собственно учебный план школы, разрабатываемый на основе государственного базисного учебного плана на длительный период и отражающий особенности конкретной школы (в качестве учебного плана школы может быть принят один из типовых учебных планов);

. рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

Структура учебного плана средней общеобразовательной школы детерминируется теми же факторами, что и содержание общего образования в целом.

Прежде всего в учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как математика и информатика, и частично - окружающий мир, искусство, технология, в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает образовательные потребности и интересы народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как родной язык и литература, второй язык и частично остальные области, в большинстве которых выделяются учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в школьном компоненте учебного плана.

Структура учебного плана школы в значительной мере обусловлена необходимостью отражения в нем инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть (ядро) учебного плана обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям с целью формирования их базовой культуры. Вариативная часть, учитывающая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Эти взаимодополняющие и относительно автономные части учебного плана не являются полностью независимыми. В результате их пересечения в учебном плане любого общеобразовательного заведения выделяются три основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего

образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

Учебный план средней школы содержит в себе такие сквозные линии образования, как фундаментальное и технологическое. Они по-разному отражаются в учебном плане в зависимости от типа школы и ступени обучения. Фундаментальная составляющая, основой которой является общенаучная и общекультурная подготовка учащихся, с наибольшей полнотой реализуется в начальной и основной школе. Технологическое образование в школе представляет собой допрофессиональную общетрудовую подготовку. На старшей ступени возможна начальная профессиональная подготовка школьников в рамках профильного обучения. Пересечение фундаментальной и технологической областей учебного плана составляет политехническое образование.

В учебных планах школы представлены также теоретическое и практическое обучение. Их пересечение приводит к необходимости введения лабораторно-практических занятий, учебных и производственных практик. Однако в основной школе нет большинства видов практических занятий. Поэтому в учебном плане на первых двух ступенях средней школы в явном виде отсутствует разделение обучения на теоретическое и практическое. Оно может иметь место на старшей ступени средней школы при начальной профессиональной подготовке в виде производственной практики школьников.

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

• продолжительность обучения (в учебных годах) - общая и по каждой из ее ступеней;
• недельная учебная нагрузка для базовых учебных курсов на каждой из ступеней общего среднего образования, обязательных занятий по выбору учащихся, факультативных занятий;
• максимальная обязательная недельная учебная нагрузка для учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
• суммарная оплачиваемая государством нагрузка учителя, учитывающая максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Традиционно средняя общеобразовательная школа в нашей стране и во многих других странах строится на трехступенчатой основе: начальная, основная и полная. При этом в основной школе фактически выделяются две ступени: первая (переходная от начальной) и вторая. Это связано с тем, что с точки зрения возрастных особенностей учащихся V и VI классы во многом носят черты начальной школы. Но с точки зрения организации учебного процесса эти классы уже относятся к основной школе, в которой достигает максимального значения предметная дифференциация учебных курсов, увеличивается объем занятий по выбору, обучение ведется разными преподавателями (предметниками), растет обязательная нагрузка и др.

Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение прежде всего в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра и занятий по выбору учащихся.

Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейной и циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

Начальная школа закладывает основы функциональной грамотности учащихся, вооружает их основными навыками общения и учебного труда, приобщает к началам отечественной и мировой культуры, создавая базу для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, трудовой, физической. На этом возрастном этапе эти стороны культуры определяют структуру учебного плана. При этом в рамках формирования познавательной культуры выделяются два самостоятельных курса: окружающий мир и математика. Выделение математики в качестве самостоятельного курса связано с ее большой ролью в познании и коммуникации.

Изучение родного языка направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры, литературы и искусства - на развитие нравственных и эстетических начал личности. Трудовая и физическая культура представлены соответствующими образовательными областями.

По желанию школа может уже в I-IV классах приступить к обучению учащихся второму языку. Для школ с нерусским языком обучения им является русский как государственный язык Российской Федерации, для школ с русским языком обучения - национальный язык той республики, где находится школа, для русских школ, находящихся в русскоязычном регионе, - иностранный. На изучение этих языков необходимо использовать часы, отведенные на обязательные занятия по выбору и факультативные занятия.

В основной школе, по окончании которой учащиеся получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и областях знания.

На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая не затрагивает базового ядра обязательных учебных курсов, сохраняющегося единым для школ всей страны. Основная школа не является профильно дифференцированной.

Базисный учебный план основной школы включает функционально полный набор образовательных областей: родной язык и литература, второй язык, искусство, системы и структуры (математика), системы неживой природы (физика и астрономия), вещество (химия), земля (география, экология), самоуправляемые системы (кибернетика, информатика), биологические системы, человек, общество; труд, техника, технология; физическая культура.

На переходной ступени основной школы (V-VI кл.) блок "Природа" может быть представлен систематическими курсами или интегрированным курсом

"Естествознание", на второй ступени (VII -IX кл.) - систематическими курсами физики, химии, географии и биологии. Эти курсы по своему статусу в учебном плане равнозначны таким курсам, как математика, информатика, трудовая подготовка и др., представляющим отдельные образовательные области.

Базисный план старших классов средней школы (X-XI кл.) включает в себя тот же набор образовательных областей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень (полная общая школа) строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

В зависимости от профиля школы отдельные образовательные области могут быть представлены здесь самостоятельными учебными дисциплинами или интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет часов, отведенных на обязательные занятия по выбору учащихся. В рамках занятий по выбору в учебном плане могут возобновляться те учебные курсы, обязательное изучение которых завершилось в основной школе, или появляться новые, связанные с профилем школы и (или) обеспечивающие начальную профессиональную подготовку учащихся.

Например, на старшей ступени целесообразно продолжить изучение информатики путем овладения учащимися новыми информационными технологиями. Курс информатики на этой ступени может быть существенно дифференцирован как по объему, так и по направленности. Для школьников, обучающихся в гимназиях гуманитарного профиля, это может быть курс компьютерного редактирования и подготовки рукописей к печати (объемом в 20 - 30 часов). Для математических гимназий - курс программирования и вычислительной математики (на 150 - 200 часов). Аналогично может быть осуществлена дифференциация обучения и по другим областям.

Научно-педагогическая обоснованность учебных планов, отражение в них основных закономерностей образования открывает перспективы для дальнейшего совершенствования обучения и воспитания школьников.

Базисный учебный план общего среднего образования законодательно закрепляет возможности более полного отражения в нем национальных особенностей и традиций культуры не только в курсах истории, географии, языка, искусства, но и в курсах биологии, трудовой и физической подготовки учащихся.

Итак, базисный учебный план расширяет диапазон возможностей каждого учащегося, позволяет школе развивать их индивидуальные интересы и склонности.

Учебные программы. Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет - это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.

Поскольку в качестве предмета совместной деятельности преподавателя и

учащегося в обучении выступают результаты научного познания, то специфическая трудность, с которой здесь сталкивается педагогика, связана с ответом на вопрос, что из обширного многообразия научного знания должно перейти в содержание учебного предмета.

Наиболее распространенная и признанная точка зрения заключается в том, что учебные предметы общеобразовательной школы следует конструировать в соответствии со структурой научного знания в целом. Здесь имеется в виду, что каждой фундаментальной научной дисциплине должен соответствовать учебный предмет. Следовательно, полноту и структурную упорядоченность учебного предмета следует оценивать, принимая в качестве эталона структуру научного знания. Этот подход в общих чертах реализуется в практике современного общего среднего образования.

Согласно другой точке зрения, напротив, при определении содержания учебного предмета следует ориентироваться преимущественно на собственно педагогические соображения. При этом отмечается, что соблюдать различия между научными дисциплинами не обязательно. Эта позиция обосновывается тем, что существующая система научных дисциплин в значительной мере является результатом исторического развития научного знания и не соответствует закономерностям развития познавательных способностей человека и тем более структуре самой действительности.

Другая трудность, с которой приходится сталкиваться при определении содержания учебного предмета, связана с ответом на вопрос, что и в какой последовательности следует изучать в рамках отдельной учебной дисциплины. Развитие педагогической теории и образовательной практики позволяет дать такой ответ на этот вопрос:

• выделенное в качестве учебного знания определенное содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения;
• последовательность изложения учебного знания должна воспроизводить логическую структуру современного состояния развития научной дисциплины;
• упорядоченность развертывания содержания учебного знания должна быть следствием закономерностей развития познавательных возможностей субъекта учения.

Итак, на уровне учебного предмета проектирование содержания образования предполагает работу над отдельными его элементами, определение их целей и функций в целостном контексте стандарта. На этом же уровне формируется и конкретизируется представление об основных формах реализации содержания учебного предмета в педагогическом процессе, последовательно фиксируемого в соответствующих нормативных документах - учебных программах.

Учебная программа - нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и

эффективности процесса обучения.

Учебная программа, таким образом, выполняет ряд основных функций. Первая может быть названа описательной, поскольку программа является средством описания содержания образования на уровне учебного предмета. Вторая - это идейно-мировоззренческая функция. Ее суть заключается в том, что знания, включенные в программу, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников. Эту функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами по другим предметам, что позволяет охватить содержание образования системно, в его действительной целостности, и создать общую в мировоззренческом отношении научную картину мира, формировать духовно-ценностное отношение к явлениям действительности. Третья функция учебной программы - регулирующая, или организационно-методическая. Она организует деятельность учителя по подготовке к занятиям: отбор материала, видов практических работ, методов и форм обучения. Программы организуют и учебный труд учащихся: определяют характер их деятельности по изучению предмета в школе, дома, в процессе усвоения свободной информации.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. Ее создание - результат большой и кропотливой работы представителей различных областей знаний: специалистов конкретной науки, определяющих основной круг знаний, умений и навыков; педагогов и психологов, формирующих и распределяющих материал по годам обучения в соответствии с возрастными возможностями детей; методистов, разрабатывающих научно-методическое обеспечение, необходимое для эффективного усвоения знаний, умений и навыков.

В типовой учебной программе аккумулируется историко-педагогический опыт, отражаются требования достижений педагогической и психологической наук. По мере социального, научно-технического прогресса и развития педагогической науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ.

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования Российской Федерации и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом школы рабочие учебные программы.

Они могут быть разработаны непосредственно, исходя из требований государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, собственные подходы к рассмотрению тех или иных теорий, свою точку зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные

программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных). Исторически в построении учебных программ сложилось два способа: концентрический и линейный.

При концентрическом способе развертывания содержания учебного материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины. Такой способ часто обосновывают тем, что тот или иной раздел учебного курса, имеющий принципиальное значение для последующего изложения, тем не менее в силу возрастных особенностей учащихся не может быть достаточно глубоко усвоен на данной ступени обучения. Недостатком концентрического способа является замедление темпов школьного обучения вследствие неоднократного возвращения к одному и тому же материалу. Например, раздел физики "Работа и энергия" изучается в VI и VIII классах; раздел биологии "Клетка" - в V и X классах.

При линейном способе развертывания содержания учебного материала не происходит повторного возвращения к ранее изучавшимся разделам программы. При этом учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, как бы по одной восходящей линии. Причем новое знание излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Этот способ дает значительную экономию во времени и применяется в основном при разработке учебных программ в средних и старших классах. Нужно отметить, что в новых учебных программах линейное расположение материала усилено за счет некоторого уменьшения концентризма.

Не следует механически разделять и противопоставлять эти два способа развертывания содержания образования, поскольку они взаимно дополняют друг друга, а оценка учебной программы по той или иной дисциплине, построенной концентрическим или линейным способом, зависит от ее места в учебном плане.

В реальной педагогической практике порядок развертывания содержания образования иногда ставится в зависимость от способностей и интересов самих учащихся. Это возможно, например, когда в рамках общеобразовательной школы создаются классы с определенным профилем учебных предметов (физико-математический, биологический, химический и т.д.). Иными словами, это происходит в том случае, если учитываются индивидуальные склонности и интересы учащихся, если в обучение вводится элективный принцип. Для этого утверждаются разные учебные программы обязательных и факультативных дисциплин для профильных классов.

Общая структура учебной программы содержит в основном три элемента. Первый - объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй - собственно содержание образования: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий - некоторые методические указания, касающиеся, главным образом, оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обусловливает вариативность программных структур. Так, структура программы по химии для IX класса включает

тему, межпредметные связи, демонстрации, лабораторные работы, практические занятия, экранные пособия; по обществоведению в X классе - тему, повторение, основные понятия, законы, межпредметные связи, опорные понятия; по технологии в VIII классе - тему, примерный перечень изделий, технике-технологические сведения, межпредметные связи, практические работы, демонстрации; по изобразительному искусству в III классе - практическую работу (композиционная деятельность, цвет, форма, пропорции, конструкции, пространство), восприятие (эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства), основные требования к знаниям и умениям учащихся, демонстрации, межпредметные связи.

В системе общего среднего образования большое значение придается формированию общих учебных умений и навыков. Это вызвало необходимость создания специальной программы, в которой в динамике, с последовательным развитием и усложнением для каждого класса, рассматриваются 4 группы умений и навыков:

учебно-организационные умения и навыки предполагают овладение учеником способами выполнения каждого компонента учебной деятельности (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки), а также способами самостоятельного перехода от одного компонента или этапа учебной работы к другому; способами внешней организации своей учебной работы (культурой рабочего места, рациональным порядком занятий, режимом дня и др.); способами передачи знаний своим товарищам по классу или младшим школьникам;

учебно-интеллектуальные умения и навыки включают в себя способы выполнения мыслительной деятельности, постановки и решения проблем, а также приемы логического мышления (на основе формальной и диалектической логики);

учебно-информационные умения и навыки заключаются в овладении методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой, дополнительной информации, ее хранения;

учебно-коммуникативные умения и навыки состоят в овладении учеником способами построения устной и письменной речи в зависимости от целей и условий общения с другим человеком (учителем, сверстником) в ходе учебной работы.

Овладение этими умениями и навыками позволяет обеспечить эффективное усвоение учащимися учебного материала по всем предметам и создает условия для их самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем.

Учебная литература. Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находит отражение конкретное содержание учебных программ.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает школьный учебник, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования Российской Федерации для всех школ страны.

Исследованием проблемы школьного учебника занимался Д. Д. Зуев. Он выделил и

всесторонне описал его функции:

• информационная функция - обеспечение школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира;
• трансформационная функция состоит в том, что материал в учебнике, преобразуясь с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но не исключает проблемности и возможности его творческого освоения;
• систематизирующая функция реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;
• функция закрепления материала и осуществления детьми самоконтроля проявляется в том, что учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов;
• интегрирующая функция заключается в том, что учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;
• координирующая функция способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов, натур);
• развивающе-воспитательная функция состоит в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на учащихся, формировании в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, способность к творчеству;
• обучающая функция учебника проявляется в том, что работа с ним развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования [1].

1 См.: Зуев Д. Д. Школьный учебник. - М., 1983.

Структура учебника включает в себя текст и внетекстовые вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему особенно на ранних стадиях обучения язык учебника должен использовать семантические метафоры, языковые стереотипы и др., что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Учебники содержат изложение основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, он учит учиться. В этой связи к нему предъявляются требования, касающиеся не только построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный,

оснащенный основными фактологическими сведениями. Он должен представлять собой изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Учебник должен быть в меру красочен, снабжен необходимыми иллюстрациями в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий.

Как уже отмечалось, содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях по литературе и истории; сборниках задач по математике, физике, химии; атласах по географии, биологии; сборниках упражнений по языкам и др.

Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

§ 6. Перспективы развития содержания общего образования. Модель построения 12-летней общеобразовательной школы [1]

1 См.: Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). - М., 2001.

Школа как важнейший социальный институт отражает состояние и тенденции развития общества и влияет на него. В свою очередь изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа. Система образования должна быть приведена в соответствие с потребностями развития России на рубеже веков и в ближайшие два-три десятилетия XXI в.

Успех преобразований в России во многом связан с обеспечением перехода от индустриального к постиндустриальному информационному обществу.

В намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор прогресса страны.

В этих условиях обновление общеобразовательной школы становится необходимым для достижения нового качества общего среднего образования.

Детерминанты перехода на 12-летнее общее образование.

Сохранение здоровья детей. За последние 15 лет учебная нагрузка в основной школе заметно возросла, ее увеличение наряду с другими факторами негативно сказывается на здоровье школьников.

Уменьшение количества учебных часов по некоторым дисциплинам при сохранении прежнего объема учебного материала привело к увеличению домашних заданий и, соответственно, к переутомлению детей.

Перегруженность учебных планов образовательных учреждений не позволяет преподавателям варьировать обучение, учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Переход на обязательную 10-летнюю основную и 12-летнюю полную среднюю школу создает условия для снижения ежедневной учебной нагрузки путем рационального использования появившихся резервов времени, сокращения учебного материала, а также использования здоровьесберегающих технологий.

Повышение качества общего образования. Как показывают данные международных сравнительных исследований, в последние годы российская школа теряет свои позиции в уровне подготовки учащихся по ряду предметов.

Отсутствуют возможности для обобщения в выпускном классе средней (полной) школы полученных ранее знаний о природе, обществе, человеке, что не обеспечивает нового качества образования.

Требует разработки содержание национально-регионального компонента общего образования, его взаимосвязь с федеральным и школьным компонентами.

Переход к новой структуре и содержанию общего среднего образования направлены на решение указанных проблем.

Достижение нового качества образования должно стать средством социализации учащихся, основой их успешной деятельности. В условиях наукоемких и высокотехнологичных производств значительно повышаются требования к научной, технологической и гуманитарной подготовке молодежи. Возрастает значение общего образования как основы развития познавательных способностей, обшеучебных умений и навыков, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны. Повышение качества массового школьного образования способствует развитию отечественных традиций в работе с одаренными детьми.

Обновленная структура общего среднего образования дает возможность более полно учесть интересы, потребности и возможности участников образовательного процесса, рационально перераспределить учебный материал по ступеням обучения, устранить имеющиеся диспропорции в компонентах содержания образования, создать условия для индивидуализации обучения.

Конкурентоспособность отечественного образования. Согласно Декларации Совета Европы (1992 г.), преобладающей международной практикой является 12-летнее школьное образование.

В большинстве развитых стран общее среднее образование обеспечивается за 12-14 лет. Двенадцатилетнее общее образование введено во всех странах Центральной и Восточной Европы, в том числе в странах Балтии, а также в Молдове, Украине, Беларуси, Узбекистане. В нашей стране аналогичные по содержанию программы по основным учебным предметам учащиеся должны

освоить за 10-11 лет.

Введение в России общепринятой в мировом сообществе продолжительности обучения в средней школе позволит не допустить увеличения технологического разрыва с экономически развитыми странами, обеспечит конкурентоспособную подготовку выпускников и предоставит им дополнительные возможности для выбора индивидуальной образовательной программы.

Влияние демографических и социально-экономических факторов. По прогнозам, в 2011 г. в школах будет обучаться не 21 млн учащихся, как сейчас, а только 13 млн, что может привести к серьезным социально-экономическим последствиям, в первую очередь в сфере образования. Переход к 12-летней школе смягчит негативные последствия демографического спада. Вместе с тем сокращение численности школьников позволит избежать дополнительных финансовых затрат на обеспечение этого перехода.

В новых социально-экономических условиях обострились проблемы трудоустройства выпускников школ, их социальной адаптации. Десятилетнее обязательное обучение позволит устранить ситуации, когда значительная часть 15-летних подростков оказывается "на улице", образуя "резерв" для вовлечения в криминальную деятельность. Социальный статус выпускника 16-летнего возраста (по сравнению с 15-летним) способствует обоснованному выбору профессиональной деятельности, более высокой степени готовности к самостоятельной жизни. При 12-летнем образовании ученики заканчивают школу в 18-19 лет и будут обладать всеми конституционными правами граждан России.

Преемственность уровней образования. Переход к 12-летнему образованию создает предпосылки для решения проблемы преемственности уровней образования.

Увеличение периода обучения в основной школе способствует повышению уровня общеобразовательной подготовки и социализации поступающих в учреждения начального и среднего профессионального образования.

Профильное, углубленное изучение ряда дисциплин в старших классах средней школы позволяет обеспечить достаточную подготовку выпускников к продолжению образования. Вместе с тем профильное обучение в старших классах не должно подменять начальное профессиональное образование. В 2009 г. число выпускников средней школы составит приблизительно 1,3 млн человек, а сегодня число мест для поступающих в учреждения профессионального образования (начального, среднего и высшего) - 1,7 млн. Это дает возможность ввести прием в большинство высших учебных заведений на новых принципах вступительных испытаний (например, централизованное тестирование и др.), способствующих реализации равных прав на образование, социальной справедливости.

Структура 12-летней общеобразовательной школы. В основе организационной структуры 12-летней школы лежит периодизация развития личности, основным содержанием которой является типология ведущих видов деятельности, характерных для разных возрастных периодов.

В дошкольный период ребенок овладевает речью и коммуникативными навыками, игровой и продуктивной деятельностью, в процессе которой у него формируются допонятийные формы мышления и творческое воображение; закладываются и

развиваются умственные и художественные способности. К концу дошкольного возраста формируется познавательный интерес к изучению окружающего мира и "образу себя", а также основы волевой регуляции, инициативности, самостоятельности. Учитывая психолого-возрастные особенности дошкольников, недопустимо переносить в дошкольные учреждения содержание и формы организации обучения и воспитания, характерные для общеобразовательных учреждений.

I ступень - начальное общее образование (обязательное), I-IV классы. Начальный возраст обучающихся - не менее 6 лет на 1 сентября (продолжительность обучения 4 года). В этот период происходит интенсивное умственное развитие, формирование приемов учебной деятельности, способностей самостоятельного приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач, развиваются коммуникативные умения детей.

В I -IV классах происходит становление личности младшего школьника, выявление и целостное развитие его способностей, формирование умения, мотивов и желания учиться. Учащиеся обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами творческой самореализации, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

II ступень - основное общее образование (обязательное), V-X классы. Продолжительность обучения 6 лет. В подростковом возрасте начинается интенсивное социальное развитие личности, становление нравственных норм. Подросток может ставить перед собой личностно значимые цели, у него возникают профессиональные намерения, которые выражаются в первичной ориентировке в различных сферах профессиональной деятельности.

Формируется образ Я, составляющий основу для самоопределения. Основная школа предоставляет условия для освоения знаний о природе, обществе, человеке, развивает умения и навыки в разнообразных видах предметно-практической, познавательной и духовной деятельности.

Увеличение возраста выпускников второй ступени обеспечивает более высокий уровень их социализации, соответствует возрастному рубежу расширения гражданских прав и наступления юридической ответственности. В этом возрасте на основе развитых форм учебной деятельности складываются механизмы самоорганизации личности и общие способы теоретического мышления, происходит овладение методами научного познания, возникают профессиональные и познавательные намерения и осуществляется первичная ориентировка в различных сферах деятельности.

Десятилетняя основная школа предполагает относительно завершенное образование, являющееся базовым для продолжения обучения в полной средней общеобразовательной или профессиональной школе, создает условия для подготовки учеников к выбору профиля и способа дальнейшего образования, их социального самоопределения и самообразования. Учитывая индивидуальные возможности и склонности учащихся, образовательные учреждения могут осуществлять профильное обучение.

В 16 лет учащиеся более осознанно относятся к выбору профиля обучения в средней школе, дальнейшего профессионального образования.

III ступень - среднее (полное) общее образование (общедоступное), XI-XIIклассы. Продолжительность обучения 2 года. На основе овладения системой знаний о природе, обществе и человеке у школьников в возрасте от 16 до 18 лет возможно формирование целостной мировоззренческой позиции, проектирование своего будущего, путей достижения своих целей. В этом возрасте появляются стремление к самореализации в общественной жизни, способности реально оценить свои учебные и профессиональные возможности и наметить пути дальнейшего образования и профессионального самоопределения.

На старшей ступени школы обучение строится на основе профильной дифференциации, в том числе через индивидуальные образовательные программы. Профильное обучение может реализовываться в следующих формах: профильные образовательные учреждения, классы, группы и иные формы. При этом могут сохраниться непрофилированные общеобразовательные классы.

Определение профилей обучения (естественнонаучного, гуманитарного, художественно-эстетического и др.) осуществляется на основе познавательных интересов и способностей учащихся, а также с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды.

Профильный характер старшей ступени реализуется на основе государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования путем формирования индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, педагогические функции средней (полной) 12-летней школы отличаются от существующей модели завершенностью, вариативностью, уровневой и профильной дифференциацией, регионализацией, индивидуализацией и практико-ориен-тированной направленностью.

Вопросы и задания

1. Какова сущность содержания образования?
2. В чем заключается исторический характер содержания образования?
3. Каковы факторы, детерминирующие содержание образования?
4. Дайте характеристику принципов отбора содержания общего образования.
5. Назовите критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской школе.
6. Дайте анализ государственного образовательного стандарта общего среднего образования.
7. Назовите типы учебных планов и проанализируйте базисный учебный план средней общеобразовательной школы.
8. Каково соотношение науки и учебного предмета?
9. Что собой представляет учебная программа? Каковы ее функции?
10. Каковы виды учебных программ и способы их построения?
11. Какие требования предъявляются к учебникам?
12. Каковы перспективы развития содержания общего образования?

Литература для самостоятельной работы

Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1996.
Зуев Д. Д. Школьный учебник. - М., 1983.
Концепция содержания общего среднего образования: Рекомендации по формированию нового содержания. - М., 1993.
Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). - М., 2001.
Леднев В. С. Содержание образования. - М., 1989.
Скаткин М.Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. - М., 1981.
Структура содержания непрерывного образования и учебные планы общеобразовательной школы: Временный государственный образовательный стандарт/ Под ред. В.С.Леднева. - М., 1993.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.

ГЛАВА 14

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Организационные формы и системы обучения

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных обучением; особенностями отдельных учебных процессов; местом и временем учебной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями и др.

В дидактике предпринимаются попытки дать определение организационной формы обучения.

Наиболее обоснованным представляется подход И.М.Чередова к определению организационных форм обучения [1]. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Следовательно, формы обучения нужно понимать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

1 См.: Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. Совокупность форм, объединенных по признаку связи учащихся и учителя посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения.

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики. Их возникновение связывают с древним миром.

Так, в Древней Греции, в Афинах, дети учились у грамматиста и кифариста, потом в палестре, были также школы повышенного типа - гимнасии и эфебии. В школах индивидуальные занятия сочетались с коллективными. Сначала учитель раскрывал свиток и ученики, подходя по очереди, вслух читали текст, потом хором повторяли прочитанное. Упражнения писали стило на дощечках, покрытых воском.

Использовалась драматизация, когда ученики выступали в роли букв, из которых складывались слоги и слова. Умственная тренировка шла в непринужденных беседах учителя с учениками и в дискуссиях. Физическое воспитание и музыкальное образование проходило в форме индивидуальных и коллективных занятий. Образовательный процесс осуществлялся от восхода до заката солнца. Домашние задания не давались.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили три основные организационные системы обучения, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебным процессом со стороны учителя: индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

Система индивидуального обучения сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10-15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новую порцию материала, давал задание, и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Содержание образования было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель редко собирал всех учеников группы для коллективных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения. Ею стала классно-урочная система, разработанная в XVII в. Я. А. Коменским и описанная им в книге "Великая дидактика". Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были: начало, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее, продолжение, когда учитель разъяснял новый материал, и окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я. А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа - учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у К. Д. Ушинского. Он научно обосновал все ее преимущества и разработал стройную

теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К.Д.Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К.Д. Ушинского, является необходимым ключом, как бы "дверью" урока. Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной частью урока. Третья часть направлена на подведение итогов проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А.Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся. Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении более трехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно шестьсот и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название белльланкастерской от фамилии ее создателей - священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера. Ее изобретение было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другие ученые и практики направляли свои усилия на поиск таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры. Недостатком традиционного урока являлось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Идею К.Д.Ушинского о том, чтобы дети на уроке, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реализовать в США Е. Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным ею дальтонистским лабораторным планом (дальтон-планом) традиционные занятия в форме уроков отменялись. Учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В

то же время он послужил основанием для разработки бригадно-лабораторной организационной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения НИИ методов школьной работы, которым руководил В.Н.Шульгин, стал пропагандировать ее преобразование в проектную систему (метод проектов). Она была позаимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обучения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли: читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается лекционно-семинарская система обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е годы большую известность получил план Трампа, названного так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100 - 150 человек) с занятиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) - 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых школах закрепились лишь отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современный период модернизацию классно-урочной системы обучения осуществил учитель из Одесской области Н. П. Гузик. Он назвал ее лекционно-семинарской, хотя вернее было бы назвать лекционно-лабораторной [1].

1 См.: Гузик Н.П., Пучков Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии. - Киев, 1979.

Прообразом разработанной им системы обучения была бригадно-лабораторная. Учитель подает учащимся материал большими блоками, в каждый из которых входит одна крупная или несколько мелких тем. Например, на тему "Спирты и фенолы" отводится семь уроков. На первом уроке учитель читает лекцию, целью которой является анализ основополагающей теории. Это позволяет учащимся познать причинно-следственные связи во всем комплексе явлений по данной теме. На втором уроке учитель ведет вторичный разбор все той же темы, включая в лекцию элементы беседы, демонстрирует учебный эксперимент и учебный кинофильм. Учащиеся постигают логику раскрытия темы и записывают в тетради основные мысли, формулы и расчеты. Следующие четыре урока отводятся на лабораторные занятия, на которых они самостоятельно прорабатывают тему.

Задания даются учащимся дифференцированно по трем вариантам. Они различаются по степени сложности: в варианте А 5-б заданий, в каждом из которых от ученика требуется предложить гипотезу, объясняющую данное явление, и проверить в эксперименте; в варианте Б уже 8 - 9 заданий, которые несколько проще, а от ученика требуется воспроизвести имеющиеся знания и применить их в разработке заданий; в варианте В содержится 10-12 простых заданий. Учащиеся знакомятся со всеми тремя вариантами и сами выбирают тот, с которым, по их мнению, они справятся в отведенное время. Учитель оказывает помощь учащимся во время работы. Последний по теме урок является зачетным.

Итак, организационные формы обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и воспитанников, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

§ 2. Виды современных организационных форм обучения

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяют на фронтальные, групповые и индивидуальные (И.М.Чередов).

При фронтальном обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удается создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому отдельные учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие - изнывают от скуки.

При групповых формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников - звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют индивидуализированной. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют индивидуализированно-групповой. Рассмотренные организационные формы обучения являются общими. Они применяются как

самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми.

На этот факт обращают внимание М. Д. Виноградова и И. Б. Первин. Они отмечают, что не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной [1].

1 См.: Виноградова М.Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М., 1977.

Коллективная работа, по утверждению Х. Й.Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

• класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;
• организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;
• действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
• есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К.Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключается сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только один учитель. Коллективное обучение, по его мнению, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации учебной работы - это также общение обучающих и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава [1]. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20 -30-е гг. в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера.

См.: Дьяченко В. К. Коллективная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.

Все многообразие организационных форм обучения с точки зрения решения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные.

Урок как основная форма обучения. С позиций целостности образовательного

процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Она экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика. Классно-урочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможность в рамках урока органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Урок - это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А. А. Бударный).

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Наиболее разработанной и используемой на практике является классификация, предложенная Б. П. Есиповым. Ее основание составляет ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Он выделяет:

• комбинированные, или смешанные, уроки;
• уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями или осмысление и усвоение обобщений;
• уроки закрепления и повторения знаний;
• уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;
• уроки выработки и закрепления умений и навыков;

• уроки проверки знаний и разбора проверочных работ. Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну

доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа и др. Именно этот тип урока называется комбинированным (смешанным), или структурно сложным, уроком. Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Под уроком ознакомления учащихся с новым материалом, или сообщения (изучения) новых знаний, понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих практикуется и то и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

На уроках закрепления знаний основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других - решают новые задачи на известные им правила, в третьих - устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых - делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т.п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны уроки выработки и закрепления умений и навыков. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде упражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы упражнения выполняются детьми с большой помощью учителя и с предварительной проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний; выполнение практических заданий и упражнений; проверка выполнения самостоятельных работ; задание на дом.

Обобщающими уроками (обобщения и систематизации знаний) являются такие, на которых систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из

ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Обобщающие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки (контрольные) позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении учебным материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный этап и подведение итогов урока.

Организационный этап предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и формирование установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов урока фиксируется достижение целей, определяется мера участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, делается оценка их работы и определяются ее перспективы.

Урок как организационная форма обучения - явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения - образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и в его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится не только специально организованной формой познания, но и полноценным в социальном и нравственном отношении общением. Он выступает средством обеспечения своеобразного коммуникативного фона учебной деятельности, направленного на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий и т.п.), элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли кооперированно-групповых и особенно коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и сочетании с другими организационными формами обучения; в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, использование этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя как раз в особом внимании к организации самостоятельной работы, в том числе в плане увеличения выделяемого на нее времени.

Так, нетрадиционную структуру урока предложила М. В. Нечкина. Она отмечает, что учителя учебный материал излагают преимущественно устно, подают его как готовую истину. От ученика затем требуется прочесть параграф учебника и на следующем уроке пересказать. Ожидание вызова подавляет у него интерес к самой теме. В предлагаемой ею структуре урока учитель задает учащимся на дом тему, которую еще не объяснял. На следующем уроке эта тема разбирается коллективно. Учитель предлагает учащимся вопросы. Отвечающий отмечает места в тексте учебника, которые не понял, он может задавать вопросы учителю. Другие ученики исправляют и дополняют ответ. Учитель следит за тем, чтобы они не повторялись, а только добавляли или возражали. В заключение он сам делает обобщение по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению автора, такое построение урока становится своеобразной лабораторией приобретения знаний.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и сугубо дидактических требованиях.

К первой группе требований относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока); разнообразие способов организационного построения и проведения уроков; рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке их единство обеспечивает четкую постановку учебных задач и их последовательное решение; оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими формами, иные из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

Дополнительные формы организации обучения. Дополнительные занятия проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.

При отставании в учебе прежде всего необходимо вскрыть его причины, что и будет определять конкретные формы, методы и приемы работы с учащимися. Это могут быть несформированность умений и навыков учебной работы, утрата интереса к учебному предмету или общее замедленное развитие. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других - словесной конкретизации.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения определенных предметов с отдельными учащимися проводятся занятия, на которых решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих проблем.

С дополнительными занятиями тесно связаны консультации. В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных консультаций. Нередко практикуется выделение специального дня консультаций, хотя часто в этом нет особой необходимости, поскольку педагоги и учащиеся находятся в постоянном общении и имеют возможность оговорить время проведения консультаций по мере надобности.

Необходимость домашней работы учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепления знаний, совершенствования умений и навыков и т.п.), сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основное должно быть изучено на уроке, несостоятельны. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества.

Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий:

• подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы;
• направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков;
• требующие применения полученных знаний на практике.

Особым видом являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий и т.п.).

Могут быть индивидуальные домашние задания и задания отдельным группам учащихся.

Методика организации домашней работы - одно из слабых мест в деятельности школы и семьи. Часто задавание уроков на дом вообще не выделяется как самостоятельный этап урока. Между тем задавание уроков на дом должно прежде всего помочь учащимся самостоятельно учиться. Домашние задания даются с учетом возможностей их выполнения школьником в следующих пределах: I класс - до 1 часа; II - до 1,5 часа; III -IV классы - до 2 часов; V-VI - до 2,5 часа; VII - до 3

часов; VIII-XI - до 4 часов. Чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу "минимум-максимум". Задания-минимум обязательны для всех. Задания-максимум необязательны, рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

В практике работы школы сложились следующие виды инструктажа при задавании уроков на дом: предложение выполнить таким же способом, каким выполнялись аналогичные работы в классе; объяснение способа выполнения задания на двух-трех примерах; разбор наиболее трудных элементов домашнего задания.

Выполнение домашних заданий в школах-интернатах и школах продленного дня осуществляется в процессе самоподготовки. Преимущества самоподготовки состоят в том, что она проходит в продуктивные для самостоятельной работы часы (обычно после отдыха, прогулки); общее руководство самоподготовкой осуществляет педагог (можно обратиться за помощью); учитель может контролировать ход выполнения домашней работы и учитывать результаты в последующей работе на уроке (если самоподготовкой руководит учитель класса); можно мобилизовать силу коллектива на создание общественного мнения, организовать взаимоконтроль, взаимопомощь; учитель класса может сразу проверить выполнение домашней работы и тем самым высвободить время на уроке.

Однако самоподготовка не лишена недостатков. Так, в частности, возможно списывание и подсказки, порождающие иждивенческие настроения отдельных учащихся; выполнившие задание, как правило, находятся в том же помещении, что и другие (мешают, вызывают торопливость); усложняется процесс подготовки устных заданий.

Нередко самоподготовкой руководит учитель. С одной стороны, это хорошо, но с другой - самоподготовка часто превращается в урок, так как внимание обращается на ликвидацию пробелов, исправление недоработок. В настоящее время для руководства самоподготовкой все больше привлекаются штатные воспитатели. Они рекомендуют целесообразный порядок выполнения задания; подсказывают приемы работы; организуют взаимоконтроль и взаимопомощь.

Редко практикуемой в школах, но довольно действенной формой организации обучения, имеющей своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы, является учебная конференция. Она требует большой (прежде всего длительной) подготовительной работы (проведение наблюдений, обобщение материалов экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников и т.п.).

Конференции могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (параллельных прежде всего) классов, учителя, представители науки, искусства и производства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах и особенно в вечерних и сменных школах используется лекция, адаптированная к условиям школы. Школьные лекции успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее по времени. Она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учащимся необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что записывать, но не превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они должны самостоятельно по интонации и темпу изложения выделять подлежащее записи. Учащихся необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общеупотребительных сокращений и обозначений, учить дополнять материал лекций, применять необходимые схемы, чертежи, таблицы.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдений и упражнений и т.п.

Семинарские занятия проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговременная подготовка. Сообщается план занятия, основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом. Структурно семинары довольно просты. Они начинаются с краткого вступления учителя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений.

Особой формой семинара является семинар-диспут. Его отличие от внеучебных диспутов в том, что сохраняется постоянный состав класса, диспутом всегда руководит учитель и сохраняются традиции коллективной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель - формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций.

Практикумы, или практические занятия, применяются при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений и т.п.

Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

Вспомогательные формы организации обучения. К ним относятся те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются факультативы. Их основная задача - углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года (или двух лет).

Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся и др.).

Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях больше является обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, когда она является результатом большой работы, проведенной учащимися, и выставляется чаще всего в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако эта программа менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самодеятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и такие эпизодические мероприятия, как олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т.п.

§ 3. Методы обучения

Метод деятельности - это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбирая верный метод, мы уверенно и кратчайшим путем получаем желаемый результат.

Человечеством накоплено множество методов деятельности. Но непрерывное усложнение задач и появление новых возможностей требуют постоянного обновления методов их решения. Сказанное имеет прямое отношение и к обучению.

При стихийном обучении, которое исторически опережает обучение институциональное, организуемое в школе, преобладали методы, основывающиеся на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия (например, трудовые), ученики овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они были. С момента организации школ

появились методы словесные, которые особенно заметно доминировали в средние века. Слово, сначала устное, затем письменное и, наконец, печатное, становится главным носителем информации, а обучение по книгам - одним из основных методов.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре "революции в области методов обучения". Первая состояла в том, что учителя-родители уступили место профессиональным учителям. Сущность второй заключалась в замене устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая, свидетелями которой мы являемся, направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Односторонняя передача учащимся готовых вербальных знаний с помощью так называемого акроаматического (лекционного) метода вызвала протест лучших умов уже в XVI столетии, когда Х.Л. Вивес и М.Монтень потребовали учить детей наблюдать явления природы. Они утверждали, что дети должны становиться "мудрыми из самих себя, а не из книг". Острой критике был подвергнут и так называемый эротематический (вопрошающий) метод обучения, который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний, приобретаемых путем "познания вещей, а не чужих наблюдений и свидетельств о них" (И.Песталоцци).

На рубеже XIX-XX вв. большие надежды возлагались на очередной вариант словесного метода, каким явилась эвристика (по-гречески heurisko - нахожу). Однако и эти надежды, несмотря на то что сторонники эвристики рекомендовали объединять акро-аматический метод с эротематическим и по крайней мере не сторонились "науки о вещах", оказались зыбкими. Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует больших усилий и много времени для получения этих результатов.

В XX в. в связи с разработкой деятельностных концепций обучения признание получил метод организации практической деятельности, который также не выдержал испытания временем.

В педагогике до настоящего времени нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория "метод обучения".

Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод - процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф.Ф.Королев, В.Е.Гмурман). Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Философы также обращают внимание на то, что метод - это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности - нет правила, а значит, и нет метода (П. В. Копнин). Однако правила могут быть различного рода. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмические правила. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристические предписания. Возможны также правила промежуточного типа.

Различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, соответственно, свои методы. Обучение предполагает осуществление двух основных видов деятельности: преподавания и учения, проявляющихся в их диалектическом единстве. В этой связи более правомерным является бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М.Левиной, М.И.Махмутова, Т.И.Шамовой и др. Такой подход более прогрессивен и потому, что он позволяет реализовать один из важнейших методологических принципов педагогики - принцип личностно-деятельностного подхода к изучению педагогических явлений.

Итак, методы обучения - это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой - учения (В. И.Андреев). Методы преподавания - это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач.

Методы учения - это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач.

Данные определения требуют разведения понятий "метод" и "прием", "прием" и "правило". Ф.Ф.Королев и В.Е.Гмурман отмечают, что границы между понятиями "метод" и "прием" очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, деталей), которые и называются методическими приемами. В свою очередь, прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. Например, совокупность рациональных действий, связанных с составлением плана изучаемого материала, применяемого при сообщении новых знаний, при работе с книгой и т.п.

По отношению к методу приемы носят частный подчиненный характер. Прием и метод соотносятся как часть и целое. С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы обучения и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь

решения педагогической задачи, в других - как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов убеждения, и в то же время она может быть методическим приемом, используемым на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного процесса обучения.

Соотнесение понятий "прием" и "правило" приводит к следующему выводу. Правило - это нормативное предписание или указание на то, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Правило поэтому выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач - это уже нормативно-описательная модель метода.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. Учитель сталкивается поэтому со значительными затруднениями при их отборе. В этой связи возникает потребность в их классификации. Она помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию. Становится более понятным и очевидным назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам и их сочетаниям. Они являются условием педагогического творчества учителя.

Взаимосвязанные деятельности обучения - преподавание и учение - сложны и противоречивы, поэтому трудно найти единое логическое основание для классификации многочисленных их методов. Этим объясняется тот факт, что в существующих классификациях за основу берутся отдельные стороны процесса обучения.

Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором разных оснований, отражающих аспекты их изучения.

Перцептивный подход, при котором за основание берется источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение словесных, наглядных и практических методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, демонстрация, упражнения и др.), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Е.Я.Голант, Н. М. Верзилин, С. Г. Шаповаленко и др.).

Управленческая концепция имеет своим основанием ведущие дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М.А.Данилов, Б.П.Есипов).

Логический подход в качестве основания предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая может быть

индуктивной и дедуктивной, отсюда и соответствующие методы обучения (А. Н.Алексюк).

При гностическом подходе основанием является характер познавательной деятельности учащихся, согласно которому методы обучения подразделяются на информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристические, исследовательские (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин).

Кибернетический подход, при котором основанием выступает способ управления познавательной деятельностью и характер установления обратной связи, предлагает выделение методов алгоритмизации и программированного обучения (Т.А.Ильина, Л. Н.Ланда и др.).

С нашей точки зрения, более рациональной и обоснованной является классификация методов обучения, предложенная И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным. Она разработана ими в соответствии с концепцией содержания образования. Авторы считают, что каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения. Они определяют их как систему последовательных действий учителя, организующих и обусловливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения. В системе общедидактических методов обучения И.Я.Лернер и М. Н. Скаткин выделили две группы: репродуктивные (информационно-рецептивные и собственно репродуктивные) и продуктивные (проблемное изложение, эвристические, исследовательские). Специфика этих методов обучения, связанная с деятельностью учителя (преподавание) и деятельностью учащихся (учение), представлена в таблице.

Метод обучения, как видно из таблицы, может играть определяющую и вспомогательную роль, служа средством реализации другого метода. Каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся, а также ведет к специфическому результату - усвоению соответствующего ему вида содержания.

Основные методы обучения имеют различные формы их воплощения и средства реализации. Так, методы информационно-рецептивный и проблемного изложения могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью кино и телевидения, других изобразительных средств, предъявления алгоритмов; репродуктивный предполагает повторение учащимися предварительно показываемых учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой). Эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач. Названные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Взаимосвязь методов обучения и условия их оптимального выбора. Между методами обучения существует организационная взаимосвязь и взаимопроникновение, что отражает диалектику самого понятия "методы", их взаимопереходы, а не изолированное применение каждого из них.

Ю. К. Бабанский, выдвигая принцип оптимальности при выборе методов обучения, предлагал исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение

определенного круга педагогических и учебных задач. Однако при этом он косвенно способствует решению и других задач, но не в той мере, в которой они могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода обучения, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе их оптимальных сочетаний.

Среди всех зависимостей, которые определяют построение и выбор методов обучения, на первом месте находится их соответствие целям образования. В практической деятельности учитель, выбирая их, обычно руководствуется этими целями и содержанием образования. Далее он соотносит методы обучения с конкретной педагогической задачей, анализирует учебную ситуацию, определяет уровень развития учеников и уровень сформированности у них как общеучебных, так и частных умений.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. "Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим" [1]. Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1957- 1958. - Т. 5. - С. 117.

§ 4. Дидактические средства

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактические средства). Под ними чаще всего понимаются учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. Однако нужно иметь в виду, что "средства обучения" имеют и более широкий смысл. В этом случае это все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения. Мы остановимся на первом значении.

Дидактическими средствами служат предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся и облегчающими им непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также выступают средством побуждения, учебно-познавательной деятельности учащихся, а также управления и контроля.

Западногерманские ученые Р.Фуш и К. Кроль считают, что дидактические средства, в частности аудиовизуальные, выполняют такие функции, как мотивационная, информационная (передают информацию), управления процессом обучения, оптимизационная. Последняя позволяет достигать лучших результатов в обучении с

наименьшей затратой сил и времени. Функции эти чаще всего выступают вместе, образуя структуры, состоящие из двух, трех и даже четырех слагаемых, причем одно из них выполняет роль доминирующего.

Дидактические средства подразделяют на средства для учителя и для учащихся. Первые представляют собой предметы, используемые учителем для более эффективной реализации целей образования. Вторые - это индивидуальные средства учащихся, школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п. В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность учителя, так и учащихся: спортивное оборудование, пришкольные ботанические участки, компьютеры и т.п.

В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на визуальные (зрительные), к которым относятся оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты, диаграммы, карты и т.п.; аудиальные (слуховые), включающие радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п., и аудиовизуальные (зрительно-слуховые) - звуковое кино, телевидение, частично автоматизирующие процесс обучения программированные учебники, дидактические машины, компьютеры и т.д.

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, когда они используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности школы учебными пособиями, но и от поставленных целей урока, методов учебной работы, возраста учащихся, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

§ 5. Контроль в процессе обучения

Управление любым процессом предполагает осуществление контроля, т.е. определенной системы проверки эффективности его функционирования. Крайне необходим он и для успешного протекания процесса обучения, что вполне объяснимо с психологической точки зрения: каждый из участников педагогического взаимодействия неизбежно теряет рычаги управления своей деятельностью, если не получает информации о ее промежуточных результатах.

С кибернетических позиций контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль ученика). Контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в осуществление процесса обучения. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов обучения или же принципиальной перестройки всей системы учебной работы.

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. Методы контроля - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя. Наиболее доступным методом контроля является проводимое учителем планомерное, целенаправленное и систематическое наблюдение за деятельностью учащихся. В связи с тем, что результаты наблюдений за поведением и деятельностью учащихся нелегко удержать в памяти,

целесообразно вести специальные записи в дневниках, отражая как общие, так и конкретные факты, касающиеся отдельных учащихся.

Контроль за учебно-познавательной деятельностью. Контроль в процессе обучения - наиболее отработанная процедура как в теоретическом, так и в методическом отношениях. Как относительно самостоятельный этап он выполняет взаимосвязанные образовательную, развивающую и воспитательную функции. Образовательно-развивающее значение проверки знаний, умений и навыков выражается в том, что учащиеся не только получают пользу, выслушивая ответы товарищей, но и сами активно участвуют в опросе, задавая вопросы, отвечая на них, повторяя материал про себя, готовясь к тому, что сами могут быть спрошены в любой момент. Обучающая роль проверки и в том, что учащиеся слушают дополнительные объяснения или комментарии учителя по поводу плохого ответа ученика или плохо усвоенного ранее изученного материала. Воспитательная функция контроля заключается в приучении учащихся к систематической работе, в их дисциплинировании и выработке воли. Регулярный контроль повышает ответственность за выполняемую работу не только учащихся, но и учителя, приучает к аккуратности, формирует положительные нравственные качества и коллективистические отношения. Кроме того, контроль помогает ученику самому разобраться в своих знаниях и способностях, т.е. способствует формированию самооценки.

Теорией и практикой обучения установлены следующие педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

• индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающий подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива (группы или класса), и наоборот;
• систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;
• разнообразие форм контроля, обеспечивающее выполнение его обучающей, развивающей и воспитывающей функции, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;
• всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;
• объективность, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них;
• дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий от учителя педагогического такта, адекватной методики контроля;
• единство требований учителей, осуществляющих контроль, за учебной работой учащихся в данном классе (Н. А. Сорокина).

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

Виды контроля и формы его организации. На различных этапах обучения используются различные виды контроля: предварительный, текущий, тематический

и итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, которые будут изучаться. В V и X классы приходят учащиеся с различным уровнем подготовленности. Чтобы спланировать свою работу, учитель должен выяснить, кто что умеет и знает. Это поможет ему определить, на чем следует акцентировать внимание учащихся, какие вопросы требуют больше времени, а на чем следует только остановиться, поможет индивидуально подойти к каждому ученику.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся. Он проводится прежде всего с помощью систематического наблюдения учителя за работой класса в целом и каждого ученика в отдельности на всех этапах обучения.

Тематический контроль осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает к контрольным мероприятиям - устным и письменным зачетам.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней школе. По формам контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

Методы контроля обучения. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся.

Устный опрос осуществляется в индивидуальной и фронтальной формах.

Цель устного индивидуального контроля - выявление учителем знаний, умений и навыков отдельных учащихся. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащиеся вызываются к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у учителя возникают колебания при выставлении отметки.

Устный фронтальный контроль (опрос) требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе учитель ждет от учащихся кратких лаконичных ответов с места. Обычно он применяется с целью повторения и закрепления учебного материала, пройденного за короткий промежуток времени. По отношению к индивидуальному опросу фронтальный имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества в том, что он активизирует работу всего класса, позволяет спросить многих учащихся, экономит время. При фронтальном опросе всем учащимся предоставляется возможность участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении ответа товарища. Недостатки фронтального опроса очевидны: он не проверяет глубину знаний; возможны случайные удачные ответы учащихся.

Письменный контроль редко бывает индивидуальным, когда отдельным учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это фронтальные контрольные работы по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения) и т.п. Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания. Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек (например, при систематизации растений). Для контрольных мероприятий письменного характера имеется широкий арсенал сборников диктантов, задач и упражнений, которые могут быть использованы также и для индивидуальной проверки знаний, умений и навыков учащихся в случаях, если ученик пропустил какую-то тему, чтобы не отрывать весь класс от работы, или если у ученика речевые дефекты (плохо говорит), или если он стесняется отвечать публично.

Практический контроль применяется на уроках рисования (в начальных классах), труда, физвоспитания, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях. По математике это связано с измерительными работами, на других уроках - с проверкой умения пользоваться приборами типа амперметр, вольтметр, микрометр и др. Другими словами, этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или двигательных навыков, как, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется машинный контроль. Наибольшее распространение получили различные виды программированного контроля, когда учащиеся должны из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Преимущества машинного контроля в том, что машина беспристрастна. Вместе с тем этот метод не выявляет способа получения результата, затруднений, типичных ошибок и других нюансов, которые не проходят мимо внимания педагога при устном и письменном контроле.

Возможности применения контролирующих устройств в школе велики. Однако они используются не всегда эффективно, в частности из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности самоконтроля. Самоконтроль с применением машин сходен с безмашинным контролем по окончательному результату, который должен сочетаться с самоконтролем по ходу выполнения задания. Учащихся специально надо учить самостоятельно находит ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательной задачи и устранять обнаруженные пробелы в знаниях.

Сочетание различных методов контроля получило название комбинированного, или уплотненного, контроля. Обычно это сочетание устного и письменного опроса. Его особенность заключается в том, что к доске для ответа вызывается сразу несколько учеников, из которых один отвечает устно, два или больше готовятся к ответу на классной доске, часть выполняет письменные задания по карточкам, а остальные участвуют в опросе. Достоинства этого метода в том, что он позволяет провести основательную проверку нескольких учащихся за небольшой промежуток времени. Этот вид контроля применяется, когда весь материал усвоен и есть необходимость проверить знания сразу у нескольких учащихся.

Вопросы и задания

1. Какими преимуществами обладает классно-урочная система обучения в сравнении с другими системами?
2. От чего зависит структура урока? Приведите примеры структуры уроков различных типов.
3. Назовите основные требования к современному уроку.
4. Как использует учитель на уроке фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы?
5. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
6. Разработайте примерные виды домашних заданий по одной из тем любого учебного предмета.

Литература для самостоятельной работы

Древелов Х. и др. Домашние задания: Кн. для учителя: Пер. с нем. - М., 1989.
Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса. - М., 1989.
Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. - М., 1985.
Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польск. - М., 1986.
Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. - М., 1987.
Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1985.
Обучение в малокомплектной сельской школе: 5 - 9 классы: Кн. для учителя / Г.Ф.Суворова и др. - М., 1990.
Педагогический поиск/Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.
Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1989.
Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. - М., 1987.
Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999.
Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока. - М., 1985.

РАЗДЕЛ IV

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ

ГЛАВА 15

ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

§ 1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

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

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях [1]. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другие виды воспитания.

1 См.: Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М., 1993. - Т. 1. - С. 165.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

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

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

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

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

Педагоги первых послереволюционных лет, исходя из требований новой, социалистической, школы, пытались по-новому раскрыть понятие процесса воспитания. Так, П.П.Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое живое существо - человек, животное, растение.

А. П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально полезных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П.П.Блонский и А. П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно как объект воспитания. В

дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 1920-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления.

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

В конечном счете это привело к построению такой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях, которая характеризуется рядом черт, снижающих эффективность ее воспитательного влияния:

• объектная направленность воспитания, при которой школьник выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых. При этом подавляются внутренние силы саморазвития и самовоспитания человека;
• стандартизация воспитательного процесса как следствие упрощенной трактовки понятия "личность", сведения ее к некоей усредненной совокупности качеств, детерминированных социальным заказом. Была сведена на нет практика изучения ребенка, выявления его природных задатков, физиологических и психологических особенностей. Воспитательный процесс без учета половозрастных и индивидуальных особенностей ребенка превратился в унифицированный конвейер, деформирующий человека;
• формализм и мероприятийность воспитания (обязательность для всех "эстафет", "маршрутов", "заветов");
• авторитарный стиль воспитания, основой которого являются словесное воздействие, требование, насилие, преобладание монолога воспитателя, вызывающие, как правило, внутренний, а нередко и внешний протест и сопротивление молодых людей;
• разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум параллельным процессам, нерациональный подбор базового компонента общего среднего образования, слабо учитывающий основные накопления общечеловеческой культуры, его низкая гуманитарная и воспитательная насыщенность; взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;
• нарушение преемственности в организации учебно-воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, ПТУ, вузе;
• слабая координация деятельности учебных заведений, внешкольных учреждений, средств массовой информации в воспитании подрастающих поколений.

Необходимо отметить и тот факт, что педагогическая наука нередко видела свои функции лишь в "онаучивании" решений государственных и партийных органов, в выработке рекомендаций по поддержанию образовательного процесса в рамках заданного стандарта. Преодоление названных черт воспитания требует разработки концепции гуманистического воспитания.

§ 2. Цели и задачи гуманистического воспитания

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

Гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием "социального заказа", на который работала педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из "прокрустова ложа" такого социального заказа требует изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в российской педагогической науке и практике идей гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и прежде всего культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

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

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

• философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
• оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
• приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
• раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты,

взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
• развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
• возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
• формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;
• развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни.

Решение названных задач дает возможность заложить фундамент гуманитарной культуры личности, которая вызывает к жизни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, себя.

§ 3. Личность в концепции гуманистического воспитания

Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельностях личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе. Благодаря оценочным отношениям личности происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни и др.). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория потребность. Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности. По существу, вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей. Их изучение - своеобразный ключ к пониманию истории человеческой культуры. Содержание потребностей находится в зависимости от совокупности условий развития конкретного общества.

Потребности обращены в будущее, вследствие чего они программируют образцы жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни. Благодаря своей регуляторной функции, потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности, особенно ее нравственного потенциала. Они во многом несут в себе программу этого развития. Именно в этой связи А. С. Макаренко писал, что "глубочайший смысл воспитательной работы... заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей" [1].

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1957- 1958. - Т. 4. - С. 39.

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют мотивы. Потребности первичны по отношению к

мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Активность порождается не самими потребностями, а противоречиями между ними и существующими условиями бытия субъекта. Именно эти противоречия стимулируют деятельность, заставляя бороться за сохранение или изменение условий. Категория "мотив", таким образом, дополняет и конкретизирует категорию "потребность", выражая отношение субъекта к условиям его жизни и деятельности.

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

Идеальным моментом всех действий личности является цель, которая, с одной стороны, детерминирована потребностью (степень необходимости и возможности ее удовлетворения в данных условиях), а с другой - средствами, служащими для ее реализации. Средства как бы вызывают цель и результат, поэтому их часто и определяют друг через друга.

В мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план выступает не то, что необходимо, без чего нельзя существовать, так как эта задача решается на уровне потребностей, и не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия, - это уровень действия интересов, а то, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности. Это и есть ценностные ориентации, которые затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности. Без них не может быть подлинной самореализации личности. Однако личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и созидающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей, уметь преодолевать свое подчинение им. Свобода личности есть уход от власти низменных потребностей, выбор высших ценностей и стремление к их реализации.

Ценностные ориентации отражаются в нравственных идеалах, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности.

Понимание ценностных ориентаций как нравственного идеала приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого. Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обусловливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека. Они отражают совокупность гуманистических ценностей, соответствующих потребностям развития общества и потребностям развивающейся личности. В них проявляется органичное единство ведущих интересов личности и общества, поскольку они концентрированно выражают социальные функции гуманистического мировоззрения.

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

Нравственные идеалы являются высшими критериями мотивационно-ценностного отношения личности, которое характеризуется осознанием личностью своего долга, ответственности перед обществом, добровольным принятием решения поступиться своими интересами в пользу другого человека, не требуя ничего взамен.

Проявляясь в действиях, поступках и поведении человека в целом, отношения осуществляют взаимосвязь личности и среды и содержательно определяют сущность направленности личности, согласуя и связывая между собой основные феномены субъектности (установки, мотивы, потребности, оценки, эмоции, убеждения, ценностные ориентации и др.).

Однако в отношениях личности отражается не только ее субъектность, но и объективно заданные смыслы, так как в них представлены объективные цели. Объективным моментом отношений личности выступает ее социальное положение, представляющее собой совокупность связей, возникающих в системе референтных межличностных отношений и социально значимой деятельности.

В мотивационно-ценностном отношении личности объективное и субъективное представлено в единстве, определяя ее избирательную направленность как на ценности деятельности, так и на процессы самореализации.

Это единство состоит в том, что значимое не оторвано от объективной действительности, не противоречит ей, а возникает на ее основе, отталкивается от реальных возможностей ее изменения, от имеющихся функциональных возможностей человека. Потребности, цели, выходящие за пределы объективных возможностей изменения действительности, выступают как неадекватные побуждения. Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием, вырабатывать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

§ 4. Закономерности и принципы гуманистического воспитания

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.

В системе реальных отношений воспитанника с внешним миром отражаются объективные причинно-следственные связи, которые приобретают характер педагогических закономерностей. Из этого следует, что педагогические закономерности есть отражение прежде всего объективных причинно-следственных

связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром. Однако эти отношения опосредованы взрослыми людьми, семьей, коллективом, обществом. В то же время только анализ содержания развивающейся деятельности ребенка может объяснить ведущую роль воспитания, воздействующего на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего развитие его психики и сознания.

Закономерности и метапринципы воспитания. Среди закономерностей функционирования и развития воспитания в целостном педагогическом процессе необходимо выделить главную - ориентацию на развитие личности. При этом чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий принцип в системе гуманистических метапринципов воспитания - принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л.С.Выготскому, оно ориентировано на "зону ближайшего развития". Данная ориентация требует выдвижения целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде. Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая благоприятные субъективные (потребности личности) и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Закономерностью воспитания, связанной с его центрацией на развитие личности, обусловлен и такой метапринцип, как природосообразность воспитания. Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы Я и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от ценностных оснований воспитания. Этой закономерностью обусловлен другой метапринцип воспитания - принцип его культуросообразности. Этот принцип разрабатывали С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур: решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обусловливает особую важность реализации деятельностного подхода как метапринципа гуманистического воспитания.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом воспитания. Данная закономерность обусловливает единство в реализации деятельностного и личностного подходов. Личностный подход как метапринцип воспитания требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству - это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Личностный подход органично связан с принципом персона-лизации педагогического взаимодействия, который требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминируется ролевыми предписаниями, что противоречит другому гуманистическому метаприн-ципу - полисубъектного (диалогического) подхода. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

Принцип полисубъектного (диалогического) подхода предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремление учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, к преподаваемым предметам, к педагогической деятельности.

Диалогизация педагогического процесса - это не возврат к "парной педагогике",

поскольку она требует применения целой системы форм сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций педагога и учащегося, приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути саморазвития.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса. Данная закономерность составляет основу такого метапринципа воспитания, как индивидуально-творческий подход. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Индивидуально-творческий подход предполагает создание условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей. Именно такой подход обеспечивает и личностный уровень овладения базовой гуманитарной культурой.

Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией и такого метапринципа, как профессионально-этической взаимоответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Данный принцип требует такого уровня внутренне детерминированной активности личности, при котором и педагоги, и учащиеся не идут на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, могут творить сами эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Сущностная специфика выделенных метапринципов воспитания состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников педагогического процесса.

Воспитание как социально организованный процесс интериориза-ции общечеловеческих ценностей. Метапринципы гуманистического воспитания - это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования. Все принципы определенным образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причем каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов.

В реальной педагогической практике, кроме указанных выше закономерностей и метапринципов воспитания, важно учитывать более частные принципы организации воспитательной работы, которыми учитель, воспитатель руководствуются в повседневной педагогической деятельности.

Одним из таких принципов является принцип обучения и воспитания детей в коллективе. Он предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и

индивидуальных форм организации педагогического процесса.

Коллектив в непосредственно ощутимой форме воспроизводит для индивидуального сознания существенные характеристики и особенности, присущие общественной системе в целом. Будучи целесообразной формой организации образа жизни и деятельности учащихся, коллектив дает им то, что они в нем ищут, - богатство и многообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни, возможность полнокровной реализации личности. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувство ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

Большую роль в организации воспитания имеет принцип связи воспитания с жизнью и производственной практикой. Реализация этого принципа требует систематического ознакомления школьников с текущими событиями; широкого привлечения на занятия местного краеведческого материала. В соответствии с ним воспитанники должны активно включаться в общественно полезную деятельность как в школе, так и за ее пределами, участвовать в экскурсиях, походах, массовых кампаниях. Педагоги - организаторы педагогического процесса должны стремиться к тому, чтобы сам этот процесс стал для воспитанников притягательной сферой их жизнедеятельности.

Необходимость связи педагогического процесса с производственной практикой обусловлена тем, что практика является источником познавательной деятельности, единственным объективно правильным критерием истины и областью приложения результатов познания и других видов деятельности. Изучение теории должно опираться на имеющийся у воспитанников опыт. Например, изучение тригонометрических зависимостей между сторонами и углами приобретает особый смысл, если оно преследует цель определения расстояний до недоступных объектов. Однако чаще теоретическая подготовка предшествует практической работе учащихся. Применение знаний, умений и навыков на практике способствует их более прочному и глубокому освоению.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества.

Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу - принцип, тесно связанный с предыдущим принципом - организации педагогического процесса. Труд создает материальную основу для развития задатков и способностей, для формирования мировоззрения и морального облика личности. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Однако, как неоднократно подчеркивал А. С. Макаренко, труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, общественной и коллективной заботой, является маловлиятельным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения. Воспитывают социальное и интеллектуальное содержание труда, его включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

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

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

Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. От него зависят развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном возрастном этапе воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие самоуправления.

Начиная организацию детской деятельности со всемерного поощрения и развития инициативы и самодеятельности школьников, необходимо постоянно корректировать стиль отношений с ними в соответствии с их возрастающей самостоятельностью. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руководство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самодеятельность учащихся. С этой целью во всех сферах деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе, они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении. В стремлении к развитию детского самоуправления необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности; отказаться от чрезмерной регламентации, ненужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества; опираться на доверие, разнообразить виды поручений; обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения.

Важнейший принцип организации детской деятельности - уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и

явление. Их единство полно и емко выразил А. С. Макаренко: как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагогический гуманизм выражается в том, что принципиальная твердая требовательность обращена одинаково ко всем учащимся. Это, однако, не противоречит тому, что в практической работе педагоги-мастера делают требовательность гибкой, индивидуализированной. Опыт показывает, например, что нецелесообразно использовать требование в жесткой, категоричной форме по отношению к дисциплинированному школьнику и в мягкой - по отношению к ленивому и безответственному. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она не реалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично соединяется с требовательностью к себе.

Реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций. Но это стремление можно поддержать и усилить, если учитель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения. Школьники, которым очень часто напоминают о недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

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

Воспитание с опорой на положительное наиболее полно и последовательно раскрывается в формуле А. С. Макаренко: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться.

Успешная реализация принципов единства требований и уважения к личности, опоры на ее сильные стороны возможна лишь при соблюдении еще одного принципа - согласованности требований школы, семьи и общественности. Ничто так не вредит воспитанию, как случайность и неупорядоченность педагогических воздействий, разнобой и несогласованность в требованиях, предъявляемых к учащимся школой, педагогами, семьей и общественностью.

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

Условиями осуществления этого принципа являются следующие: обеспечение системы в предъявлении требований; последовательное усложнение требований; закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований; настойчивость в предъявлении требования.

Управление деятельностью воспитанников требует реализации принципа увлечения их перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости. Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле и ожидание перспектив его развития является могучим источником нравственного достоинства, моральной стойкости в преодолении трудностей и в других делах. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, надо умело использовать для его духовного подъема. Задача педагога - помочь каждому школьнику наметить личные близкие, средние и далекие перспективы личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива, общества.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Педагогика, по утверждению А. С. Макаренко, есть педагогика не прямого, а параллельного действия. Сущность и проявления прямого педагогического действия (воздействия) очевидны, в то время как параллельное действие наглядно не представлено. Сущность же его в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив, и наоборот.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив. Он складывается не сам собой, а под руководством учителей и в результате совместных целесообразно организованных коллективных действий.

Взаимосвязь принципов воспитания и обучения в педагогическом процессе. Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны между собой, функционируют как целостная система. Они проявляются одновременно в любом элементе педагогического процесса, хотя и в различной степени. Только совокупное действие всех принципов обеспечивает успешное определение задач, отбор содержания, выбор форм, методов, средств деятельности педагога и педагогически целесообразную деятельность воспитанников. Необоснованная гиперболизация

одних принципов и умаление роли других неизбежно приводят к снижению эффективности педагогического процесса в целом.

При изолированном рядоположенном рассмотрении действия принципов педагогического процесса не раскрываются его диалектика, взаимодействие и борьба противоположных сил и тенденций в нем. Принцип научности всегда выступает в единстве с требованием доступности и посильности; принцип сознательности и активности неразрывно связан с требованием управляющей роли педагога; принцип прочности и действенности результатов, в свою очередь, предполагает обеспечение сознательности и активности и т.д.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятий "воспитание" и "воспитательная работа".
2. Каковы цели и задачи гуманистического воспитания?
3. Раскройте аксиологическую характеристику личности.
4. В чем заключена сущность мотивационно-ценностного отношения личности?
5. Назовите ведущие закономерности и метапринципы процесса воспитания.
6. Раскройте основные требования частных принципов гуманистического воспитания.
7. В чем проявляется взаимосвязь принципов воспитания и обучения в педагогическом процессе?

Литература для самостоятельной работы

Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л.Селивановой. - М., 2000.
Лихачев Б. М. Философия воспитания. - М., 1995.
Рожков М.И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: В 3 т. - М., 1979. - Т. 3.
Франкл В. Человек для себя. - Минск, 1992.
Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. - Ростов-на-Дону, 1995.
Щуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. - М., 1998.

ГЛАВА 16

ВОСПИТАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Философско-мировоззренческая подготовка школьников

Понятие о мировоззрении. Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения школьников. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Научные знания выступают как часть, сторона, подтверждение диалектического взгляда на мир. Рассматривая научное мировоззрение как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, мы обнаруживаем, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, образующими определенную научную картину мира. В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде. Но окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна, как многообразны и те отношения, в которых человек находится с миром.

И поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с каким-то определенным горизонтом мира, с какой-то определенной стороной действительности, мир выступает перед ним как бы в разных своих проекциях. Соответственно этому и сам человек, как бы проецируя себя на разные стороны мира, выделяет или различает в себе качественно определенные стороны, познает себя в различных аспектах.

В мировоззрении проявляется единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Субъективная сторона мировоззрения состоит в том, что у человека формируется не только целостный взгляд на мир, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности.

У человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения.

Мировоззренческие убеждения и действительность. Убеждения, как и знания, есть субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей.

Убеждения - это не нечто "знаемое" и "понимаемое", это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности - ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Пока человек пробуждается к деятельности внешней необходимостью, не перешедшей в его внутреннюю потребность, не ставшей его собственной волей, он действует без внутреннего горения, активности, без мобилизации всех ресурсов.

Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейского, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Оно, это знание, может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что в реальной жизни существует как стихийное, так и научное мировоззрение.

Рост науки обусловил не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одна из черт которого - стремление к строгой фактической достоверности. Факты - такой элемент знания, который является таковым только при условии строгого и точного соответствия действительности, практике.

Факты действительности становятся фактами науки, одной из исходных основ научного мировоззрения, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. Отражая общие и наиболее существенные стороны множества явлений, обобщения служат средством их объяснения и предвидения, дают принципы решения не только тех задач, на основе которых они были выведены, но и всех других, относящихся к данной целостности.

Среди мировоззренческих обобщений чрезвычайно важная роль принадлежит методологическим идеям, в которых с наибольшей полнотой и глубиной раскрываются внутренние законы действительности. Отражая не только сущее, но и должное, такого рода идеи выступают одним из механизмов организации и получения научного знания. Поэтому в процессе формирования мировоззрения надо уделить особое внимание формированию методологических понятий, обобщений, идей, характеризующих действительность и ее теоретические описания.

Возрастные возможности формирования мировоззрения. Существует взгляд, согласно которому на начальном этапе обучения будто бы можно ограничиться простым накоплением фактов. Между тем уже в начальных классах существует принципиальная возможность раскрывать идеи, дающие знание общих законов, которым подчинено всякое движение и развитие. Пониманию школьников вполне доступны некоторые существенные связи и зависимости в явлениях природы и общества, носящие мировоззренческий характер. К ним относятся начальные представления о сезонных изменениях в жизни природы, материальном единстве

мира и его постоянном развитии, о социальных противоречиях и др.

Интенсивное формирование личности в подростковом возрасте делает этот процесс достаточно благоприятным для овладения диалектико-материалистической концепцией мира. Изучая систематические курсы основ наук, подростки совершают более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям.

Актуальная потребность подросткового возраста - стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростка, выводит его за пределы своего индивидуального опыта, дает толчок формированию идеалов и жизненных установок. Вместе с тем для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В этих условиях важно побуждать учащихся к самостоятельной и обоснованной оценке явлений.

В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте. Философская направленность мышления, познавательное отношение к действительности, потребность проникнуть в систему "вещей и знаний" создают прочную основу для формирования у старшеклассников фундаментальных методологических идей высокого уровня обобщенности, твердых взглядов и убеждений, обеспечивающих широту ориентировок в мире, принципы поведения и деятельности.

В этом активно участвует одно из ценнейших новообразований ранней юности - самоосознание личности, непосредственно обусловленное ее самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, представлениями о себе, о своих ожиданиях и жизненных планах. С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение, включающее в себя организацию активной пробы сил, первоначальное принятие и усвоение личностью системы ценностей, целей, эталонов, норм и стандартов, характеризующих ту или иную профессиональную группу, формирование морально-психологической и трудовой готовности следовать своему общественному и гражданскому долгу.

Основные средства формирования мировоззрения учащихся. Человек овладевает целостным представлением о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания. Это значит, что формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности ее активной практической деятельности.

Интеллектуальный компонент мировоззрения предполагает движение от непосредственного чувственного отражения действительности к абстрактному понятийному мышлению. Однако понятийное мышление не является конечным пунктом научного и учебного познания - вслед за этим начинается восхождение от абстрактного к конкретному. Это не простое возвращение к исходному, а к конкретному на более высокой ступени развития, когда предмет постигается глубоко и всесторонне. При восхождении от абстрактного к конкретному совершенствуется не просто процесс суммирования, нанизывания абстракций друг на друга, а

создается синтез, который означает дальнейшее углубление в сущность явлений материального мира во всех их причинных связях и опосредованиях.

В любом результате аналитико-синтетической деятельности (в понятиях, идеях, теориях) содержатся и знание, и способ деятельности. Это разные стороны процесса познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит знаниям. Все это требует развивать учащихся в единстве знания и умения мыслить и действовать.

Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает, насколько возможно, структуру современного научного знания, организуется на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с

другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами познания и конкретными задачами их применения. При этом совершается не простой переход от одной системы к другой, а осуществляется обобщение образовавшихся систем знаний, создание новых систем, а также широкий перенос знаний в самые разнообразные жизненные ситуации.

Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентаций личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний.

Положительное эмоциональное состояние учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, к жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства - ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический климат школы. Готовность и решимость личности достигнуть поставленной цели непосредственно связаны с волей. Она представляет собой не сводимую к интеллекту и чувствам сторону сознания, основной функцией которой является регуляция поведения и деятельности. Воля в сочетании с убеждениями и чувствами подводит человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам.

Наряду с интеллектуальным и эмоционально-волевым в состав мировоззрения входит практически-действенный компонент.

Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой. Учебно-трудовая и общественная деятельность вовлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружает разносторонней информацией, опытом общения. Она не ведет к чисто внешним результатам, а перестраивает внутренний мир школьников, развивает у них потребность активного созидания как свойство личности. Недостаточно, чтобы эта деятельность была общественно полезна, нужно, чтобы она удовлетворяла самого ученика, соответствовала, пусть не полностью, но в главных чертах, его личному идеалу. Сформировать общественно значимый мотив - значит превратить объективную цель деятельности в "реально действующий мотив" (А. Н.Леонтьев), сделать внешнее, объективное внутренним достоянием субъекта, вызвать у него потребность в этой деятельности.

Целостный процесс формирования у учащихся научного мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. Осуществление межпредметных связей позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное

представление о нем. Особенно большое значение в мировоззренческом плане имеют такие межпредметные взаимодействия, которые дают учащимся возможность всесторонне охватить все свойства и связи

изучаемых объектов. К примеру, на основе межпредметной корреляции у школьников формируются такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественнонаучных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы, единство антропогенеза и социогенеза и др.

Социальная и профессиональная позиция педагога является важнейшим фактором формирования у учащихся научного мировоззрения. Успех формирования мировоззрения основывается во многом на доверии учащихся к учителю. "Это идеальное юношеское верование, - отмечал Н. А. Добролюбов, - облегчает действия учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым он был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тот час же и слово учителя теряет свою силу" [1].

1 Добролюбов В. А. Учитель должен служить идеалом для учеников // Чернышевский И. Г., Добролюбов Н. А. Избр. пед. произведения. - М., 1995. - С. 145.

Только учитель, который не выучил, не вызубрил, а всем своим существом принял возвышающий смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая личность, может быть духовным наставником молодежи и проводником научного мировоззрения.

Воспитание и религия. На протяжении многих веков религиозное воспитание было единственной педагогически продуманной системой, со своими целями, задачами, содержанием, формами и методами работы. Эта система предусматривает определенную, жестко канонизированную организацию жизни верующих: обязательное посещение церкви, знание и исполнение молитв, соблюдение праздников и обрядов. В течение многих веков отрабатывались способы и приемы индивидуального и коллективного воздействия на личность, в том числе исповедь, отпущение грехов, благословение, причастие и др. Система религиозного воспитания дополняется не менее продуманными и эффективными методами самовоспитания и самоубеждения, такими как молитва, покаяние, воздержание, обет. Религиозное воспитание в достаточной мере психологизировано, оно учитывает особенности бессознательного и подсознательного, эмоционального и волевого в личности.

Закон Российской Федерации "Об образовании" подчеркивает светский характер образования в школе. Это особенно актуализирует необходимость ответственности педагогов за формирование у учащихся научного мировоззрения и в то же время уважения к взглядам и чувствам верующих детей и их родителей. Задача школы - раскрыть перед ребенком реальность объективного мира, его противоречивость, познаваемость. По мере взросления и достижения совершеннолетия воспитанник сам вправе сделать свой мировоззренческий выбор.

§ 2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности

Цель и содержание гражданского воспитания школьников. Воспитание гражданина - одна из краеугольных задач образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, школа прежде всего сосредоточивает свои усилия на формировании у школьника ценностного отношения к явлениям общественной жизни.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, так и объективными условиями функционирования общества - особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры общества.

Разработка вопросов гражданского воспитания в педагогике имеет свою историю. В западноевропейской античной и классической педагогике оно связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо и др. Если первые связывали проблемы гражданского воспитания прежде всего с формированием уважения к государству, законопослушания, то последний видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для самовыражения. Наиболее полно теория гражданского воспитания в зарубежной педагогике была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования гражданственности.

В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.Н.Радищева, В.Г.Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д.Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитания гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В известной книге В.А.Сухомлинского "Воспитание гражданина" в определенной мере обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию.

Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Содержание гражданского воспитания в школе и семье составляет работа учителей, воспитателей и родителей по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия. В гражданском становлении личности важное место занимает участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных объединений и организаций.

Патриотическое воспитание. Формирование культуры межнационального общения. В толковом словаре В. И.Даля слово "патриот" означает "любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизно-люб, отечественник или отчизник" [1]. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей родине. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающее равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме - уважение и солидарность с другими народами и странами.

1 Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М., 1955. - Т. 3. - С. 24.

Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа - любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов.

Патриотическое и интернациональное воспитание в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран.

Большую роль в воспитании патриотизма и интернационализма играют предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов. Прежде всего это достижения в процессе обучения, отбора содержания образовательного процесса. Изучение природы родного края, его исторического прошлого эмоционально переживается ребенком, укрепляет и развивает чувство любви к Родине.

Формированию культуры межнационального общения способствует изучение иностранных языков, раскрывающих историю, культуру стран изучаемого языка, традиции и обычаи народов этих стран.

Гражданское воспитание предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. Это направление воспитательной работы школы достигается в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, конструкторов, писателей, художников, актеров и др.

Правовая культура и предупреждение правонарушений в детской среде. Задачи правового воспитания заключаются в том, чтобы довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении.

Динамику личностной деформации можно представить последовательностью

следующих этапов: появление пробелов и искажений в нравственно-волевой сфере личности; превращение их в относительно устойчивые взгляды и привычки; формирование мотивации предпочтительного поведения, включающей антиобщественные цели и средства; соответствующие искажения нравственно-правового сознания в части пределов дозволенного поведения; правонарушение; систематическое правонарушение; систематическое правонарушающее поведение; преступление.

Учащемуся, склонному к совершению правонарушений, всегда присуща определенная совокупность искаженных знаний, интересов, потребностей, отношений к людям и социальным ценностям. "Дефективность сознания, - отмечал А. С. Макаренко, - это, конечно, не техническая дефективность личности, это дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений - одним словом, прежде всего, испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества" [1].

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5 - С. 567.

Истоки деформации нравственного и правового сознания школьников лежат, как правило, в семье. Неблагоприятной для формирования личности ребенка является семья не только с явной деградацией ее взрослых членов (пьянство, драки, судимости и пр.), но и та, где за чисто внешним благополучием скрывается атмосфера стяжательства, оправдывающая в глазах этой семьи любые средства наживы. В такой атмосфере у детей воспитывается пренебрежение к труду, ориентация на "выгодную" работу, корыстные предпочтения в выборе трудовой деятельности, ложно понимаемые престижные устремления. Результатом "потребительского воспитания" чаще всего становится установка на удовлетворение потребностей любыми способами, в том числе и асоциальными. Дети из подобных семей обычно отличаются высокой криминальной активностью.

Для подростка одобрительное мнение членов его группы о совершаемых им аморальных и противоправных поступках представляется более значимым и важным, чем осуждение тех же поступков взрослыми - родителями, учителями и т.п. Вот почему так важно положительно влиять на мотивы и характер действий неформальных групп, придавать им общественно ценную направленность.

В работе по предупреждению правонарушений среди учащихся можно выделить следующие этапы:

• устранение обстоятельств, которые способствуют формированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни и воспитания), до того, как эти обстоятельства существенно сказались на поведении (ранняя профилактика);
• оздоровление среды, условий жизни и воспитания учащихся, которые пагубно влияют на них, и одновременно коррекция их личностной позиции (первый этап непосредственной профилактики);
• аналогичные меры в отношении лиц, уже совершающих правонарушения и находящихся поэтому в сфере внимания правоохранительных органов: инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, участковых инспекторов (второй этап непосредственной профилактики);
• правовоспитательные воздействия на учащихся, систематически совершающих

правонарушения, т.е. таких, поведение которых позволяет прогнозировать реальную опасность перехода на преступный путь (третий этап непосредственной профилактики);
• работа с учащимися, уже совершившими преступление, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают их изъятия из коллектива (профилактика рецидива).

Предупреждение правонарушений среди учащихся - одно из центральных направлений правовоспитательной деятельности школы, семьи и общественности.

§ 3. Формирование основ нравственной культуры личности

Основные понятия теории нравственной культуры. Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом мы Пользуемся понятием морали.

Мораль в прямом значении этого слова понимается как обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима этого слова используют понятие этика, означающее привычку, обыкновение, обычай. В другом значении "этика" употребляется как философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, нравственность - это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению - хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы. Норма - это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют. Для каждой такой области (профессиональные, межнациональные отношения и др.) есть свое исходное начало, которому подчинены нормы, - нравственные принципы. Так, например, нормы отношений в какой-либо профессиональной среде, отношения между представителями разных национальностей регулируются нравственными принципами взаимоуважения, интернационализма и др.

Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т.е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются нравственными категориями. В их числе такие

категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье и др.

Воспринимая требования морали как правила жизни, общество вырабатывает понятие нравственного идеала, т.е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Моральные нормы, причины, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем мораль - это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе. Содержание воспитательной работы учителя, классного руководителя по формированию нравственной культуры учащихся и составляет формирование названных групп отношений.

Отношение к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола. Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству. Отношение к своему труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых и учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, признании важности своего труда и результатов труда других людей. Отношение к природе требует бережного отношения к ее богатству, нетерпимости к нарушениям экологических норм и требований.

Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

Воспитание гуманности. Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра - человека. Если гуманизм - это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

В психологическом словаре понятие "гуманность" определяется как "обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи" [1]. Однако если исходить из связи гуманизма и гуманности, то содержание понятия "гуманность" должно

раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон - естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств.

1 Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г.Ярошевского. - М., 1990. - С. 21.

Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как ценности. Гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми, установления межличностных отношений. Это качество личности раскрывается в проявлении доброжелательности и дружелюбия; готовности прийти на помощь другому человеку, внимательности к нему; рефлексии - умении понять другого человека, поставить себя на его место, в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию; в толерантности - терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Воспитание гуманности осуществляется в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений. Ребенок должен быть включен в сопереживание, соучастие. Признаки равнодушия, черствости не могут быть не замечены и не проанализированы учителем. Гуманитарная профессиональная культура учителя состоит не только в личном следовании принципам гуманизма, но и в том, как сам учитель помогает, поддерживает ученика в трудных ситуациях. Пример гуманного отношения учителя к ученикам обладает особой воспитательной силой, он может заменить длительные рассуждения, беседы и рассказы о гуманности других людей. Это, однако, не отрицает возможности и необходимости проведения морально-этического просвещения.

Важным условием воспитания гуманности является организация коллективной учебной, общественно полезной деятельности, особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого. Такие ситуации могут непосредственно возникать в процессе совместной деятельности, а могут быть специально предусмотрены педагогом.

Изучение биографий ученых, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность. Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Одно из центральных мест в системе нравственного воспитания школьников занимает воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Дисциплина предполагает организованность, порядок в той или иной области, жизнедеятельности людей.

Дисциплина отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе. Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам.

Школьная дисциплина - одна из форм проявления дисциплины общественной. Это принятый порядок в стенах учебного заведения, это соблюдение учащимися правил взаимоотношений с учащимися и учителями, это обязательность выполнения всеми членами коллектива принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности, дисциплина учащихся состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их сознательного выполнения. Закрепившиеся правила поведения определяют действия и поступки личности. Школьная дисциплина готовит ребенка к социальной деятельности, которая невозможна без соблюдения дисциплины. Она является результатом нравственного воспитания, неслучайно поэтому А. С. Макаренко рассматривал дисциплину как нравственное и политическое явление, несовместимое с недисциплинированностью, неуважением к общественному порядку.

Соблюдение школьной дисциплины предполагает подчинение требованиям коллектива, большинства. Работа школы, учителя по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения должна быть направлена на разъяснение школьникам необходимости соблюдения дисциплины в интересах самой личности, коллектива и общества. Но дисциплина личности не может рассматриваться только как подчинение, она должна рассматриваться в контексте ее свободы, как субъективная способность личности к самоорганизации, достижению собственных целей исторически выработанным способом. Способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределение) является нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки (О. С. Газман). Обладая самодисциплиной, школьник защищает себя от случайных внешних обстоятельств, увеличивая тем самым степень собственной свободы.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии культура поведения. Оно включает в себя различные стороны нравственного поведения личности; в ней органически слиты культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая культура. Воспитание культуры общения у детей требует формирования доверия, доброты к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность. Важно научить детей поведению с родными, друзьями, соседями, посторонними людьми, в транспорте, в общественных местах. В семье и школе необходимо позаботиться о знакомстве детей с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнования, с правилами ведения деловых, телефонных разговоров и др.

Культура внешности складывается из умения элегантно, со вкусом одеваться, выбирать свой стиль; из соблюдения правил личной гигиены, из особенностей жестикуляции, мимики, походки, движений. Культура речи - это умение школьника вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка. Одно из направлений работы по формированию культуры поведения составляет воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни - рациональной организации своего жилища, аккуратности в

ведении домашнего хозяйства, поведения за столом во время приема пищи и т.п. Культура поведения детей в значительной мере формируется под влиянием личного примера учителей, родителей, старших школьников, традиций, общественного мнения, сложившихся в школе и семье.

Экологическая культура учащихся. Стремительно развивающееся движение за охрану природы охватило весь мир. Вопрос о том, как должен относиться человек к окружающей среде, в равной мере встал перед каждым жителем планеты. В современной науке понятие "экология" характеризуется единством биологического, социального, экономического, технического, гигиенического факторов жизни людей. На этом основании правомерно выделение социальной, технической, медицинской экологии, рассматривающих поведение человека в природе.

Цель формирования экологической культуры школьников состоит в воспитании ответственного, бережного отношения к природе. Достижение этой цели возможно при условии целенаправленной систематической работы школы по формированию у учащихся системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.

Формирование экологической культуры школьников осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суровегина и др.) определены основные принципы экологического образования школьников. К числу таких принципов относятся: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

§ 4. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников

Задачи и содержание трудового воспитания. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности. Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. Трудовое воспитание тесно связано с политехнической подготовкой учащихся. Политехническое образование обеспечивает знание основ современной техники, технологии и организации производства; вооружает учащихся общетрудовыми знаниями и навыками; развивает творческое отношение к труду; способствует правильному выбору профессии. Таким образом, политехническое образование является базой трудового воспитания.

В условиях общеобразовательной школы решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся:

• формирование у учащихся положительного отношения к труду как высшей

ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;
• развитие познавательного интереса к знаниям, потребности в творческом труде, стремление применять знания на практике;
• воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, деловитости и честности;
• вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержание трудового воспитания определяется названными задачами, а также рядом хозяйственно-экономических факторов, производственными условиями района, области, возможностями и традициями школы и т.д.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют следующие виды труда.

Учебный труд школьника включает в себя труд умственный и физический. Умственный труд является наиболее напряженным, требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Привычка к повседневному умственному труду имеет большое значение для всех видов трудовой деятельности. Школьными программами предусмотрен физический труд на уроках трудового обучения в учебных мастерских и на пришкольном участке. В процессе физического труда создаются условия для проявления детьми нравственных качеств, коллективизма, взаимопомощи, уважения к людям и результатам их деятельности.

Общественно полезный труд организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, бытовой труд дома, уход за насаждениями и др.), летнюю работу на полях во время школьных каникул, работу в школьных строительных отрядах, школьных лесничествах, тимуровскую работу.

Производительный труд предполагает участие школьников в создании материальных ценностей, вступление в производственные отношения. Участие в производительном труде развивает у учащихся профессиональные интересы, склонности, потребности в труде, они познают смысл экологических понятий и категорий.

Российская школа имеет богатый опыт вовлечения детей в производительный труд - это ученические производственные мастерские и цеха, школьные районные и межрайонные заводы и т.п. Приобщение школьников к производительному труду не теряет своей актуальности и целесообразности и сегодня. В тех школах, где для организации производительного труда есть необходимые условия, его нужно сохранить, предоставив учащимся возможность участия в создании материальных ценностей.

Педагогические условия организации трудового воспитания. Успех трудового воспитания зависит от его правильной организации, соблюдения таких педагогических условий, как:

• подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производительного труда. В общественно полезном и производительном труде учащихся должны находить практическое применение знания и умения, полученные

в учебном процессе. Задачи трудового обучения и воспитания детей решаются комплексно в домашнем труде, кружковой работе, на занятиях в учреждениях дополнительного образования;

• сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя. Объяснение смысла труда доводится учащимся с учетом их возраста, индивидуальных интересов и потребностей. Эффективность соблюдения данного педагогического условия наглядно показывает педагогический опыт В. А. Сухомлинского. Его ученики решили использовать пустующий косогор. Они его вспахали, засадили виноградом, ухаживали, спасали от заморозков, а когда вырастили виноград, первые грозди вынесли прямо из сада ветеранам войны и труда, пенсионерам, жителям села;

• доступность и посильность трудовой деятельности. Непосильный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата. Такой труд подрывает духовные и физические силы детей, веру в себя. Из этого не следует, однако, что труд детей не должен требовать от них никакого напряжения сил. Соблюдение этого условия исключает физические перегрузки, требует выбора трудовых заданий в соответствии с силами и способностями учащихся;

• разумная требовательность в осуществлении трудовой деятельности учащихся. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют к нему интерес. Задача учителя состоит в том, чтобы в процессе выполнения взятого обязательства поддерживать у детей желание довести работу до конца, приучить их работать систематически и равномерно. В отдельных случаях классный коллектив вправе потребовать от школьников выполнения взятого обязательства;

• сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности. С одной стороны, необходимо сотрудничество детей в звеньях, бригадах, цехах, с другой - каждый член детского коллектива должен иметь конкретное задание, уметь его выполнять, нести ответственность за качество и своевременность его исполнения.

Трудовое воспитание составляет фундамент творческой активности и результативности в учебной деятельности, в гражданском и нравственном становлении личности.

Профессиональная ориентация школьников. Школа всегда решала проблему оказания помощи своим ученикам в выборе профессии. Вопросы профориентации и ее научного обоснования в нашей педагогике особенно актуализировались с середины 60-х гг. XX в. Педагогами и психологами к настоящему времени проведены глубокие специальные исследования по вопросам теории и методики профориентации школьников (А. Е. Голоншток, Е.А.Климов, П. П.Костенков, А.Д.Сазонов, В.Ф.Сахаров, С. Н. Чистякова и др.).

Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. В таком случае профессия приносит радость и

удовлетворение.

Социальная значимость профессии повышается, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально.

Мир профессий очень подвижен, одни профессии уходят в прошлое, другие появляются. Школьники нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, поддержке и помощи в начале профессионального становления.

Система профессиональной ориентации включает в себя следующие компоненты: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Профессиональное просвещение имеет своей целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических особенностях, психофизиологических требованиях тех или иных профессий. С работы по профессиональному просвещению начинается ознакомление детей и подростков с профессиями, с потребностями конкретного района, города в рабочих руках. Учителя, классные руководители, родители могут активно влиять на правильный выбор учащимися профессии, на формирование профессиональных мотивов.

Профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик. В ходе профессиональной диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

Профессиональная консультация заключается в оказании помощи, советах специалистов (психологов, врачей, педагогов), в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми человеком к профессии, и его индивидуально-психологическими особенностями. Различают несколько типов профконсультаций. В ходе справочно-информационной консультации школьника знакомят более глубоко с содержанием профессии, требованиями к ней, возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства. Диагностическая индивидуальная профконсультация имеет своей целью определение возможных областей деятельности, в которых ученики могут наиболее успешно трудиться. Результатом диагностической индивидуальной профконсультаций должно быть определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных профессий. Медицинская профконсультация устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям профессии.

Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Его осуществляют высшие и средние специальные учебные заведения, предъявляющие определенные требования к поступающим, или учреждения, принимающие человека на работу. При профессиональном выборе рекомендуется учитывать семейные традиции, мнение друзей, мотивы удовлетворенности трудом и др.

Профессиональная адаптация - это процесс вхождения молодого человека в

профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

Компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьников. На ступени начальной школы формируется положительное отношение к труду, раскрывается важность и необходимость труда для общества, сила и красота труда, формируется потребность быть полезным людям. На ступени неполной средней школы раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, учащиеся знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, расширяется круг представлений о труде взрослых. Ученикам предоставляется возможность ознакомиться с практическим применением достижений науки в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства. На ступени полной средней школы профессиональные интересы школьников более дифференцированны, осознанны. Учащиеся в процессе профориентации получают более полные сведения об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Старшеклассники принимают решение о выборе профессии, у большинства из них четко определяются мотивы учебной деятельности.

Формирование основ экономической культуры школьников. Под формированием экономической культуры понимается выработка ясного представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Формирование экономической культуры неразрывно связано с подготовкой выпускника к жизни, труду, она становится одним из необходимых условий становления гражданской позиции личности. В целостном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры школьников. Важнейшими из них являются: формирование у учащихся экономического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина (бережливости, практичности, хозяйственности); овладение учащимися элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости. Указанные задачи могут быть решены при соответствующей работе по формированию экономических знаний о труде и производстве, об отношениях собственности, предпринимательстве, коммерциализации и др., умений и навыков в организационно-экономической деятельности.

Экономическая культура формируется в процессе изучения практически всех учебных предметов. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности, как это показано в исследованиях Ю.К.Васильева, В.К.Розова, П. А. Шемякина и др., заложены в таких предметах, как "История", "География", "Трудовое обучение", "Химия", "Биология". В учебных курсах содержится богатый арсенал экономических знаний и возможностей организации экономической деятельности учащихся. Задача здесь состоит прежде всего в том, чтобы в рамках школьных дисциплин и сложившейся практики политехнического образования, общественно полезного и производительного труда упорядочить, обновить и систематизировать экономические знания и умения, расширить сферу экономической деятельности в новых социально-экономических условиях.

В системе формирования экономической культуры используются многообразные формы и методы: беседа, рассказ, лекция, решение производственных задач, экскурсии. Большое место уделяется игровым формам проведения занятий и

творческим работам в учебной и внеучебной деятельности (деловые игры, выполнение экономических расчетов, определение экономической эффективности трудовой деятельности, изобретений и т.д.).

Экономическое воспитание учащихся обогащает целостный педагогический процесс, придает ему предметно-жизненную, личностно-ориентированную направленность.

§ 5. Формирование эстетической культуры учащихся

Понятие об эстетической культуре личности. Формирование эстетической культуры - это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Эстетика детской жизни. Человек по натуре своей - художник. Он всюду, так или иначе, стремится вносить в свою жизнь красоту. Эта мысль М. Горького представляется нам чрезвычайно важной. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается одной лишь деятельностью в области искусства: в той или иной форме оно присутствует во всякой творческой деятельности. Другими словами, человек выступает художником не только тогда, когда он непосредственно создает произведения искусства, посвящает себя поэзии, живописи или музыке. Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в деятельности человека, направленной на преобразование окружающей жизни и самого себя. Эстетическое отношение человека к действительности обязано своим происхождением его трудовой деятельности. Осознание и переживание труда как игры физических и духовных сил, как явления возвышенного, облагораживающего, прекрасного составляют фундамент эстетического развития личности.

Для того чтобы детский труд не превращался в тягость и обузу, приносил эстетическое наслаждение, он должен быть одухотворен высокой общественно значимой целью, отмечен красотой и точностью движений, строгой экономией времени, вдохновением, увлеченностью. Гармония физических движений рождает внутреннюю духовную красоту, проявляющуюся в ритме, ловкости, четкости, радости, самоутверждении. Она воспринимается и оценивается детьми как большая эстетическая ценность.

Немало эстетических впечатлений может дать и дает деятельность учения. В математике, например, нередко говорят: "Красивое, изящное решение или доказательство", понимая под этим их простоту, в основе которой лежит высшая целесообразность, гармония.

Есть своя эстетика в искренних, здоровых, человечных взаимоотношениях между учащимися и учителями, между воспитанниками, между старшими и младшими школьниками. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и школе глубоко ранят личность ребенка, оставляют след на всю жизнь. И наоборот, тонкие, дифференцированные отношения педагогов к учащимся, справедливая требовательность делают уклад детской жизни школой воспитания в

духе высокой эстетики и морали.

В обиход детской жизни важно вводить элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта.

Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят свое время, занимаются делом или отдыхают. Детей следует шире привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в школе, в классе, в квартире. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А. С. Макаренко. Побывавшие в руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы рассказывали об обилии цветов, о сверкающем паркете, зеркалах, белоснежных скатертях в столовых, идеальной чистоте в помещениях.

Эстетическое восприятие природы. Природа - ничем не заменимый источник прекрасного. Она дает богатейший материал для развития эстетического чувства, наблюдательности, воображения. "А воля, а простор, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями?" - писал К.Д.Ушинский. "Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога..." [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1952. - Т. 2. - С. 52-53.

Эстетическое отношение к природе формирует нравственное отношение к ней. Природа, не являясь носителем общественной морали, в то же время учит ребенка нравственному поведению благодаря гармонии, красоте, вечному обновлению, строгой закономерности, пропорциям, разнообразию форм, линий, красок, звуков. Дети постепенно приходят к пониманию того, что добро в отношении к природе заключается в сохранении и приумножении ее богатства, в том числе - красоты, а зло состоит в нанесении ей ущерба, в ее загрязнении.

В процессе формирования эстетической культуры учащихся важная роль принадлежит курсам биологии и географии, которые в значительной мере строятся на непосредственном изучении и наблюдении явлений природы. Во время экскурсий и прогулок на природе у детей обостряется эстетическое видение ее красоты, развиваются воссоздающее воображение и образное мышление. Большой интерес у школьников вызывают экскурсии на такие темы, как "В багрец и золото одетые леса", "Весны желанные приметы", "Природа и фантазия", "Цветы наших полей", "Осенний букет", "Памятники культуры нашего края" и др. Во время экскурсий ученики выполняют различные задания: делают наброски и зарисовки с натуры, фотографируют любимый уголок, собирают материалы для коллекции, находят отмершие ветки, корни, сучки, наплывы на деревьях, используя их для поделок и миниатюрной скульптуры.

Педагогам следует чаще обращаться к произведениям писателей, композиторов, художников, воспевших красоту природы. Учащимся можно предложить для раздумий и обсуждений такие, например, вопросы и задания: найдите и прочтите любимые вами описания лесов, полей, степей, рек, озер, гор; выпишите понравившиеся вам высказывания о природе; чему вас учит общение с природой;

опишите любимый уголок природы; как вы себе представляете основные правила поведения в природе; пробовали ли вы отобразить свои впечатления о природе в стихах, рассказах, рисунках, поделках?

Воспитанию эстетического отношения к природе активно способствуют беседы и конференции по произведениям художественной литературы ("Белый Бим - Черное ухо" Г. Троепольского, "Не стреляйте в белых лебедей" Б. Васильева, "Белый пароход", "Плаха" Ч.Айтматова, "Царь-рыба" В.Астафьева, "Русский лес" Л.Леонова, "Прощание с Матерой" В.А.Распутина, повести и рассказы В.Белова, Ю.Казакова, В.Солоухина).

Формирование эстетической культуры средствами искусства. Художественные потенции человека, его эстетические возможности с наибольшей полнотой и последовательностью проявляются в искусстве. Порожденное человеческим трудом, искусство на определенном историческом этапе обособляется от материального производства в специфический вид деятельности как одна из форм общественного сознания. Искусство воплощает в себе все особенности эстетического отношения человека к действительности.

Учебный план общеобразовательной школы включает дисциплины художественного цикла - литературу, музыку, изобразительное искусство.

Эстетическое развитие личности средствами искусства в педагогике принято называть художественным воспитанием. Обращаясь непосредственно к произведениям искусства, оно требует развития в человеке умения правильно воспринимать явления красоты. Это не значит, что он должен стать художником-профессионалом или специалистом-искусствоведом. Помимо знания ряда художественных произведений, человек должен приобрести некоторый объем сведений из области теории и истории того или иного вида искусства. Такое обогащение непосредственных художественных впечатлений знанием законов искусства и мастерства художника отнюдь не убивает (как это иногда утверждают) эмоциональности восприятия. Напротив, эмоциональность эта усиливается, углубляется, а восприятие становится более осмысленным.

Одно из сильных средств воспитания литературного вкуса и эстетической отзывчивости - развитие культуры чтения. На уроках родного языка учащиеся учатся воспринимать литературу как искусство слова, воспроизводить образы художественного произведения в своем воображении, тонко подмечать свойства и характеристики действующих лиц, анализировать и мотивировать их поступки. Овладевая культурой чтения, ученик начинает задумываться над тем, к чему зовет прочитанная книга, чему учит, при помощи каких художественных средств писателю удается вызвать у читателя глубокие и яркие впечатления.

Развитие художественного вкуса поощряет школьников к эстетической деятельности, которая характеризуется определенными результатами и предполагает, что во время занятий искусством учащиеся претворяют в жизнь доступные им элементы прекрасного. Исполняя стихотворение, рассказ или сказку, они как бы заново воссоздают предлагаемые автором обстоятельства, оживляя их при помощи собственных мыслей, чувств и ассоциаций, т.е. передают слушающим эмоциональное состояние героя, обогащенное личным опытом. И как бы ни был мал и ограничен этот опыт, он все же придает исполнению учащегося свежесть и неповторимое своеобразие.

Основой музыкального воспитания в школе является хоровое пение, которое обеспечивает совместное переживание героических и лирических чувств, развивает музыкальный слух, память, ритм, гармонию, певческие навыки, художественный вкус. Большое место в школе отводится прослушиванию музыкальных произведений в записи, а также ознакомление с элементарными основами музыкальной грамоты.

Одним из средств приобщения учащихся к художественной культуре является преподавание изобразительного искусства. Оно призвано развивать у школьников художественное мышление, творческое воображение, зрительную память, пространственные представления, изобразительные способности. Это, в свою очередь, требует научить детей основам изобразительной грамоты, сформировать у них умение пользоваться выразительными средствами рисунка, живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства. Основами реалистического изображения ученики овладевают благодаря обучению их таким средствам художественной выразительности, как фактура материала, цвет-линия-объем, светотональность, ритм, форма и пропорция, пространство, композиция.

Важно обеспечить непосредственное ознакомление учащихся с выдающимися произведениями русского, советского, зарубежного изобразительного искусства и архитектуры, научить понимать выразительный язык художника, неразрывную связь содержания и художественной формы, воспитать эмоционально-эстетическое отношение к произведениям искусства. С целью формирования у учащихся представлений о жизненности искусства с ними проводят занятия: "Искусство видеть. Ты и мир вокруг тебя", "Искусство вокруг нас", "Ты и искусство", "Каждый народ - художник", "Изобразительное искусство и мир интересов человека", "Декоративно-прикладное искусство и жизнь человека".

Возможности художественного образования и эстетического воспитания учащихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограниченны. Эта ограниченность должна быть компенсирована в системе дополнительного образования.

Большое распространение получили беседы, лекции, встречи за круглым столом, университеты культуры, клубы друзей искусства. Утвердилась такая форма эстетического воспитания, как музыкальная фонотека, в которую включаются записи лучших исполнителей - солистов, хоровых и оркестровых коллективов. Школьники знакомятся с языком и жанрами музыки, изучают музыкальные инструменты, голоса, узнают о жизни и творчестве композиторов. Особенно эмоционально дети отзываются на песни, в которых воспеты мужественные, беззаветно преданные своему делу люди, раскрывается романтика борьбы и подвигов.

Большую роль в формировании эстетической культуры учащихся играют кино-, видео- и телефильмы. Восприятие экранизированных произведений литературы и искусства нуждается в тонком педагогическом руководстве. В ряде школ с этой целью введен факультативный курс "Основы киноискусства", организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры.

Огромной силой эстетически-эмоционального воздействия обладает театр. Необходимо предварительно готовить учащихся к восприятию театрального искусства, создавать условия, при которых дети были бы способны поддаться обаянию игры актеров.

Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов целостного педагогического процесса, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты.

§ 6. Воспитание физической культуры личности

Задачи и содержание воспитания физической культуры. Организация работы по воспитанию физической культуры учащихся направлена на решение следующих задач:

• содействие правильному физическому развитию детей, повышение их работоспособности, закаливание, охрана здоровья;

• развитие основных двигательных качеств. Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается гармоничным развитием всех физических качеств - силы, выносливости, ловкости и быстроты. Особенно следует сказать о выносливости. Приучая школьников преодолевать неуверенность, страх, усталость, болевые ощущения, мы тем самым воспитываем у них не только физические, но и моральные качества;

• формирование жизненно важных двигательных умений и навыков. Двигательная деятельность успешно осуществляется лишь тогда, когда человек владеет специальными знаниями, умениями и навыками. Опираясь на двигательные представления и знания, ученик получает возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях. Двигательные умения формируются в процессе выполнения определенных движений. Среди них есть естественные двигательные действия (ходьба, бег, прыжки, метание, плавание и др.) и двигательные действия, которые редко или почти не встречаются в жизни, но имеют развивающее и воспитывающее значение (упражнения на гимнастических снарядах, акробатика и т.п.);

• воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных (в течение многих лет) занятий физическими упражнениями при положительном и активном отношении к ним самих учащихся. Как известно, природе ребенка свойственна интенсивная двигательная активность. В интересах физического воспитания необходимо организовать детскую подвижность, моторику в правильных формах, дать ей разумный выход. Интерес и удовольствие, получаемые в процессе физических упражнений, постепенно переходят в привычку систематически заниматься ими, которая затем превращается в устойчивую потребность, сохраняющуюся на долгие годы;

• приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта. Школьники должны получить четкое представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и спорта для укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности, о гигиенических правилах занятий физическими упражнениями, о двигательном режиме и природных факторах закаливания, об основных приемах самоконтроля, о вреде курения и алкоголя и т.п.

Основные средства воспитания физической культуры. К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения, природные и гигиенические факторы.

Под физическими упражнениями понимаются двигательные действия, специально организованные и сознательно выполняемые в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.

Существуют различные подходы к классификации физических упражнений. Наиболее распространенной является классификация, в основу которой положены исторически сложившиеся системы средств физического воспитания. Она включает в себя гимнастику, игры, туризм, спорт.

С педагогической точки зрения ценность гимнастики заключается в том, что она обладает возможностью избирательно воздействовать на организм или на развитие его отдельных систем и функций. Различают гимнастику основную, гигиеническую, спортивную, художественную, производственную, лечебную. В соответствии с учебной программой по физической культуре учащиеся занимаются преимущественно основной гимнастикой (построения и перестроения, общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами - мячами, палками, скакалками, флажками; лазание и перелезание, равновесие, ходьба, бег, прыжки, метание, элементарные акробатические упражнения).

В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. Удовлетворяя естественную тягу детей и подростков к двигательной деятельности, игры вызывают коллективные переживания, чувство локтя, радость совместных усилий, содействуют укреплению дружбы и товарищества. В начальных классах школы в основном проводятся подвижные игры, в средних и старших - спортивные.

Туризм - это прогулки, экскурсии, походы и путешествия, организуемые для ознакомления учащихся с родным краем, природными, историческими и культурными памятниками нашей страны. В туристских мероприятиях школьники приобретают физическую закалку, выносливость, прикладные навыки ориентирования и передвижения в усложненной обстановке, опыт коллективной жизни и деятельности, руководства и подчинения, на практике усваивают нормы ответственного отношения к природной среде. Школьные туристские отряды участвуют в походах, соревнованиях, слетах.

В организации и проведении туристских походов (пеших, лыжных, лодочных и велосипедных) вместе с учителями физкультуры участвуют классные руководители, вожатые, родители. Они несут ответственность за дозирование физических нагрузок, соблюдение правил безопасности и охрану жизни и здоровья детей. Во время походов проводится воспитательная работа по охране природы.

В отличие от физической культуры спорт всегда связан с достижением максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Для выявления спортивно-технических результатов и определения победителей проводятся соревнования. На соревнованиях, в условиях острой спортивной борьбы, повышенной ответственности за свои результаты перед коллективом, учащиеся преодолевают значительные физические и нервные нагрузки, проявляют, совершенствуют двигательные и морально-волевые качества. Младшие школьники,

как правило, соревнуются по тем видам физических упражнений (спорта), которые входят в учебную программу. В средних и старших классах соревнования организуются по программам отдельных видов спорта.

В совокупности средств физического воспитания и развития школьников особая, далеко еще не осознаваемая роль принадлежит естественным силам природы (солнце, воздух, вода). В едином комплексе с физическими упражнениями они усиливают оздоровительное воздействие на учащихся. Солнечные лучи, воздух, вода должны быть по возможности неотъемлемым компонентом всех видов двигательной деятельности и, уж конечно, действенным фактором специально организованных процедур - солнечных и воздушных ванн, обтираний, обливаний.

Физическое воспитание и развитие предполагают гигиеническое обеспечение физкультурных занятий, рациональный режим учебного труда, отдыха, питания, сна и т.д., строгое соблюдение ряда санитарно-гигиенических требований, предъявляемых к строительству, реконструкции, благоустройству и содержанию школьных зданий, спортивных залов, рекреационных и вспомогательных помещений (оптимальная площадь, световой и тепловой режим, регулярное проветривание, влажная уборка).

Применяемые для занятий физическими упражнениями снаряды, инвентарь и оборудование по размерам, массе и устройству должны соответствовать возрасту и полу учащихся. Школьникам, в свою очередь, необходимо выполнять некоторые нормы и правила, связанные с гигиеной быта и спортивных занятий. Сюда относятся уход за телом, горячее питание и полноценный сон, наличие спортивной обуви и одежды.

Как нормативная основа жизни и деятельности режим дня приводит затраты учебного, внеучебного и свободного времени в соответствие с гигиеническими нормами, определяет строгий распорядок и целесообразное чередование труда и отдыха. Тщательно составленный и систематически выполняемый режим дня помогает сохранить баланс между расходом и восстановлением затраченных сил, укрепляет здоровье, создает бодрое, жизнерадостное настроение, воспитывает аккуратность, точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, побуждает к самоконтролю.

Режим дня не может быть одинаковым для всех. Он дифференцируется в зависимости от состояния здоровья, уровня работоспособности, конкретных условий жизни и индивидуальных особенностей учащихся. Но есть ряд правил, обязательных для всех. Общими и едиными для всех учащихся должны быть такие режимные моменты, как утренняя гимнастика, туалет, учебные занятия в школе, обед, послеобеденный отдых, приготовление домашних заданий, общественная работа, пребывание на свежем воздухе, спорт, занятия по интересам, умеренное посещение зрелищных мероприятий, ужин, вечерняя прогулка, подготовка ко сну.

Воспитание физической культуры учащихся - важный и весьма сложный элемент внутришкольного управления. Оно осуществляется и направляется совместными скоординированными усилиями всего педагогического коллектива: руководителей школы, учителей, классных руководителей, органов ученического самоуправления при активной поддержке и помощи родителей.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятия "базовая культура личности".
2. Каковы основные задачи формирования базовой культуры личности?
3. Что такое научное мировоззрение? Каковы основные пути и средства философско-мировоззренческой подготовки учащихся?
4. Раскройте место и роль гражданского воспитания молодежи в формировании базовой культуры личности.
5. В чем вы видите трудности формирования правовой культуры современной молодежи?
6. Какова роль детских общественных организаций в воспитательном процессе? Приведите примеры эффективной деятельности детских объединений и организаций.
7. В чем вы видите причины нравственной запущенности детей? Приведите примеры преодоления этих причин.
8. Раскройте особенности трудового воспитания школьников на современном этапе. Каковы основные педагогические условия эффективности трудового воспитания детей?
9. В чем состоит сущность эстетической культуры учащихся? Раскройте систему работы школы по формированию эстетической культуры учащихся.
10. Дайте характеристику основных средств физического воспитания школьников. Разработайте вариант режима дня для учащегося какого-либо конкретного класса.

Литература для самостоятельной работы

Богданов О. С, Черепкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников. - М., 1988.
Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся. - М., 1983.
Газман О. С, Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя. - М., 1992.
Горелик Ф.Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. - М., 1986.
Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. - М., 1985.
Неменский Б. М. Мудрость красоты. - М., 1987.
Никитин А. Ф. Педагогика прав человека. - М., 1993.
Пряникова В. Г. Интернациональное воспитание школьников. - М., 1987.
Производительный труд школьников / Под ред. В. А. Полякова. - М., 1986.
Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. - М., 2000.
Станкин М. И. Психолого-педагогические основы физического воспитания. - М., 1988.
Чистякова С. Н. Основы профессиональной ориентации школьников. - М., 1983.

ГЛАВА 17

ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

§ 1. Сущность методов воспитания и их классификация

Понятие о методах воспитания. В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, задачи эти - со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других - как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Нередко методические приемы и сами методы отождествляют со средствами воспитания, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная,

трудовая и др.), а с другой - совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.).

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Классификация общих методов воспитания. К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов воспитания. Их классификация помогает выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию, помогает понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам.

Исходя из вышесказанного, предлагаем систему общих методов воспитания:

• методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);
• методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);
• методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);
• методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных "уединенных" средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение образовательного процесса к намеченной цели.

§ 2. Методы формирования сознания личности

Рассказ - это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении биографического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность,

эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, имеет рассказ при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, рассказ помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Примером такого рода рассказов могут быть рассказы Л.Н.Толстого "Косточка", В.А.Осеевой "Сыновья" и др. Можно выделить три основные задачи этого метода при его применении в воспитательной работе: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа; раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения; представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Если с помощью рассказа не удается обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т.п.), применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

Беседа как метод воспитания использовалась с давних времен. В средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа как воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В современной школе в таком виде беседа практически не используется. Это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся.

Основное в беседе - это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии содержания беседы имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство,

закрепленное в слове моральное правило, обобщенный литературный образ, организованный или спланированный педагогический образец. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком. Распознавание и правильная оценка качеств личности требует умения вычленять мотивы и цели поведения человека и сопоставлять их с общепринятыми нормами, анализировать факты, выделять существенные признаки каждого усвоенного понятия, отвлекать их от всех сопутствующих, но второстепенных в данном случае проявлений личности.

Беседа, как правило, начинается с обоснования ее темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Особую трудность для молодого учителя представляют индивидуальные беседы. К сожалению, такие беседы чаще всего проводятся в связи с нередко возникающими локальными конфликтами, нарушениями дисциплины. На такого рода факты учитель реагирует или незамедлительно, или путем отсроченной беседы. Но будет лучше, если индивидуальные беседы проводятся по заранее намеченному плану, в определенной системе. Тогда они носят упреждающий характер, вносят индивидуальный корректив в общую программу педагогических воздействий.

Рассказ и беседа подготавливают переход к более сложному методу организации познавательной деятельности - к лекции. Лекцию как метод надо отличать от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах.

Аккумулируя в себе возможность развернутого и организованного в доступную форму систематического изложения сущности той или иной проблемы социально-политического, нравственного, эстетического и другого содержания, метод лекции широко используется во внеурочной воспитательной работе. Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Убедительность доказательств и аргументов, обоснованность и композиционная стройность, ненаигранный пафос, живое и задушевное слово учителя определяют идейное и эмоциональное воздействие лекций.

Старшеклассники особенно чутко откликаются на яркий и самостоятельный стиль

мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, отделить факт от мнения о факте, выразить свое личное отношение к сообщаемому материалу. Широкое развитие средств массовой информации породило явление форсированной осведомленности школьников о различных событиях и сторонах современного мира. С этим, конечно, нельзя не считаться. В то же время нетрудно увидеть, что многим ученикам полузнание представляется действительным знанием. В этих условиях тем более необходимо приучать школьников выходить за пределы очевидного, совершать переход от явления к сущности.

К методам воспитания относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии - наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы - истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

В педагогическом плане крайне важно, чтобы вопросы, намеченные к обсуждению, содержали жизненно важную, значимую для школьников проблему, по-настоящему волновали их, звали к открытому, искреннему разговору. Тему диспута могут подсказать сами ученики. Почему поведение не всегда совпадает с требованиями жизни? Откуда берутся равнодушные? Как понимать слова Л.Н.Толстого "Спокойствие - душевная подлость"? Как стать кузнецом своего счастья? Эти и другие вопросы вполне могут стать предметом дискутирования, свободного и непринужденного обмена мнениями.

Диспут требует тщательной подготовки как самого воспитателя, так и учащихся. Вопросы, вынесенные на обсуждение, готовятся заранее, причем полезно привлечь самих школьников к их разработке и составлению. По совету А. С. Макаренко, учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове его волю, культуру, личность. Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, страстным и гневным, невозмутимым и ироничным. Такая манера никого не обижает и не унижает, не отбивает у школьников желания участвовать в полемике и откровенно высказывать свои взгляды. Руководителю диспута решительно не подходит фигура умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий - создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

В структуре целостного педагогического процесса используется метод примера. Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у детей действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом, а также и в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает себе для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли идейно-нравственных и гражданских мотивов.

В механизме подражания можно выделить по крайне мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в педагогическом процессе. На это обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым

человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Учитель всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

§ 3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Как основа здорового бытия, деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом общественных отношений и общественного поведения.

Всякая деятельность состоит из операций и действий. Операции - это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. Действия - это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем - к управлению деятельностью учащихся.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обусловливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

• все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих
знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;
• даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него "личностного смысла" (А.Н.Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;
• в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К.Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;
• по отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментовки. В этой инструментовке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней. Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем - быстроты. Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед школьниками задачу научиться вести себя определенным образом, например: быть вежливым, предупредительным, дисциплинированным. Возможен и третий путь, когда удается вызвать у учащихся стремление воспитать в себе то или иное качество личности (скромность, выдержку, самообладание и т.п.). Это стремление побуждает ученика овладевать соответствующими привычками.

Формы общественного поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся. По мысли А.С.Макаренко, отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступка не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем строже и определеннее режим, тем лучше формируется динамический стереотип, который лежит в основе образования привычек.

Метод приучения тесно связан с методом упражнения. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее лично-стно значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

Включение детей в деятельность создает им условия для действий в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения. Деятельность обеспечивает приобретение детьми практического опыта коллективных отношений. Упражнение не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе

поведенческой психологии: стимул-реакция-подкрепление.

В реальной жизни и деятельности школьного коллектива постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Открыть эту ситуацию, обнажить заключенный в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему по силам любому вдумчивому педагогу. Однако часто он не может ждать такого естественного стечения обстоятельств. Ему приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть воспитывающими ситуациями.

По своему существу, это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать "не знаю". В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации - это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

Педагогическое требование. В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе. Оно может выступать перед учеником как конкретная реальная задача, которую ему надлежит выполнить в процессе той или иной деятельности. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему росту и развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. По форме предъявления различают требования прямые и косвенные. Более подробно они будут раскрыты далее.

Организуя воспитательный процесс, учитель должен стремиться к тому, чтобы его требование стало требованием самого коллектива. Отражением коллективного требования является общественное мнение. Соединяя в себе оценки, суждения, волю коллектива, общественное мнение выступает активной и влиятельной силой, которая в руках умелого педагога выполняет функцию педагогического метода.

Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся. К.Д.Ушинский по этому поводу писал: "Приучите дитя сначала повиноваться легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, 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 прививаемые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1990. - Т. 6. - С. 397.

Предъявление требований, кроме того, определяется установленными правилами поведения, критериями оценки знаний, умений и навыков по всем предметам, установленными правилами внутреннего распорядка и другими факторами.

§ 4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать - значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространенными являются соревнование, познавательная игра, поощрение, наказание и др.

Соревнование. Соревнование в педагогическом процессе строится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма.

В настоящее время соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не проводится, и не должно проводиться. Однако полностью исключить соревнование из наиболее важной области жизни и деятельности школьников было бы неправильно. Опыт лучших школ показывает, что использование соревнования в учебной работе оказывается возможным и приносит очевидную пользу, если оно ведется за добросовестное отношение к учению. В условия соревнования младших школьников, например, вносятся такие обязательства: всегда выполнять домашние задания, работать прилежно, не иметь замечаний на уроке, иметь опрятные тетради, строго выполнять школьный и домашний режим дня, читать дополнительную литературу.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

В последние годы появилось немало противников разного рода соревнований, которые якобы противоречат основным принципам гуманистической педагогики. Можно, утверждается, сравнивать

только темпы личного продвижения, т.е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Однако при продуманности организации соревнования оно ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики образовательного процесса ситуациями переживания успеха, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые сдвоенные задания, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

К методам стимулирования деятельности относятся сюжетно-ролевые игры, которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Как правило, "участниками педагогического процесса" в этом случае наряду с детьми становятся и широко знакомые им сказочные персонажи.

Поощрение - способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперед.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно заключает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности. Надо приучать детей ценить более всего сам факт одобрения, а не его престижный вес: плохо, если ученик ждет награды за малейший успех. Поощрение особенно необходимо детям несмелым, неуверенным. К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Но лучше, если это будут коллективные поощрения. Учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные и ученики, обойденные общественным вниманием. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива.

Отношение к наказаниям в педагогике весьма противоречиво и неоднозначно. В

значительной мере под влиянием теории свободного воспитания в первые годы советской школы наказания вообще были запрещены. Обосновывая правомерность наказания как одного из методов педагогического воздействия, А. С. Макаренко писал: "Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их" [1].

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 399.

Наказание - это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. А. С. Макаренко называл это состояние "выталкиванием из общих рядов". Это состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение. Но наказание ни в коем случае не должно причинять ребенку страдания - ни физические, ни моральные. В наказании нет подавленности, а есть переживание отчужденности от коллектива, хотя бы временного и небольшого.

Средствами метода наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов для внушения на педагогический совет, выговор в приказе по школе, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы и направление в школу для трудновоспитуемых. Может применяться и такая форма наказания, как изменение отношения к воспитаннику со стороны учителя или классного коллектива. У А. С. Макаренко мы находим случаи демонстративного отказа от наказания, когда коллектив выражает недоверие воспитаннику.

Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства. Всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или простым упреком. Наказание приносит успех, когда оно согласуется с общественным мнением коллектива. Педагог поступает неправильно, если будет наказывать по подозрению. По возможности надо избегать коллективных наказаний, поскольку они могут привести к объединению учащихся, нарушающих общественный порядок и дисциплину. Нельзя злоупотреблять наказаниями. Гораздо сильнее действуют взыскания неожиданные, непривычные.

Применение метода наказаний в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях.

§ 5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Чтобы оценивать эффективность воспитательного процесса, необходимо изучать

деятельность и поведение воспитуемых. Под эффективностью воспитания понимают степень соответствия достигаемых результатов поставленным целям воспитания.

О показателях воспитанности школьников можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной и др., - и результативности этого участия.

Важными показателями воспитанности школьников являются их общение и отношения в коллективе, со сверстниками, старшими и др. Характер общения и поведения школьников во многом определяет результативность воспитательных влияний на личность.

К показателям воспитанности личности необходимо отнести также и ее информированность, прежде всего в области нравственной, культурной, эстетической и др.

Ни один из этих показателей не может рассматриваться сам по себе, так как нельзя разделить сознание, действия, поведение и общение личности. Всякое подразделение их носит условный характер и применяется лишь в целях более детального и поэлементного изучения общего уровня воспитанности учеников. То же самое надо сказать и об условности выделения соответствующих методов воспитания и оценки его эффективности.

Общий анализ педагогического процесса складывается из оценки его результативного компонента (о нем шла речь выше) и процессуального, отражающего характер протекания процесса. Необходимо оценивать действия самих воспитателей, правильность их подхода к ученикам, характер утверждаемого ими стиля общения, взаимодействия, их влияние на развитие инициативы и самодеятельности учащихся. Рассмотрение в единстве результативных и процессуальных показателей делает изучение воспитания объективным.

К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за учениками; беседы, направленные на выявление воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения - непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое и пр.

Чтобы успешно использовать наблюдение для изучения воспитанности личности, надо вести его с конкретной целью, владеть программой изучения личности, критериями оценки ее воспитанности.

Наблюдения должны носить систематический характер. Важно хорошо продумать систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить причины отклонений от выполнения этих норм, когда они наблюдаются. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить и качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т.п.

Все чаще в классных коллективах применяются психологические опросники, которые выявляют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или, наоборот, негативные отношения к тем или иным членам его. Такие опросники позволяют своевременно выявлять возникающие противоречия и принимать меры по их быстрому и умелому разрешению. Применение опросников не столь простое дело, при их составлении следует соблюдать определенные правила, например не ставить вопросы в прямолинейной форме, содержание ответов должно давать взаимопроверяемые сведения и т.п. Требования к таким опросникам содержатся в пособиях по педагогической психологии или в рекомендациях по изучению школьников, которые даются студентам при подготовке к педагогической практике.

Опытные воспитатели для контроля за ходом воспитания школьников применяют и такой более сложный метод, как сознательное включение учеников в такие виды деятельности и общения, в которых они могут наиболее полно проявить те или иные стороны своей воспитанности. Этот метод требует большого мастерства, педагогической коллегиальности.

Завершается контроль за ходом воспитательной работы оцениванием не только результатов воспитанности школьников, но и уровня воспитательной деятельности учителя и школы в целом.

При оценке воспитательной работы учителя необходимо учитывать его умение использовать современные методы, формы и средства воспитания, выбирать их оптимальные сочетания в конкретных ситуациях, дифференцированно подходить к ученикам, обоснованно характеризуя их поведение и прилежание, роль учителя в трудовом воспитании и профессиональной ориентации школьников, характер взаимодействия учителя и учащихся.

О результативности воспитания свидетельствуют такие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубежом; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе Правил для учащихся; общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении; инициатива и самодеятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

§ 6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания

Среди тех зависимостей, которые определяют выбор методов воспитания, на первом месте находится их соответствие идеалам общества и целям воспитания.

В практической деятельности учитель, выбирая методы воспитания, обычно руководствуется целями воспитания и его содержанием. Исходя из конкретной

педагогической задачи, учитель сам решает, какие методы взять себе на вооружение. Будет ли это показ трудового умения, положительный пример или упражнение, зависит от многих факторов и условий, и в каждом из них педагог отдает предпочтение тому методу, который считает наиболее приемлемым в данной ситуации.

Метод сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. В основу воспитательного процесса кладутся не сами методы, а их система. А. С. Макаренко отмечал, что никакое педагогическое средство не может быть признано всегда абсолютно полезным, что самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим.

К.Д.Ушинский считал, что необходимо изучить законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, в которых мы хотим их приложить. Бесконечно разнообразны не только эти обстоятельства, но и сами натуры воспитанников. При таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей невозможно предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты.

Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания, вместе с тем, всегда обращен к коллективу, используется с учетом его динамики, зрелости, организованности. Скажем, на известном уровне его развития наиболее продуктивным способом педагогического воздействия является решительное, неукоснительное требование, но неуместными будут лекция или диспут.

Выбор методов воспитания не есть произвольный акт. Он подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия ее решения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Методика воспитания, по меткому замечанию А. С. Макаренко, не допускает стереотипных решений и даже хорошего шаблона.

Вопросы и задания

1. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?
2. Подготовьте схему классификации методов воспитания, выделив в ней основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов.
3. Назовите основные факторы, обусловливающие выбор методов воспитания.
4. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется вам наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
5. Что означает оптимальный выбор методов воспитания?
6. Дайте характеристику основных методов воспитания.

Литература для самостоятельной работы

Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. - М., 1989.
Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Сост. М.Ю.Ба-банский. - М., 1990.
Гордин Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. - М., 1980.
Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. - М., 1983.
Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. - М., 1972.
Паламарчук П. Ф. Школа учит мыслить. - М., 1986.
Педагогический поиск/ Сост. Н.И.Баженова. - М., 1990.
Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю. К. Бабанского и др. - М., 1980.
Рожков М.И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - Киев, 1975.
Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. - М., 2000.
Общая стратегия воспитания в образовательной системе России / Под ред. И. А. Зимней. - М., 2001.
Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 11 т. - М., 1958.-Т. 8.

ГЛАВА 18

КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

§ 1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности

Принципиальное отличие отечественной теории и практики организации педагогического процесса от зарубежных, преимущественно индивидуалистических, концепций - в его подлинно коллективистских основах. Противники коллективистического воспитания выдвигают в качестве аргумента факт якобы изначально предопределенной нивелировки воспитанников коллектива, покушения на индивидуальность. Между тем диалектика коллективного и индивидуального в воспитании очевидна.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обусловливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

Развитие творческой индивидуальности детей и подростков взаимосвязано с уровнем их самостоятельности и творческой активности внутри коллектива. Чем самостоятельнее ученик в коллективной общественнополезной деятельности, тем выше его статус в коллективе и тем выше его влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на развитие его самостоятельности.

Развитие личности и коллектива - взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

§ 2. Формирование личности в коллективе - ведущая идея в гуманистической педагогике

Разработка теории коллектива в трудах отечественных педагогов.

С первых лет создания советской школы одной из центральных ее задач было создание самодеятельного сплоченного коллектива школьников. В "Основных принципах единой трудовой школы" подчеркивалось, что "в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом..." [1]. Необходимость развития коллективизма у учащихся в условиях целенаправленной учебно-воспитательной работы широко пропагандировали А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, СТ.Шацкий и

другие видные педагоги и общественные деятели.

1 Народное образование в СССР: Сб. документов 1917-1973 гг. - М., 1974. - С. 142.

Основной целью воспитания, считал А.В.Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. "Мы хотим, - писал он, - воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами" [2]. В то же время он отмечал, что только на основе коллектива могут быть развиты наиболее полно особенности человеческой личности. Воспитывая индивидуальность на базе коллективизма, необходимо обеспечить единство личной и общественной направленности, считал А.В.Луначарский.

2 Луначарский А. В. О народном образовании. - М., 1958. - С. 445.

Н.К.Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективного воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Н. К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности. Тщательную теоретическую проработку в ее трудах получили многие проблемы, имеющие большое практическое значение. К ним прежде всего относятся такие, как активная позиция ребенка в установлении коллективистских отношений; связь детского коллектива с широкой социальной средой; самоуправление в детском коллективе и методические основы в его организации и др.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию руководил С. Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающей широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистической системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А. С. Макаренко. Он доказал, что "никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель+ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива" [1]. Он первым глубоко обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, принцип параллельного действия, отношения ответственной

зависимости, принцип гласности и другие были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед.

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 353.

Последовательное развитие идеи А.С.Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. Усматривая задачу школы в обеспечении творческого саморазвития личности школьника в коллективе, он предпринял и реализовал удачную попытку построения целостного педагогического процесса. В основу своей воспитательной системы творческого развития личности В.А.Сухомлинский положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции.

Многолетняя педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования школьного коллектива: организационное единство школьного коллектива; руководящая роль школьного коллектива; руководящая роль педагога; богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; ярко выраженная гражданственность духовной жизни воспитанников и воспитателей; самодеятельность, творчество, инициатива; постоянное умножение духовных богатств; гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; интеллектуальное, эстетическое богатство взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; эмоциональное богатство коллективной жизни; дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение [1].

1 См.: Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1981. - Т. 3. - С. 208.

Разработка теории коллектива на современном этапе. С начала 20-х до 60-х гг. XX в. проблема коллектива считалась традиционно педагогической, хотя отдельные аспекты коллективной жизни изучались и в рамках других наук. С начала 60-х гг. интерес к коллективу в силу изменившихся социально-политических условий проявился со стороны всех общественных наук. Философия исследует коллектив как социальную общность людей в его отношении к личности, закономерности и тенденции соотношения личного и общественного интереса и их учет в управлении развитием общества. Социальная психология интересуется закономерностями коллективообразования, взаимоотношениями коллектива и личности на психологическом уровне, структурой и становлением системы деловых и личных, интерперсональных связей и отношений. Социологи изучают коллектив как социальную систему в целом и как систему более низкого порядка по отношению к системе более высокого уровня, т.е. к обществу. Юриспруденция и ее отрасль - криминалистика рассматривают коллектив как одну из разновидностей социальных групп с позиции среды, формирующей мотивы и условия отступления от норм общественной жизни. Педагогику, как и раньше, интересуют вопросы создания коллектива и использования его возможностей для гармоничного развития личности, т.е. как инструмента для целенаправленного влияния на личность не

непосредственно, а опосредованно через коллектив.

В последние десятилетия педагогические исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов (Т.Е.Конникова, Л.И.Новикова, М.Д.Виноградова, А.В.Мудрик, О.С.Богданова, И.Б.Первин и др.), на разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (Л.Ю.Гордин, М.П.Шульц и др.), развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем (В.М.Коротов и др.), разработку педагогической инструментовки деятельности коллектива (Э.С.Кузнецова, Н.Е.Щуркова и др.).

Современная концепция воспитательного коллектива (Т. А. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения сегодняшнего дня общества и тенденции его развития. Для общества детский коллектив, будучи его ячейкой, является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, а для ребенка он выступает прежде всего своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями [1].

1 См.: Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. - М., 1978.

В настоящее время исследуются такие вопросы теории коллектива, как массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания; формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива; идентификация и обособление в коллективе в их единстве; единство педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции; тенденции развития коллектива как субъекта воспитания и др. В основе сплочения детского коллектива может лежать не только труд, но и общение, познание, игра и другие виды деятельности, организации которых необходимо уделять специальное внимание.

Роль детского коллектива в развитии личности. Детский коллектив - основная база накопления детьми позитивного социального опыта. Опыт приобретается воспитанником в семье, через общение со сверстниками в неорганизованных внешкольных условиях, через средства массовой информации, чтение книг и другие источники. Однако только в коллективе его освоение специально планируется и направляется педагогами-профессионалами. Ребенок с поступлением в школу становится членом многих коллективов, часть из которых он выбирает самостоятельно (кружки, секции и т.п.), а членом других и прежде всего классного коллектива он становится в силу определенных условий. Как член общества и коллектива воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что хочет быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность. Это вовсе не означает, что школьник пассивно должен приспосабливаться к сложившимся или складывающимся отношениям. Если он убежден в своей правоте, он должен занять активную позицию и не только

высказывать свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивать ее перед коллективом. Таким образом, коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях подчинения, активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это должно привести к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др.

Проявляя социальную активность, каждый воспитанник воспринимает для себя коллектив как арену для самовыражения и самоутверждения себя как личности. Благодаря педагогическому руководству коллективной жизнедеятельностью стремление утвердиться в своих глазах и глазах сверстников находит в коллективе благоприятную почву. Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т.е. принятие или неприятие себя как личности.

Воспитательный коллектив, по определению И.Ф.Козлова, специально исследовавшего творчество А. С. Макаренко, - это научно организованная система воспитывающей детской жизни. Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования и упражнений в проявлении интеллектуальной и нравственной свободы. Только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и целый ряд общественно значимых умений и навыков.

Ничем не заменима роль коллектива в организации трудовой деятельности детей. В условиях коллектива она стимулирует проявление взаимоответственности за конечные результаты труда, взаимопомощи. Через участие в трудовых делах воспитанники включаются в экономические отношения и становятся их активными участниками. Школьники узнают об экономических проблемах предприятий, арендных и подрядных коллективов. Познание практической экономики, соединенное с участием в труде на предприятиях, в трудовых коллективах, обеспечивает воспитание у детей коллективизма и творческого отношения к труду.

Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации физического и художественного потенциала личности. Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, формирование эстетического отношения к действительности, овладение широким спектром специальных знаний, умений и навыков. Эти виды деятельности способствуют эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувства коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Роль коллектива в развитии личности состоит и в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Прежде всего это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни. Педагогически ориентированный коллектив создает благоприятные возможности для формирования социально ценной личности и проявления ее индивидуальности.

§ 3. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива

Существенные признаки коллектива и его функции. На основе анализа своего опыта А. С. Макаренко определил, что коллектив - это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

Объединенные единством цели и деятельности члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым связан единством цели и организации. Из этого видны основные характерные признаки коллектива: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; соответствующая организация совместной деятельности (систематическое создание отношений ответственной зависимости между воспитанниками, обеспечение действенной работы органов коллектива); систематическая практическая связь детского коллектива с обществом. Не менее значимы такие признаки коллектива, как наличие положительных традиций и увлекательных перспектив; атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности; развитые критика и самокритика, сознательная дисциплина, которая, по А.С.Макаренко, укрепляет коллектив, и др.

Важно иметь в виду, что признаки, характерные для развитого коллектива, возникают не сразу и не автоматически. Только высокоразвитый коллектив успешно выполняет свои социальные функции, а именно: является естественной формой социальной жизнедеятельности членов общества и в то же время главным воспитателем личности. Выделяют три воспитательные функции коллектива: организационную - детский коллектив становится субъектом управления своей общественно-полезной деятельностью; воспитательную - детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; стимулирования - коллектив способствует формированию нравственно-ценных стимулов всех общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Структура и основные типы детских коллективов. Для практической работы в школе большое значение имеет вопрос о структуре коллектива и его органах. Опыт показывает, что общешкольный коллектив должен иметь не более 400 - 500 учащихся. Кроме того, общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Это осуществляется только через первичный коллектив, т.е. такой, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии.

При организации коллективной жизнедеятельности школьников необходимо стремиться к сочетанию различных форм первичных коллективов, одни из которых могут быть постоянными, а другие временными. По характеру деятельности все многообразие первичных коллективов можно разделить на три группы: организованные на основе разнообразной, в том числе учебной, деятельности (классы, отряды и т.п.); организованные на основе какого-то одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т.п.); организованные на основе игровой и

других видов деятельности по месту жительства. По возрастному составу первичные коллективы могут быть одновозрастными и разновозрастными. Принципиально важно, чтобы сочетание первичных коллективов было таким, чтобы это позволяло наилучшим образом решать не только практические, но и на этой основе воспитательные задачи, стоящие перед педагогической системой.

Успешное функционирование детского коллектива требует наличия в нем органов, координирующих и направляющих деятельность на достижение общих целей. Главным органом коллектива является собрание воспитанников. Для решения оперативных задач, как правило, формируется актив и избирается староста. Во многих случаях для организации и осуществления какого-либо мероприятия создаются временные коллективные органы (советы, штабы). В них входят избираемые или уполномоченные учащиеся, которым первичный коллектив поручает планирование, распределение поручений, проверку исполнения и другие управляющие функции.

Сплачивающим ядром коллектива, его организующим центром А. С. Макаренко считал актив. В актив входят воспитанники, выполняющие те или иные поручения коллектива и состоящие в его органах. В число активистов подбираются наиболее деятельные и пользующиеся уважением своих товарищей школьники. Естественно, что педагог не может стоять в стороне, поэтому изучение деловых и личностных качеств воспитанников и их положения в коллективе является одним из существенных условий правильного подбора активистов и предотвращения появления во главе коллектива лидеров с отрицательной общественной направленностью.

Изучение опыта показывает, что воспитательная работа с активом может складываться из следующих видов педагогической работы: разъяснения прав, обязанностей и задач коллектива посредством инструктирования; оказание повседневной практической помощи в разработке стратегий коллективной деятельности; организация обмена опытом работы ("летучки", совещания); контроль за исполнением поручений и привлечение внимания актива к качеству выполненной работы. Работа с активом действительно необходима, поскольку, как писал А. С. Макаренко, актив является тем здоровым и необходимым в воспитательном детском учреждении резервом, который обеспечивает преемственность поколений в коллективе, сохраняет стиль, тон и традиции коллектива.

§ 4. Этапы и уровни развития детского коллектива

Коллектив как специально организованное объединение учащихся формируется не сразу. Ни одно объединение людей изначально не проявляет существенных признаков, которые характеризуют коллектив. Процесс формирования коллектива длительный и проходит через ряд этапов.

Этапы развития коллектива, где требование выступает основным параметром, определяющим его становление, впервые были обоснованы А. С. Макаренко. В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, должно

выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А. С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений ("негнущееся", категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются мажорный стиль и тон в группе, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива. О наличии последнего, в свою очередь, можно судить по наличию инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности в группе.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно к каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу метод параллельного действия, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива в истинном смысле.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. "Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой", - писал А.С.Макаренко. Положение "когда требует коллектив" говорит о сложившейся в нем системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

В настоящее время сложился другой подход (Л. И. Новикова, А.Т.Куракин и др.) к определению стадий развития коллектива, в рамках которого признается, что не только требования, но и другие средства могут выступать сплачивающим детей средством. Л.И.Новикова выделяет 1) стадию сплочения коллектива, 2) стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и 3) стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развитие творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция называть коллективом группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью (Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, Л.И.Уманский).

Самое существенное качество группы - уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм - в группу-коллектив.

Для осознания возможностей детского коллектива в воспитании личности рассмотрим уровни развития группы как коллектива. Изучая детские коллективы, Л.И.Уманский выделил признаки социально-психологической зрелости группы, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он их

объединил в три блока.

Общественный блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности.

Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентации и групповых норм, т.е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к самоуправлению - групповой самоуправляемости (А. С. Чернышев).

Реально действующая группа всегда активна в отношении той или иной конкретной деятельности (общественно-политической, управленческой, трудовой, познавательной, спортивной, культурно-массовой, игровой и т.п.). Групповая деятельность требует от каждой личности и группы в целом соответствующих знаний, умений и навыков - опыта групповой подготовленности.

Личностный блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы.

Интеллектуальная коммуникативность - это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена информацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Эмоциональная коммуникативность - это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы. Это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности. Волевая коммуникативность понимается как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

Блок общих характеристик (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая акив-ность) жизнедеятельности группы.

Общие характеристики групповой жизнедеятельности изучены в отечественной психологии достаточно полно. Их можно представить следующим образом:

интегративность - мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом, а отсутствие интегрированности - это разобщенность, дезинтеграция (А. Н. Лутошкин, А. В. Петровский, В. В. Шпалинский и др.);

микроклимат - определяет самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность в ней (А. В. Лутошкин, А. А. Русалинов и др.);

референтность - степень принятия членами группы группового эталона, их идентификация с эталоном групповых ценностей (Е.В.Щедрина);

лидерство - степень ведущего активного влияния отдельных личностей на группу в целом в направлении осуществления групповых задач (Е. М. Зайцева);

интрагрупповая активность - мера активизации группой составляющих ее личностей (Л.И.Уманский);

интергрупповая активность - степень влияния данной группы на другие группы в более широкой общности, например класса на класс в школе (А.И.Кузнецов, В.С.Агеев).

Все общие качества, характеризуя уровень развития группы как коллектива, тесно связаны друг с другом, каждое из них раскрывается через подструктуры двух первых блоков.

Внутри каждого блока и между блоками существуют многообразные функциональные взаимосвязи и взаимозависимости. Эти связи обусловливаются их местом в целостной структуре сфер жизнедеятельности группы, соединением в ней общественного и личного. Л. И.Уманский экспериментальным путем установил, что детская или юношеская группа становится коллективом при устойчивом проявлении названных признаков в их наивысшей степени.

Нижним уровнем формирования коллектива является группа-конгломерат, т.е. группа ранее непосредственно не знакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Их взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны (например, группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе). Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация (номинальная группа). В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального межличностного объединения, но такие случаи редки в школьной практике.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус первичного коллектива, цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку - она становится группой-ассоциацией. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное, изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень - к кооперации.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень -

автономизацию.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней ("Моя группа"). В ней происходит процесс обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива - к корпорации. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. В этом случае появляется корпоративная направленность как "групповой эгоизм" (Т. Н. Мальков-ская) и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в группу-корпорацию - лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимообщение и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится группой-коллективом.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и этапами в процессе коллективообразования (А. Г. Кирпичник). Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходит путь от групп-конгломератов и номинальных групп через ассоциации (первые 4 - 6 дней 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены). Следует отметить, что по разным причинам одни отряды проходят этот путь быстрее, их движение более поступательное, а положение на высших уровнях - устойчивое и надежное. Другие проходят его рывками, отступая от более высоких уровней к более низким, что называют "болезнями коллектива" (В.Г.Иванов, И.М.Чернышова), третьи поднимаются на более высокий уровень временно.

Исследования дают основание считать предложенные уровни этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Детский коллектив - важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются ими как свои личные. Органическое единство личного и социального рождается в коллективной общественно полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

Коллективизм - это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества. Воспитание коллективизма в школьном коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием школьников в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед учащимися перспектив (целей деятельности) и совместным

участием в их осуществлении; активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, учебно-воспитательный коллектив - это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

§ 5. Основные условия развития детского коллектива

В развитии коллектива особая роль принадлежит совместной деятельности, поскольку он не создается путем бесед и разговоров о коллективе. Именно этим объясняется, во-первых, необходимость вовлечения всех учащихся в разнообразную и содержательную в социальном и нравственном отношении коллективную деятельность, а во-вторых, необходимость такой ее организации и стимулирования, чтобы она сплачивала и объединяла воспитанников в работоспособный самоуправляемый коллектив. Отсюда два существенных вывода:

1) в качестве важнейших средств формирования коллектива выступают учебная и другие виды разнообразной деятельности школьников;
2) деятельность воспитанников должна строиться с соблюдением ряда условий, таких как умелое предъявление требований, формирование здорового общественного мнения, организация увлекательных перспектив, создание и умножение положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование по праву считается важнейшим фактором становления коллектива. Его функции В. М. Коротов видит в том, что оно помогает быстро навести порядок и дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников; выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т.е. как метод педагогической деятельности; возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся; помогает укреплять духовные взаимоотношения и придает им общественную направленность. Диалектика педагогического процесса такова, что педагогическое требование, "будучи сначала методом в руках педагогов, в своем развитии становится методом деятельности воспитательного коллектива и одновременно превращается во внутренний стимул деятельности детей, отражается в их интересах, потребностях, личных стремлениях и желаниях" [1].

1 Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М., 1974. - С. 13.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При его реализации необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива. Очень важно, чтобы требования педагога поддерживались если не всеми, то большинством. Достичь такого состояния поможет актив, поэтому так важно его воспитание.

Общественное мнение в коллективе - это совокупность тех обобщенных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Характер и содержание общественного мнения, его зрелость можно выявить только наблюдая воспитанников в реальных условиях жизнедеятельности или

посредством создания ситуаций свободного выбора. Принято выделять два основных пути формирования общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т.п. Если организуется содержательная деятельность школьников с активным участием всех, они не только переживают радость успеха, но и приучаются критически относиться к недочетам и стремятся к их преодолению. Благодаря здоровому общественному мнению реализуется уже на более высоком уровне (требует коллектив) методика параллельного действия. При наличии принципиальных, здоровых отношений между учащимися всякое воздействие на коллектив оказывает влияние на его членов, и наоборот воздействие на одного ученика воспринимается другими и как обращение к ним. Другими словами, сложившееся в коллективе здоровое общественное мнение - это показатель такого уровня развития коллектива, когда исчезает всякая почва для круговой поруки и замыкания в узкогрупповых интересах. При наличии социально ценного общественного мнения коллектив начинает функционировать как хорошо организованная и социально целеустремленная ячейка общества.

Большое значение для развития коллектива имеет организация перспективных устремлений воспитанников, т.е. вскрытый А. С. Макаренко закон движения коллектива. Если развитие и укрепление коллектива во многом зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка в развитии коллектива ведет к его ослаблению и распаду. Поэтому необходимым условием развития коллектива является постановка и постепенное усложнение перспектив: близких, средних и далеких. Их уместно в соответствии с требованиями задачного подхода соотнести с оперативными, тактическими и стратегическими задачами и помочь каждому воспитаннику на фоне общей коллективной перспективы выделить и свою личную.

Важным условием развития коллектива является организация самоуправления. Проблема самоуправления в детском коллективе была поставлена Н. К. Крупской. В современной теории воспитания большой вклад в ее разработку внес В. М. Коротов. Особого внимания заслуживает вывод о том, что самоуправление не может создаваться "сверху", т.е. начиная с создания органов, - оно естественно должно вырастать "снизу", с самоорганизации тех или иных видов деятельности. При этом самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы в своем формировании должно подчиняться следующим довольно жестким алгоритмическим шагам: разделение конкретного дела на законченные части и объемы; формирование микрогрупп соответственно частям и объемам; выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления; выбор главного ответственного лица. Таким образом, органы самоуправления в школе формируются в зависимости от конкретных дел и видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Другими словами, многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее. В этом и заключен большой педагогический смысл, позволяющий варьировать отношения руководства - подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является собрание общешкольного коллектива или его представителей (в больших школах), которому подотчетен учком. При этом собрание вправе принимать решения только в рамках переданных школьникам полномочий. Педагогическое руководство школьным самоуправлением

должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций.

Важно отметить основные педагогические условия функционирования школьного самоуправления. К ним относятся периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

С перечисленными выше условиями развития коллектива тесно связано такое условие, как накопление и укрепление традиций. Традиции - это такая форма коллективной жизни, которая наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощает характер коллективистических отношений и общественное мнение. Значение накопления и укрепления традиций для коллективной жизни хорошо выразил А. С. Макаренко. Он писал, что ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их - чрезвычайно важная задача в воспитательной работе. Школа, в которой нет хороших традиций, не может быть хорошей школой.

Вопросы и задания

1. В чем состоит диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности?
2. Назовите основные этапы разработки теории коллектива в отечественной педагогике и их отличительные особенности.
3. Каковы основные признаки детского коллектива?
4. Какие существуют подходы к выделению этапов развития детского коллектива?
5. В чем состоит смысл педагогического руководства ученическим коллективом в зависимости от этапа его развития?
6. Дайте оценку работы органов ученического самоуправления в школе, в которой вы учились.
7. Раскройте основные условия развития детского коллектива. Приведите примеры из жизни школы, раскрывающие действие законов развития коллектива по А. С. Макаренко.

Литература для самостоятельной работы

Иванов И. П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы. - М., 1982.
Коротов В.М. Самоуправление школьников. - М., 1976.
Красовицкий М.Ю. Общественное мнение ученического коллектива. - М., 1984.
Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1977.
Немое Р. С, Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. - М., 1988.
Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. - М., 1978.
Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982.

Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива: Учеб. пособие. - М., 1978.
Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1981. - Т.3.

ГЛАВА 19

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

§ 1. Структура и этапы развития воспитательной системы

Понятие о воспитательной системе. Многие ученые, как у нас, так и за рубежом, пришли к выводу, что воспитание - особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без выхода педагога в сферу воспитания. В этой связи современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитание и обучение выступают в качестве важнейших составляющих элементов ее педагогической системы.

Педагогическая система школы - целенаправленная, самоорганизующаяся система, в которой основной целью выступает включение подрастающих поколений в жизнь общества, их развитие как творческих, активных личностей, осваивающих культуру общества. Эта цель реализуется на всех этапах функционирования педагогической системы школы, в ее дидактической и воспитательной подсистемах, а также в сфере профессионального и свободного общения всех участников образовательного процесса.

Аксиологическую основу педагогической системы школы составляет теоретическая концепция, которая включает ведущие идеи, цели, задачи, принципы, педагогические теории.

Теоретическая концепция реализуется в трех взаимосвязанных, взаимопроникающих, взаимозависимых подсистемах: воспитательной, дидактической и общения, которые, развиваясь, оказывают в свою очередь влияние на теоретическую концепцию [1]. Педагогическое общение как способ взаимодействия педагогов и воспитанников выступает связующим компонентом педагогической системы школы. Такая роль общения в структуре педагогической системы обусловлена тем, что ее эффективность зависит от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому) в ходе совместной деятельности.

1 См.: Теория и практика воспитания: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, О. В. Еремкиной. - Рязань, 1997.

Для любой педагогической системы школы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. В этой связи воспитательная подсистема тесно связана с микро- и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды - общество в целом. Воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным

центром воспитания.

Разнообразной бывает взаимосвязь и взаимовлияние дидактической и воспитательной подсистем в рамках единой педагогической системы школы. Характер взаимозависимости подсистем во многом определяется теоретической концепцией и другими условиями развития педагогической системы. Существует дидактическая зависимость между характером воспитательной подсистемы и состоянием педагогической системы школы в целом: развивающаяся школа требует динамичного развития и воспитательной системы.

Воспитательная система - это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И.Новикова).

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

• интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностно-го, оценочно-результативного);
• расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды;
• экономией времени и сил педагогического коллектива, поскольку преемственность и диалектичность в содержании, методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;
• созданием условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Движущие силы развития воспитательной системы школы. Воспитательная система школы не задается "сверху", а создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями и др. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития.

Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности. Таким образом, становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними. Разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития воспитательной системы (Л. К. Гребенкина).

Интеграция прежде всего проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы. Дезинтеграция проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий,

проявлении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушении материальных элементов системы.

На разных этапах развития воспитательной системы школы позитивную роль могут играть как интеграционные, так в дезинтеграционные процессы. Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию личностно-развивающей среды, усвоению учащимся норм и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В то же время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, ее возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности несут в себе новизну, возможности свободного выбора и т.д.

Общее противоречие между интеграционными и дезинтеграционными процессами в развитии воспитательной системы может быть детализировано. Если носителем интеграции является вся система в целом, а носителем дезинтеграции - какой-то ее элемент, то в зависимости от характера этого элемента могут быть выделены формы противоречия (А. М. Сидоркин).

Самым нестабильным элементом системы является ее субъект - человек, всегда стремящийся к свободе и независимости. В то же время система объективно сдерживает его автономность, ибо надо выполнять нормы, принятые в школе, функциональные обязанности и т.д. Причины неприятия учеником или учителем "образа школы" могут быть различны: девиантные привычки, невысокий уровень культуры, индивидуализм, эгоизм. В этом случае преодоление противоречия способствует устойчивости системы, так как человек подчиняется традициям, авторитету и т.д.

В другом случае, например наличие или появление в школе творческого, нестандартно мыслящего педагога или ребенка, дезинтегрирующий элемент стимулирует обновление системы. Наиболее ярко это противоречие проявляется во время этапов интенсивного развития системы, когда диапазон выбора видов и форм деятельности наиболее велик. В этом случае человек склонен подчиниться системе, ибо чувствует себя ее творцом. Развитие системы, таким образом, есть условие развития личности.

Элементом дезинтеграции может быть и материально-пространственная среда воспитательной системы. Ее объекты вступают с нею в противоречие: ветшают здания, портится мебель. Эти объекты неспособны к развитию. Такое противоречие может сдерживать развитие системы (вторая смена, маленький актовый зал). В то же время коллективная работа по преобразованию материальной среды может иметь и конструктивное разрешение.

Еще один элемент, стимулирующий развитие системы, - социально-политическая ситуация, общественные ценности. Их резкое изменение, например во второй половине 1980-х гг., способно разрушить сложившиеся воспитательные системы. В то же время изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив школы самостоятельно формулировать для себя ценности и идеалы, что делает воспитательную систему более индивидуальной, более прочной по отношению к меняющейся социальной среде.

Наконец, важным элементом дезинтеграции может стать ситуация, т.е. состояние системы в определенный промежуток времени. Наиболее типичным является

противоречие между ситуациями, складывающимися в учебной и внеучебной работе. Нередко интересно организованная деятельность после уроков, благодаря которой дети имеют возможность проявить себя как творческие личности, противоречит скучным урокам. И наоборот, познавательная деятельность на уроках, увлекательная для многих ребят, противоречит неинтересной, формально организованной внеурочной работе. И та и другая ситуации могут активизировать развитие воспитательной системы.

Этапы развития воспитательной системы школы. Опыт показывает, что воспитательная система школы проходит в своем развитии четыре этапа.

Первый этап - становление системы. В качестве важной составляющей этого этапа следует выделить прогностическую стадию. Именно здесь осуществляется разработка теоретической концепции будущей воспитательной системы, моделируется ее структура и связи между ее элементами.

Главная цель первого этапа - отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. Компоненты системы работают отдельно, внутренние связи между ними недостаточно прочны, преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск, формируются стили отношения между всеми участниками образовательного процесса, нарабатываются технологии, зарождаются традиции. Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Темп продвижения здесь должен быть достаточно высоким.

Второй этап - отработка системы. На этом этапе происходит развитие школьного коллектива, органов само- и со-управления, определяются ведущие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий. Главная трудность педагогического управления воспитательной системой на этом этапе состоит в согласовании темпов развития ученического и педагогического коллективов. Последний должен быть инициатором в организации жизнедеятельности школьного коллектива.

Третий этап - окончательное оформление системы. На данном этапе школьный коллектив - это содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. В центре внимания - воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой, практичной личности, развитие демократического стиля руководства и отношений.

Отмечается значительное повышение культуры педагогов-воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания. Все это, по мнению Е. В. Бондаревской, является ярким показателем обновления воспитания, опирающегося на идеи гуманизации. Система накапливает и передает от поколения к поколению свои традиции. Воспитательная система школы и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом.

Четвертый этап - перестройка воспитательной системы, которая может осуществляться либо революционным, либо эволюционным путем. Она обусловлена усилением дезинтегрирующих явлений, которые приводят к так называемому "кризису" системы. Могут возникнуть недовольство состоянием основных видов деятельности, сбои в установившемся порядке жизни школы и т.д. Причины

возникновения кризисных явлений различны, но чаще всего сводятся к возникновению скуки в коллективе, отсутствию творчества в деятельности, дефициту новизны.

А. М. Сидоркин считает, что в результате кризиса могут произойти:

• смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системообразующих связей и приводящая к новому этапу субъектного развития;
• возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы;
• исчезновение системы, когда нет нового витка развития, разрушаются все основные системообразующие связи и формы.

Этапы развития воспитательной системы сообразуются с этапами развития коллектива, являющегося его ядром. Так, на этапе становления системы происходит и становление коллектива. В процессе упорядочения содержания деятельности и структуры системы коллектив становится инструментом массового воспитания, а на этапе ее функционирования в заданном режиме - субъектом воспитания личности. Создание в школе коллектива - это появление нового интегративного качества воспитательной системы, свидетельствующего о ее целостности.

Оценка эффективности воспитательной системы школы. Переход школы от казенного "учреждения" в состояние воспитательной системы, движение воспитательной системы от одного этапа развития к другому, более высокому, возможно только в результате целенаправленной работы, которую проводит под руководством педагогов весь школьный коллектив. Успешность этой работы зависит прежде всего от характера управленческой деятельности, включающей в себя изучение и оценку эффективности воспитательной системы школы.

Технология создания и развития воспитательной системы школы складывается из следующих элементов: выявление ведущей идеи, формулировка основных целей и задач, разработка на их основе теоретической концепции, конкретизация составляющих системы и механизмов их взаимодействия, определение соответствующих теоретической концепции инновационных педагогических технологий и возможностей их реализации в рамках предполагаемых подструктур, проектирование необходимых для этого условий и воплощение их на практике, продуктивное освоение среды.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы Л. К. Гребенкина предложила использовать две группы оценок: критерии факта и критерии качества. Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, а вторая дает представление об уровне ее сформированности и эффективности.

Критерии факта могут быть представлены такими показателями, как:

• упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы);
• наличие сложившегося единого школьного коллектива;
• интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий.

Критерии качества складываются из таких показателей, как:

• степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы;
• общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт;
• уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут быть конкретизированы применительно к той или иной воспитательной системе школы.

§ 2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении. Рассматривая их, необходимо иметь в виду, что любая система, во-первых, не может претендовать на распространение своего опыта на всю сферу образования, во-вторых, она не может быть изолирована от общества в силу своей уникальности, а ее опыт должен подлежать описанию и трансляции в социокультурный контекст исторического развития страны, в-третьих, важно, чтобы она соответствовала правовым и нравственно-этическим нормам и ценностям, представленным в данном обществе.

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении. Назовем некоторые хорошо известные воспитательные системы.

Воспитательные системы вальдорфских школ. Вальдорфские школы существуют с начала XX в., и их популярность растет. Исходя из антропософского учения, главная идея которого заключается в том, что человек является отражением трех миров, единством трех тел - физического, духовного и душевного, Рудольф Штейнер, основатель этих школ, стремился создать школу, в которой становление личности ребенка осуществлялось бы в гармонии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром.

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, интеллект (дух) и нравственность (душа) человека. Главный принцип, который заложен в их организации, - принцип свободы. При этом свобода обязательно подразумевает ответственность. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа - союз свободных людей, не зависящий ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые, как правило, являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов образовательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является культура. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, занятия музыкой, изобразительными видами искусства, театр, интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников.

Педагог в вальдорфской школе учит своих воспитанников воспринимать все живое в природе. Для учеников обязательна работа на земле. Хоть раз он должен пройти весь путь от посадки зерна до выпечки хлеба. В этом отражен главный принцип трудового воспитания - видеть результаты своего труда.

Яркое слово учителя, ритм, природные материалы, игра, творчество - основные средства обучения и воспитания. Рассказ, беседа, диалог, интегрированный урок, экскурсия - основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на глубокие знания индивидуальных особенностей детей, на их душевные переживания, которые становятся стимулом к осознанию детьми своего Я. При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Вальдорфские учителя - это высокоэрудированные, прекрасно подготовленные специалисты. Они считают, что главное в образовании - развитие способности чувствовать, умение творчески созидать, знание природы и развитие художественного вкуса. Классный руководитель, который в течение первых восьми лет ведет класс, и другие педагоги строят свои занятия, не давая готовых рецептов, готовых ответов, а вместе с учениками ищут ответы на поставленные вопросы, открывают новые знания. При этом они показывают, что им, как и воспитанникам, все достается нелегко. Тем самым у самих детей снимается страх совершить в процессе обучения ошибку. Учителя обходятся без отметок. Суждения-советы они высказывают в своих пожеланиях ученику, в свободном общении. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

Воспитательная система школ глобального образования. Наиболее разработанными моделями глобального образования являются модели Р.Хенви и М.Боткина, которые не противоречат, а дополняют друг друга. Они сочетают общечеловеческий и локальный аспекты, философское осмысление и конкретную реализацию. Отвечая насущным нуждам человечества на данном этапе развития, они рассматривают мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех.

По мнению Роберта Хенви, суть глобального образования - это совокупность следующих измерений: формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание состояния планеты, кросскультурная грамотность, осознание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора.

Суть новой теории обучения, предлагаемой в модели М. Боткина, состоит в переходе от бессознательного приспособления к миру, характерного для традиционного обучения, к сознательному предвосхищению, которое обеспечивается инновационным подходом. Этот подход представляет собой единство двух аспектов: предвосхищения и сопричастности. Предвосхищение - это способность справляться с новыми ситуациями, предвидеть события, увязывать прошлое с настоящим и будущим, оценивать последствия текущих событий и принимаемых решений, изобретать новые альтернативы и разделять ответственность за принятые решения. Сопричастность - способность к сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию, совершенствованию умений общаться с людьми.

Достичь этого практически невозможно без специальных учебной программы и учебных планов. Приоритеты учебных планов для начальной и средней школ, по У. Клипу, должны быть совершенно различными, но при этом обязательно дополнять друг друга. В начальной школе (в США и многих странах Запада время обучения составляет 6 лет) приоритет отдается развитию концептуальных основ, а также базисным навыкам и умениям. К последним относят умения получать и перерабатывать информацию, решать проблемы, критически мыслить, участвовать в общественной жизни и т.п.

К приоритетам средней школы У. Книп в первую очередь относит формирование мировоззрения, отличающегося широтой восприятия мира, специализацию и совершенствование базисных навыков и умений на более высоком уровне. Восприятие мира можно сделать всеобъемлющим за счет изучения естественно-научных, математических, социальных систем, изучения различных культур и этических ценностей в русле общегуманитарных наук, изучения насущных проблем человечества в контексте естественных и социальных наук, а также собственно глобальных курсов, за счет видения мира в исторической перспективе при изучении истории, литературы и др.

Что же касается возможностей специализации на старшей ступени, то У. Клип предлагает глобально-ориентированные направления специализации, не замыкающиеся в рамках изолированного предмета: иностранные языки; современные системы и технологии; страноведение; различные культуры, культурология, предполагающая изучение широкого спектра культур, в том числе непривычных для западной цивилизации; перспективы в развитии мира; глобальные проблемы, стоящие перед человечеством, и т.д.

Каждый учебный предмет в отдельности способствует созданию у обучающихся целостного представления о мире в конкретной перспективе: можно формировать языковую, физическую, историческую и т.д. картины мира. Накладываясь друг на друга, они создают многомерное видение мира в пространстве и времени.

Каждый предмет помимо его практической ценности нужно рассматривать как возможность максимальной реализации способностей человека, его творческого плана, личностного роста. Таким образом, можно говорить о глубинном проникновении воспитательной структуры в подструктуру дидактическую и о наполненности последней новым содержанием.

Воспитательная система "справедливое сообщество". Эта воспитательная система появилась в школах США в 1960-е гг. В ее основе лежат идеи Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей к более высоким ступеням морального развития. Концепция Л. Кольберга основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы прежде всего демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков. Кроме того, здесь нашла отражение теория Жана Пиаже о стадиях умственного развития, о единстве умственного и морального развития в процессе целостного формирования личности.

"Справедливые сообщества" - небольшие (часто до 100 человек) объединения

педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. "Справедливое сообщество" - это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ "нравственность принуждения" заменяется на "нравственность сотрудничества", в которой учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Идеи "справедливых сообществ" нашли отражение не только в практике американских школ и университетов, но также в разного рода исправительных учреждениях.

"Справедливые сообщества" нацелены на улучшение морального климата школы, для чего вводится ряд демократических процедур: прежде всего равное участие администрации, учителей и учащихся в создании правил и норм поведения, в определении форм поощрения и наказания и т.п. Общие собрания становятся неотъемлемой частью жизни школы, возникают собственные традиции и ритуалы. Прилагалось много усилий для превращения школы из учебного учреждения в учебно-воспитательное, где не только приятно учиться, но еще радостно проводить свободное время. "Справедливое сообщество" позволяет, по мнению Кольберга и его последователей, сбалансировать справедливость и коллективность, обеспечить эффективное развитие каждого ученика, не нарушая целостности школьного сообщества. В идеале "справедливое сообщество" дает возможность и учителям, и ученикам обрести прочные ценностные ориентиры, трансформировать узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. Но важно не переступить черту, за которой находится прямое давление учителя на ценностные установки учащихся.

Содержанием жизни "сообщества" является разнообразная деятельность на пользу близким и далеким людям: расчистка игровых площадок, сбор средств в пользу нуждающихся, творческие конкурсы, собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела "справедливого сообщества". Одной из форм нравственного воспитания является решение дилемм.

В начале 1980-х гг. сам Л. Кольберг провел сравнительное исследование нравственного развития детей в нескольких школах Нью-Йорка, одни из которых занимались нравственным просвещением, организацией дискуссий на моральные темы, другие работали по программе создания "справедливых сообществ", а третьи - традиционно. В итоге оказалось, что участие в решении моральных дилемм действительно несколько повысило уровень нравственного развития учащихся. Но значительно больших результатов педагоги достигли в атмосфере "справедливого сообщества". Именно здесь нравственное развитие детей ускорялось и принимало нужную направленность. Суждения, высказываемые школьниками в условиях "справедливого сообщества", демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению с ребятами из контрольных классов. Оценивались также и учебные успехи - в области математики, чтения и письма. И здесь учащиеся из "справедливого сообщества" оказались на более высоком уровне.

Воспитательная система общей заботы. Идея общей заботы была выдвинута ленинградским ученым И. П. Ивановым в конце 50-х гг. XX в. В основе создания воспитательной системы, согласно этой идее, лежат следующие принципы:

социально полезная направленность деятельности детей и их наставников, сотрудничество детей и взрослых, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество. При этом учитываются такие идеи коллективного творческого воспитания, как коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, создание ситуаций-образцов, эмоциональное насыщение жизни коллектива, общественная направленность деятельности коллектива.

Идея общей заботы перекликается с идеями Л. Кольберга. Методика коллективного воспитания строилась первоначально как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры школы. Однако впоследствии многие школы, например средняя школа № 825 г. Москвы (директор В.А.Караковский), средняя школа № 51 г. Рязани (директор О. Н. Маслюк), стали с успехом использовать ее и в процессе обучения.

Воспитательная система общей заботы предполагает систему коллективных творческих дел. Коллективное творческое дело - ее главный методический инструмент, который складывается из совокупности приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности. В организации коллективной творческой деятельности отмечаются несколько этапов: предварительная работа воспитателей; коллективное планирование; коллективная подготовка; проведение; коллективное подведение итогов; ближайшее последействие.

Одной из наиболее важных характеристик воспитательной системы, построенной на основе идеи общей заботы, является соуправление и самоуправление. Здесь главное - не органы самоуправления, а деятельность, направленная на совершенствование жизни коллектива. Каждый коллектив конкретной школы сам определяет, какие органы самоуправления ему нужны. Есть органы постоянные, есть временные, есть и такие, которые создаются для подготовки и проведения только одного дела. При этом их состав постоянно обновляется, а сами органы самоуправления достаточно гибки и подвижны.

Самоуправленческая деятельность может осуществляться в таких видах, как участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел школьного коллектива; участие в работе педсовета; работа в постоянных и временных органах самоуправления; выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений; дежурство по школе, классу, спецпосту; деятельность советов классов; деятельность дежурных командиров; участие в работе лагерных сборов и др.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: общественный смотр званий, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, "Робинзонада", КВН и т.д. Это позволяет ученикам реализовать различные способности. Кроме того, здесь создаются все условия для максимального развития творческих способностей учителей, совершенствования их мастерства, расширения общего культурного кругозора. Этому во многом способствует грамотная организация разноплановой методической работы.

Важнейшим условием воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность).

Воспитательная система школы диалога культур. Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов целостного педагогического процесса является стержневой и оригинальной в воспитательной системе школы диалога культур, основателем которой является С. Курганов.

В этой системе находят свое воплощение идеи М.Бахтина о культуре как диалоге ("любая культура - это живой процесс общительной связи"), идея Л.Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идеи В. Библера о философской логике культур.

Основные положения нового типа образования в школе диалога культур были сформулированы В. С. Библером:

• переход от идеи "образованного человека" к идее "человека культуры". Не готовыми знаниями, умениями, навыками, а культурой их формирования и изменения, трансформации и преобразования должен обладать выпускник школы диалога культур. От молодого человека в современной культуре требуются знания о путях изменения знаний, умение изменять и обновлять умения, навыки изменения и переформирования навыков;
• школа диалога культур предполагает углубленное освоение диалогизма как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе - это не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, это не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., это и суть самой мысли. В школе диалога культур углубленное понимание диалогизма мышления развернуто через идею диалога культур;
• процесс обучения в школе диалога культур строится не столько как усвоение дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, сколько как процесс целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения в школе диалога культур. Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопросы: почему возможно это бытие? почему возможны число, слово, осознание своего Я?
• основное содержание школьного курса - это освоение тех "точек превращения", в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга.

Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культурообразующей роли школы и образования в целом. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре - не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Учащиеся должны не заучивать истины, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое Я, усваивая современную культуру как отражение предыдущих культур. В каждой идее, слове, образе происходит диалог разных культур, разных эпох, разных народов. Результатом совместного творческого поиска учителей и учащихся являются новые чувства, новые идеи, новые взаимоотношения.

Процесс воспитания в школе диалога культур - процесс культуроемкого развития личности. В. С. Библер предлагает следующий вариант содержания образования в школе диалога культур.

I - II к л а с с ы. Зарождаются "узелки" понимания, которые станут основными предметами освоения, диалогов в последующих классах. Этими узелками ("точки удивления") являются идеи, слова, числа, явления природы, моменты истории, загадки сознания и предметного орудия. Узелки построены по схеме народных загадок.

В них, во-первых, развертывается первоначальный анализ тех проблем, которые являются общими, едиными для основных современных понятий (математики, физики, биологии, лингвистики) и для исходных детских удивлений, вопросов, обычно возникающих в психологическом переходе от доминанты сознания (дошкольный период) к доминанте мышления. Во-вторых, в таких узелках исходного удивления сосредоточиваются расходящиеся нити будущих раздельных (но дополнительных) наук о жизни, о времени, о слове. В-третьих, такие узлы будут предметами последующих основных диалогов между различными культурами, классами, возрастами. В-четвертых, сам исходный процесс удивления и усвоения таких узловых понятий осуществляется в сложной динамичной игре внешнего языка и внутренней речи с ее особым синтаксисом и семантикой.

III - IV классы. Античная культура как единый предмет изучения в этих классах. Античная история, античная математика, античное искусство, античная мифология, античная механика образуют целостное, неделимое представление об основных смыслах античной культуры.

V-VI классы. Культура средневековья. Общее построение обучения аналогично обучению в III-IV классах. Особое внимание уделяется тому, что культура пронизана пафосом веры и культа. Однако нельзя превращать уроки в V-VI классах в уроки религии. Именно по отношению к средневековым конфессиональным реалиям необходима особая активность (и вместе с тем тактичность) культурного и школьного осмысления.

VII-VIII классы. Культура Нового времени (XVII -XIXвв.). В основу обучения положены (с учетом диалога культур между нововременными классами и классами античности и средневековья) классические курсы обычных школьных занятий по рекомендованным учебникам, соотнесенные с основными авторскими текстами - первоисточниками XVII -XIX вв.

IX-X классы. Культура современности. Эти классы имеют особое значение в двух отношениях. Во-первых, здесь сводятся воедино (как моменты современного мышления, знания и умения) загадки и отгадки, наработанные во всех остальных учебных циклах. Во-вторых, углубление во внутреннюю противоречивость современных понятий (например, спор Бора и Эйнштейна) и современных образов культуры ставит ученика в условия "напряжения" между знанием и незнанием, характерным для современного периода. Существенными узлами, объединяющими расчлененные знания и незнания нашей эпохи, оказываются общечеловеческие проблемы: личность и общество, культура и цивилизация, экологическая и космологическая проблемы и т.д.

Компьютерная революция, революция информации, современная структура автоматизированного производства - венец всех ремесленно-машинных циклов трудовой деятельности, усвоенных в более ранних классах школы диалога культур.

XI класс. Класс специально-педагогический. Здесь выпускники школы диалога культур организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают вместе с преподавателями основные темы и проблемы единых для всей школы дискуссий, придумывают методы общения и совместной деятельности.

Гуманистическая воспитательная система современной массовой школы. Основатель этой системы - директор московской школы № 825 В. А. Караковский. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство "мы" по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя кроме педагогов представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет "сборовских комиссаров", дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая - это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А.Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа - остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и особенно авторской группе. И наконец, третья сила - лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих четырех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в

воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение - характерная черта их взаимоотношений. Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор - это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и искусство, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели.

Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор - это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства "мы". Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор - это и школа актива, поскольку он включает в себя интенсивную организаторскую работу. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, и психокоррекционное значение. Показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, сбор и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В. А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями.

Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр как часть Праздника знаний активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроя, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерной чертой выступает интеграция учебной и внеурочной деятельности. В школе используются коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки.

Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, складывающимися во внеурочной деятельности и свободном общении.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В. А. Караковский, основана на целостной педагогической концепции "Мы - школа"; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

Воспитательная система школы-комплекса. Школа-комплекс - относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям. Относительно новый потому, что опыт образовательно-воспитательных учреждений С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, Ф. Ф. Брюховецкого, А.А.Захаренко, В. А. Караковского и многих других - это, в сущности, опыт создания школ-комплексов, только в разное время и в разных условиях.

Стратегическое направление решения педагогических проблем в школе-комплексе связано с усиленным вниманием не только к содержательной, психолого-педагогической стороне, но и к организационной. В этих условиях реализуется главное преимущество школы-комплекса - ее истинный гуманизм, когда в отличие от различных элитарных школ, школ с углубленным изучением отдельных предметов создаются равные возможности и условия для обучения и воспитания каждого ребенка.

Школа-комплекс - одна из перспективных моделей современного образовательного учреждения, получившая наибольшее развитие в Белгородской области. В этой школе дети и взрослые объединены общей атмосферой гуманных отношений, здесь реализуется соотнесение педагогических целей (развитие личности) и целей самих детей (удовлетворение актуальных потребностей личности). Учебный процесс не

регламентируется жесткостью и обязательностью программ и режимов. Происходит совпадение интересов: деятельность, значимая для ученика (музыка, живопись, спорт, техника), оказывается значимой и для школы.

Таким образом, создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

Школа-комплекс - образовательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей, учреждений культуры, спорта, образования, производства. Причем не может быть единообразия - обязательного варианта школы-комплекса. Все зависит от конкретных социально-педагогических условий, материально-технических и кадровых возможностей. Примером школы-комплекса может служить школа № 18 г. Йошкар-Олы.

В процессе перехода школы в режим работы школы-комплекса были решены сложные, многоплановые задачи:

. создана единая целевая комплексная программа воспитания и обучения, ведущей идеей которой является ориентация наличность ребенка, на ее полноценное развитие и самочувствие в школе;
. выстроены организационная структура и система управления школой-комплексом, которая сложнее, чем в обычной образовательной школе.

Структурными подразделениями экспериментальной школы-комплекса № 18 г. Йошкар-Олы стали: школа раннего развития для детей пяти-шестилетнего возраста, начальная школа, общеобразовательная школа, школа искусств с отделениями музыки, живописи, хореографии и сценического искусства, спортивная школа, производственный комплекс и лечебно-восстановительный центр.

Особое место в школе-комплексе занимает школа раннего развития, в которой по индивидуальным программам обучаются все будущие ученики I класса. Они обязательно проходят педагогическое диагностирование особенностей, интересов и возможностей с целью последующей дифференциации и индивидуализации обучения.

В начальной школе учащиеся знакомятся с разнообразными видами творческой деятельности: музыкой, живописью, хореографией, сценическим искусством, прикладным искусством и т.д. Дети, проявившие на ранних этапах обучения особые склонности к музыке или другим видам искусства, продолжают обучение по специальным программам (с учетом пожеланий родителей).

Большинство учащихся школы первой ступени обучаются по основной (базисной) учебной программе, но с обязательной внутриклассной дифференциацией. При необходимости в каждой параллели создаются классы облегченного уровня преподавания (выравнивания, коррекции). По итогам каждого года обучения проводится диагностика. Родители имеют право обратиться к педсовету с просьбой о переводе ребенка в класс с более развернутой программой или наоборот. Педсовет принимает решение только в интересах школьника.

По завершении обучения в школе первой ступени проводится итоговая диагностика всех детей. Учащиеся, не усвоившие программу начальной школы, могут быть

переведены в класс преемственности (IV класс).

В V и последующих классах неполной средней школы (вторая ступень) продолжается реализация дифференцированного подхода через программы углубленного, базисного (основного) и облегченного (коррекционного) уровней. Индивидуализация осуществляется через разнообразные спецкурсы, факультативы, дополнительные предметы по выбору (шахматы, ЭВТ и информатика, второй иностранный язык, история искусств и т.д.). Сохраняется за учащимися право перехода в классы более глубокого или облегченного уровня обучения (каждое полугодие). Основанием для перевода служат согласие ученика и письменное заявление родителей. Перевод осуществляется только по решению педагогического совета.

В школе третьей ступени решается задача предпрофессиональной подготовки. Для этого формируются профильные классы, работающие по специальным учебным планам. Возможна разработка индивидуальных учебных планов для школьников, отлично успевающих по основным предметам базисного учебного плана.

Формированию познавательных интересов, расширению кругозора, определению тем исследовательских работ помогает широкое привлечение ученых, преподавателей высшей школы к занятиям по вариативной части учебного плана. Индивидуализация обучения осуществляется посредством формирования групп учащихся, которые работают по особой программе под руководством преподавателей высшей школы. Такие группы могут состоять из 2 - 7 человек.

Новые подходы реализуются и в построении учебного процесса:

• в расписании количество общеобразовательных уроков не превышает четырех в день с I по XI классы. Все остальные занятия выносятся во вторую половину дня. Используется двухзвенная система уроков-блоков, особенно в старших классах, с целью сокращения объема домашней подготовки. Применяется "погружение" в предмет (два-три раза в год), используется методика опорных сигналов, позволяющих усвоить главное, существенное;
• введены межпредметные и разновозрастные уроки, интегрированные курсы;
• создана система уроков, проводимых преподавателями высшей школы (в академических и педагогических классах), имеются филиалы кафедр университета для работы с одаренными учащимися;
• введен институт учителей-ассистентов для работы в классах с углубленным изучением предметов и др.

Музыкальная, художественная и хореографическая школы также работают по двухуровневым программам - общей и специальной. Работа этих школ начинается с 14.00, после полуторачасового перерыва.

Общие занятия посещают все учащиеся с I по III класс. Специальные занятия посещают учащиеся, проявившие особую склонность к тому или иному виду искусства.

Спортивная школа функционирует в режиме разнообразных видов спорта (баскетбол, волейбол, футбол, теннис, плавание, парусный спорт и т.д.), определяемых желанием учащихся. На основе избранных видов спорта формируются отделения спортшколы. В каждом отделении три возрастные группы:

младшая, средняя и старшая. Школьники посещают избранные отделения школы по расписанию, составленному с таким расчетом, чтобы физическая нагрузка реализовывалась ежедневно для каждого ученика в объеме не менее часа. Группы-секции формируются по разновозрастному принципу. В конце каждого полугодия учащиеся сдают зачет по общей физической подготовке.

Производственный комплекс представляет собой объединение школьных мастерских (по дереву, металлу, швейной и кулинарии) и созданных на их базе малых предприятий по производству мягкой мебели, индивидуальному пошиву одежды, изготовлению кондитерских изделий, оранжереи, а также лечебно-восстановительного центра с кабинетами лечебного массажа, подводного массажа, душа Шарко и циркулярного душа, ингалятория. В комплекс входит и стационарный лагерь труда и отдыха на базе совхоза "Овощевод".

На первой ступени производственного комплекса в мастерских трудятся учащиеся I-III и V-IX классов в соответствии с программами, выполняя практические задания, удовлетворяющие потребности младших товарищей-дошкольников, семьи, школы, микрорайона, шефствующих предприятий. На малых предприятиях ребята трудятся исключительно по желанию и в соответствии со своими потребностями. Труд на малых предприятиях оплачиваемый.

На второй ступени учащиеся X-XI классов работают в производственном комплексе в соответствии с избранным профилем: техническим или гуманитарно-педагогическим.

Работа в летнем лагере труда и отдыха, организуемая на принципах самоуправления, хозрасчетной деятельности и расчета коэффициента трудового участия, замыкает весь производственный цикл.

Итак, опыт школы-комплекса № 18 г. Йошкар-Олы позволяет определить условия, в которых ее воспитательная система может успешно развиваться. К ним относятся четкая формулировка целей деятельности, освоение этих целей всеми субъектами деятельности, взаимная увязка этих целей; наличие квалифицированных кадров и постоянный рост их профессионального мастерства; создание отношений сотрудничества и диалога, доброжелательности; предоставление детям свободы выбора видов деятельности и форм выбора; выбор педагогически целесообразных технологий; организация педагогически целесообразного взаимодействия между структурами воспитательной системы и между субъектами деятельности; использование воспитательных возможностей среды и др.

Особую роль в школе-комплексе призваны играть разновозрастные объединения, значимость которых для детей не менее высока, чем коллектива сверстников. Школа-комплекс - это не только интеграция усилий, но и в первую очередь важный фактор развития самой среды.

Анализ различных зарубежных и российских современных воспитательных систем показывает, что в их основе лежат различные философские, психологические, педагогические теории и идеи, но их объединяет целостный взгляд на ребенка, стремление развивать личность в гармонии с обществом и самой собой.

Воспитательная система может быть создана в рамках любой школы как образовательного учреждения, но она не обязательно является атрибутом

последнего. Хорошая как образовательное учреждение школа может не иметь сложившейся воспитательной системы, охватывающей всех педагогов и школьников.

Воспитательные системы - системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это обстоятельство предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет максимального использования среды и превращения ее в воспитательное пространство.

Создание воспитательной системы - не самоцель. Она создается и совершенствуется в целях личностного развития школьников и зависит, главным образом, от совместных усилий педагогов, детей и их родителей.

§ 3. Классный руководитель в воспитательной системе школы

Основным структурным элементом воспитательной системы школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. Представительские функции в органах самоуправления школы реализуются также чаще всего от имени класса. В классах осуществляется забота о социальном благополучии учащихся, решаются проблемы досуга детей и сплочения коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера. - Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учащимися, так и с их родителями. Классный руководитель - учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками, классными дамами. Их права и обязанности определялись Уставом учебного заведения - основополагающим документом в деятельности любой школы. Именно он очерчивал круг полномочий всех педагогов детского учреждения.

Классный наставник, воспитатель обязан был вникать во все жизненные события вверенного ему коллектива, следить за взаимоотношениями в нем, формировать доброжелательные отношения между детьми. Педагог должен был быть примером во всем, даже его внешний вид был образцом для подражания.

Должность классного руководителя в школе была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время возродились типы таких образовательных учреждений, как гимназии, лицеи и др. Изменилась деятельность массовой средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства. Сейчас имеется несколько типов классного руководства:

• учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя;
• классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции (освобожденный классный руководитель, его еще называют классный воспитатель);
• в некоторых учебных заведениях введена должность классного наставника (вариант должности освобожденного классного руководителя), а также классного куратора (лат. попечитель; лицо, которому поручено наблюдение за какой-то работой) или тьютора (лат. защитник, покровитель, опекун), когда учащиеся готовы взять на себя ряд организаторских функций педагога. Они могут иметь минимальную учебную нагрузку.

Должностной статус классного руководителя во многом определяет задачи, содержание и формы его работы. Так, для классного воспитателя становится возможным проведение целенаправленной работы с каждым учеником, составление индивидуальных программ развития детей. В этом случае доминируют индивидуальные формы работы с учащимися и их семьями.

Воспитательные задачи, содержание и формы работы классного руководителя не могут быть единообразными. Они определяются запросами, интересами, потребностями детей и их родителей, условиями класса, школы, социума, возможностями самого педагога.

Вариативна позиция классного руководителя в детском коллективе. Она определяется прежде всего видом совместной деятельности: в учебной работе классный руководитель как учитель является организатором и руководителем деятельности детей; во внеучебной работе педагогу важно занять позицию старшего товарища, рядового участника.

Роль педагога изменяется в зависимости от возраста, опыта коллективной, самоуправленческой деятельности детей: от непосредственного организатора работы до консультанта и советчика.

Существенно отличается деятельность классного руководителя в сельской школе. Значение личностных особенностей, бытовых условий жизни, отношений в семьях обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье. Воспитательная работа классных руководителей в сельской школе должна быть направлена на повышение культурного уровня детей, подготовку их к жизни в условиях рыночных отношений, на преодоление дефицита общения сельских школьников, воспитание хозяина своей земли.

В малочисленной сельской школе организация воспитательной работы по классам, в которых обучаются несколько человек, становится неэффективной. В таких школах целесообразно создание разновозрастных объединений (8-15 человек) и замена в них классных руководителей воспитателями. Возможен и другой вариант, когда классный руководитель организует индивидуальную работу с учащимися, родителями, проводит классные часы, встречи, экскурсии, соответствующие возрасту учащихся, а творческая работа, интересная как для младших, так и для старших, проведение общешкольных дел осуществляются в разновозрастных объединениях под руководством старших учеников. В зависимости от характера и сложности проводимых дел классные руководители могут участвовать в работе как консультанты разновозрастных коллективов, как временные руководители подготовительной работы, как равные члены коллектива. Организация

разновозрастных объединений представляет большие возможности для развития самоуправления.

Поскольку деятельность школы регламентируется ее Уставом, то деятельность классного руководителя тоже основывается на этом документе.

Функции классного руководителя. Педагог, выступающий в качестве руководителя детского коллектива, реализует свои функции относительно как класса в целом, так и отдельных учащихся. Он решает задачи в соответствии со спецификой возраста детей, сложившихся между ними взаимоотношений, строя отношения с каждым ребенком с учетом его индивидуальных особенностей. Главное в деятельности классного руководителя - содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребенка, создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий детей по решению собственных проблем.

Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определенной группе учащихся. В соответствии с концепцией управления, разработанной Р.Х.Шакуровым, целесообразно выделить три уровня функций.

К первому уровню относятся педагогические и социально-гуманитарные функции, отнесенные им к группе целевых.

Эти функции направлены на создание условий для социального развития учащихся, ориентированы на помощь ребенку как в решении его актуальных личностных проблем, так и в подготовке к самостоятельной жизни. Среди них необходимо выделить три, определяющие основное содержание деятельности классного руководителя: воспитание учащихся; социальная защита ребенка от неблагоприятных воздействий окружающей среды; интеграция усилий всех педагогов для достижения поставленных воспитательных задач. Среди них приоритетной является функция социальной защиты ребенка.

Под социальной защитой понимается целенаправленная, сознательно регулируемая на всех уровнях общества система практических социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических и медико-экологических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного развития детей, предотвращение ущемления их прав и человеческого достоинства.

Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка в существующих социально-экономических условиях. Деятельность классного руководителя по социальной защите ребенка - это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего получить детям и их родителям социальную поддержку и социальные услуги.

Социальная защита как функция классного руководителя - это, в первую очередь, комплекс психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное социальное развитие ребенка и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям. Реализуя эту функцию, он должен, решая острые сиюминутные проблемы, быть готовым к опережению

событий и, опираясь на точный прогноз, отводить от ребенка те проблемы и трудности, которые перед ним могут возникнуть.

Целесообразно рассматривать социальную защиту в деятельности классного руководителя в широком и узком смысле слова. В последнем - это деятельность, направленная на защиту детей, оказавшихся в особо трудном положении. Таковыми являются дети из многодетных семей, дети-инвалиды, сироты, беженцы и т.п., которые больше других нуждаются в экстренной социальной защите. В широком смысле слова, объектом социальной защиты, социальных гарантий являются все дети, независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. Разумеется, при этом остается неоспоримым принцип дифференцированного подхода к различным категориям детей, и приоритет должен быть отдан наиболее незащищенным категориям детей из малообеспеченных семей или семей из групп риска.

Для достижения целей воспитания и социальной защиты учащихся классный руководитель должен решать ряд частных задач, связанных с формированием отношений учащихся со своими сверстниками в классе (организация коллектива, его сплочение, активизация, развитие самоуправления). Эти задачи определяют второй уровень его функций - социально-психологических, к которым относится прежде всего организаторская.

Главное назначение организаторской функции - поддержка положительной детской инициативы, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников.

Другими словами, классный руководитель не столько организует учащихся, сколько оказывает им помощь в самоорганизации разнообразной деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, а также свободного общения, являющегося частью досуга.

Важной на этом уровне представляется функция сплочения коллектива, выступающая не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед классом целей. Одной из задач классного руководителя при этом является развитие ученического самоуправления.

Третий уровень функций классного руководителя выражает требования, вытекающие из логики деятельности самого субъекта управления воспитательной деятельностью. Это - управленческие функции, к которым относятся: диагностическая, целеполагания, планирования, контроля и коррекции.

Реализация диагностической функции предполагает выявление классным руководителем исходного уровня и постоянное отслеживание изменений в воспитанности учащихся. Она направлена на исследование и анализ личности и индивидуальности ребенка, на поиск причин неэффективности результатов и на характеристику целостного педагогического процесса.

Реализуя диагностическую функцию, классный руководитель может преследовать двоякую цель: во-первых, определять результативность своей деятельности, во-вторых, диагностика из инструмента изучения личности может превратиться в инструмент развития индивидуальности ребенка.

Функцию целеполагания можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. Доля участия классного руководителя в этом процессе зависит от возраста школьников и уровня сформированности классного коллектива.

Цели воспитательного процесса определяют задачи управления процессом развития личности ребенка. Их можно подразделить на общие и частные. Общие конкретизируются в соответствии с основными сферами социальных отношений, в которые включается ребенок, а частные связаны с организацией деятельности учащихся.

Логика целеполагания отражается в процессе планирования деятельности классного руководителя. Планирование - это помощь классного руководителя самому себе и коллективу класса в рациональной организации деятельности. Назначение плана - упорядочение педагогической деятельности, обеспечение выполнения таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов (см. гл. 22).

В планировании важно тесное сотрудничество классного руководителя с коллективом класса. При этом степень участия детей зависит от их возраста. Планировать следует то, что ведет к цели.

Поскольку цели определяются как стратегические и тактические, то и планы могут быть стратегическими, или перспективными, тактическими, или рабочими.

Основная цель функции контроля и коррекции в деятельности классного руководителя - это обеспечение постоянного развития воспитательной системы.

Реализация функции контроля предполагает выявление, с одной стороны, положительных результатов, а с другой - причин недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем. На основе анализа результатов контроля осуществляется коррекция работы классного руководителя как с классом в целом, так и с конкретной группой учащихся или отдельным учеником. Контроль работы классного руководителя - это не столько контроль со стороны администрации школы, сколько самоконтроль с целью коррекции. Коррекция - это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Рассмотренные уровни функций определяют содержание деятельности классного руководителя.

Права классного руководителя. Классный руководитель - административное лицо. Он имеет право:

• получать информацию о психическом и физическом здоровье детей;
• контролировать успеваемость каждого ученика;
• контролировать посещаемость учебных занятий детьми;
• координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога и социального педагога);
• организовывать воспитательную работу с учащимися класса через проведение "малых педсоветов", педагогических консилиумов, тематических и других мероприятий;

• выносить на рассмотрение администрации, совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
• приглашать родителей (или лиц, их заменяющих) в школу; по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, в психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях, решая вопросы, связанные с воспитанием и обучением учащихся;
• получать помощь от педагогического коллектива школы;
• определять индивидуальный режим работы с детьми (свободно, т.е. исходя из конкретной ситуации);
• отказываться от лежащих за границами содержания его работы поручений.

Классный руководитель имеет право вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической (разрабатывать авторскую программу по своему предмету, если он является еще и учителем-предметником) и воспитательной (разрабатывать программу воспитательной работы) деятельности.

Обязанности классного руководителя заключаются в следующем:

• организации в классе учебно-воспитательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
• оказании помощи ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
• установлении контактов с родителями и оказании им помощи в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

Формы работы классного руководителя с учащимися. В соответствии со своими функциями классный руководитель осуществляет отбор форм работы с учащимися. Все их многообразие можно классифицировать по разным основаниям:

• по видам деятельности - учебные, трудовые, спортивные, художественные и др.;
• по способу влияния педагога - непосредственные и опосредованные;
• по времени проведения - кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);
• по времени подготовки - формы работы, проводимые с учащимися без включения их в предварительную подготовку, и формы, предусматривающие предварительную работу, подготовку учащихся;
• по субъекту организации - организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность детей организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежит детям;
• по результату - формы, результатом которых могут быть информационный обмен, выработка общего решения (мнения), общественно значимый продукт;
• по числу участников - индивидуальные (воспитатель-воспитанник), групповые (воспитатель - группа детей), массовые (воспитатель-несколько групп, классов).

Индивидуальные формы, как правило, связаны с внеурочной деятельностью, общением классных руководителей и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном счете определяют успешность всех других форм. К ним относятся: беседа, задушевный разговор, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы можно применять и каждую в отдельности, но чаще всего они сопровождают друг друга.

Использование индивидуальных форм работы предполагает решение классным руководителем важнейшей задачи: разгадать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, и все, что мешает ему проявить себя. С каждым необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе подростка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее нескольких коллективных дел.

К групповым формам работы можно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах классный руководитель проявляет себя как рядовой участник либо как организатор. Главная его задача, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой - создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива, других людей. Влияние классного руководителя в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого классного руководителя.

К коллективным формам работы классного руководителя со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, выступления агитбригад, походы, тур-слеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий в этих формах классные руководители могут выполнять различную роль: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Многообразие форм и практическая необходимость постоянного их обновления ставят классных руководителей перед проблемой их выбора. В педагогической литературе можно найти описание различных форм проведения классных часов, конкурсов, сценариев, праздников и т.д.

Нельзя отрицать возможность использования описаний уже созданных и апробированных на практике форм воспитательной работы. Особенно это необходимо для начинающих классных руководителей, которые, знакомясь с опытом других, могут выбрать для себя идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности классных руководителей и детей.

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для каждого конкретного случая выстраивается своя, вполне определенная, форма работы. Поскольку каждый ребенок и детское объединение уникально, следовательно, формы работы по своему содержанию и построению неповторимы. Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска (классный руководитель, другие педагоги, школьники, родители).

В то же время вопрос о выборе форм работы с учащимися встает прежде всего перед классным руководителем. При этом целесообразно руководствоваться следующим:

• "учитывать воспитательные задачи, определенные на очередной период работы (год, четверть), поскольку каждая форма работы должна способствовать их решению;
• на основе задач определять содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей;
• составлять набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы с учетом принципов организации воспитательного процесса, возможностей, подготовленности, интересов и потребностей детей, внешних условий (культурные центры, производственное окружение), возможностей педагогов, родителей;
• организовывать коллективный с участниками мероприятия поиск форм на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы обогащения опыта детей новыми идеями, формами, например через обращение к опыту других, изучение опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов и т.д.;
• обеспечивать непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

Классный руководитель и педагогический коллектив. Классный руководитель реализует свои функции в тесном сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса. Взаимодействуя с учителями-предметниками, классный руководитель выполняет роль организатора и координатора педагогической работы с учащимися и коллективом. Он знакомит учителей с результатами изучения детей, привлекая и классный коллектив, и учителей, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребенку и его семье. Он организует совместно с учителями-предметниками поиск средств, способов, обеспечивающих успешность учебной деятельности ребенка, его самореализацию на уроке и во внеучебное время.

Классный руководитель систематически информирует учителей о динамике развития ребенка, его трудностях и достижениях, об изменении ситуации в семье. В случае затруднений, возникающих у ребенка и его родителей, связанных с обучением, он стремится привлечь учителей к обсуждению путей преодоления этих трудностей и помогает педагогам скорректировать их действия, предварительно познакомив их с особенностями психического развития детей, имеющих отклонения в развитии, со специальными способами педагогического влияния на таких детей.

Классный руководитель регулирует отношения учителей и родителей ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитания, особенностях родителей, организует встречи родителей с учителями-предметниками с целью обмена информацией об успехах обучения и воспитания ребенка, оказания помощи

родителям в организации домашней работы с учащимися.

Классный руководитель привлекает учителей-предметников к планированию и организации внеучебной работы в классе, способствует закреплению знаний и умений, учету профессиональных интересов школьников; привлекает учителей к подготовке и проведению собраний с родителями.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающих единство действий и способствующих выработке единых подходов к воспитанию ребенка, является педагогический консилиум. Здесь дается целостная характеристика ребенка. Все, кто работают с учеником, получают информацию о психическом, физическом, умственном развитии ребенка, его индивидуальных способностях, возможностях и трудностях. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учеником, обмениваются информацией, договариваются о способах решения возникающих проблем и распределяют функции в работе с ребенком.

Классному руководителю целесообразно выявлять типичные проблемы в работе с коллективом, отдельными группами учащихся, проводить специальные семинары для педагогов. Полезно организовать посещение учебных занятий с последующим обсуждением действий учителей по отношению к конкретному ребенку и способов взаимодействия педагогов с коллективом.

Основной формой работы классного руководителя с учителями-предметниками являются индивидуальные беседы, которые возникают по мере необходимости и планируются так, чтобы предупредить возможные трудности и конфликты. Важно проводить такие беседы как совместные размышления, поиск решения той или иной проблемы.

Классный руководитель изучает стиль, основные методы и приемы работы своих коллег с учащимися, выявляет успехи, проблемы, достижения, эффективные способы работы учителей со школьниками и родителями, организует обмен опытом педагогической работы, поддерживает, стимулирует стремление учителей оказать педагогическую поддержку ребенку, установить сотруднические отношения с родителями. В то же время он заинтересованно принимает предложения учителей, проявление их инициативы, реагирует на замечания, проблемы, поставленные учителями.

Таким образом, классный руководитель, реализуя свои функции, есть тот человек, который непосредственно организует воспитательный процесс и обеспечивает решение проблем как у всех учащихся, так и у каждого из них в отдельности.

Критерии эффективности работы классного руководителя. Исходя из функций классного руководителя, можно выделить две группы критериев (показателей) эффективности его работы.

Первая группа - результативные критерии, показывающие, насколько эффективно реализуются целевые и социально-психологические функции. Результативные критерии отражают тот уровень, которого достигают воспитанники в своем социальном развитии.

Вторая группа - процессуальные критерии, позволяющие оценить управленческие функции классного руководителя: как осуществляются педагогическая деятельность

и общение педагога, как реализуется в процессе труда его личность, каковы его работоспособность и здоровье, а также какие процессы деятельности и общения учащихся он организует.

Эффективен такой труд классного руководителя, в котором высоки и процессуальные, и результативные показатели. При этом приоритетом в работе служат позитивные изменения в уровне воспитанности учащихся и их взаимоотношениях. Вместе с тем велика роль и процессуальных показателей - тех средств воздействия и той атмосферы, которые способствовали достижению тех или иных результатов. В школьной практике продолжает оставаться доминирующей оценка работы классного руководителя по внешним и формальным показателям - успеваемость, документация, оформление кабинета и т.д. По-прежнему недооцениваются педагогическое мастерство и авторитет учителя у детей, родителей и коллег.

От стиля руководства классом, от стиля общения классного руководителя с детьми во многом зависит то, какие взаимоотношения складываются у ребят с учителем и между собой. Демократический стиль, при котором ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, учитывается его мнение в принятии решений, поощряется самостоятельность суждений, способствует созданию в классе непринужденной, дружелюбной, творческой атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

§ 4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы

Детские общественные объединения как институт воспитания.

Школа не может не учитывать влияния на воспитание детей различных социальных институтов. Среди них особое место занимают различные детские общественные объединения. Предшествующий опыт доказывает, что у детских объединений должна быть своя социальная ниша. Для них губительны глобальные цели, возложение на них функций других общественных или государственных институтов. Перспективные цели детских общественных объединений - помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы.

На смену Всесоюзной пионерской организации - единой, монопольной, массовой - пришло множество форм и структур детского движения. Создана Международная Федерация детских организаций (СПО-ФДО), в составе которой 65 субъектов Российской Федерации и СНГ - республиканские, краевые, областные, городские детские структуры. Федерация детских организаций "Юная Россия" объединяет 72 детских общественных объединения разных уровней (от первичных объединений до союзов, ассоциаций).

Одновременно с официально оформленными создаются и действуют неформальные, стихийно возникающие детско-молодежные объединения, которым отдают предпочтение до 30 процентов молодежи. Особенно привлекательны сегодня объединения-"тусовки" различной направленности: социальной, спортивной, культурологической (музыкальной), национальной. Есть и объединения асоциальной ориентации. "Тусовки" представляют собой самостоятельный и слабо поддающийся

внешнему регулированию инструмент воздействия на детей и молодежь.

Сегодня детское движение предстает как сложная социально-педагогическая реальность, которая проявляется в добровольной деятельности самих детей по их запросам, потребностям, нуждам, их инициативам, как своеобразный отклик на события окружающей их жизни. Основная их особенность - это самодеятельность, направленная на реализацию ребенком его естественных потребностей - индивидуального самоопределения и социального развития.

Воспитательным средством детское движение становится при особых условиях, способах его организации, позволяющих положительно влиять на ребенка усилиями самих детей, их сообществ, мягко управлять его развитием как личности, дополняя школу, внешкольные учреждения, семью. Одно из условий - педагогически организованная, социально и личностно значимая деятельность детского общественного объединения - основной формы детского движения.

Детское общественное объединение - это прежде всего самоорганизующееся, самоуправляемое сообщество, создающееся на добровольной основе (желания детей и взрослых), по инициативам, желанию участников для достижения определенных целей, которые выражают запросы, потребности, нужды детей. Детское общественное объединение положительной социальной направленности - структура открытая, демократичная, без жесткой "должностной иерархии". Оно не является структурой государственного учреждения (школы, учреждения дополнительного образования, вуза, предприятия), но может создаваться и действовать на базе последнего при непосредственной кадровой, финансовой и материально-технической поддержке. Детским может считаться такое объединение, в составе которого не менее 2/3 граждан не достигли 18 лет. Руководство взрослых (обязательно членов или участников объединения) носит добровольный, общественный характер. Относительная самостоятельность детского общественного объединения - характерная его особенность.

В отличие от детского объединения детская общественная организация как форма детского движения - это объединение четко выраженной социальной, идеологической направленности, создаваемое, как правило, взрослыми сообществами, государственными структурами. Это относительно закрытая, многоступенчатая структура с подчиненностью нижестоящих вышестоящим, фиксированным членством, обязанностями и правами каждого члена, органа самоуправления, должностного лица. В основе организации - система малых первичных детских структур, через которые реализуется цель, задачи организации, ее законы, права и обязанности. Деятельность организации, ее программу определяют перспективы как организации, так и каждого члена (разряды, степени, звания, должности). Классический пример детской организации - пионерская, скаутская.

Современная ситуация деполитизации детского движения, его ориентированность на гуманистические принципы, раскрытие творческого личностного потенциала ребенка, его природных данных обусловливают предпочтение более демократических, открытых форм общественного детского движения. Так, детские общественные объединения получили право быть самостоятельными юридическими лицами и определять свои отношения с различными государственными структурами как равные партнеры на принципах взаимодействия, сотрудничества, на договорной основе.

Еще одна важная особенность современных детских общественных структур - их право выбирать взрослых руководителей. Сегодня нет конкретного вожатого, представителя молодежной, взрослой общественной структуры, нет единого педагогического руководства в лице профессионалов. Куратором (руководителем, лидером) детского объединения может быть практически любой взрослый без ограничения возраста, пола, национальности, образования, партийной принадлежности, действующий в рамках Декларации о правах ребенка и законов Российской Федерации.

Нет ограничений в базировании детских общественных объединений. Они могут создаваться и действовать на базе государственных и частных учреждений, общественных структур, по месту жительства.

Влияние детских объединений на функционирование и развитие воспитательной системы школы. Их влияние определяется многообразием факторов: спецификой государственного учреждения и общественной детской структуры; воспитательными традициями школы и целевой направленностью объединения; кадровым потенциалом школы; особенностями окружающего социума; личностью руководителя объединения и др. В каждом конкретном случае взаимовлияние будет разноплановым. Однако важно, чтобы конечный результат - позитивное влияние на ребенка, педагога (субъектов воспитательной системы) было существенным.

Цель деятельности любого детского общественного объединения можно рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, как цель, которую ставят перед собой дети, с другой - как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе детских объединений.

В первом случае добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих потребностей. Важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их деятельности, делало их более "взрослыми". Этот аспект, не противоречащий "детской" цели, предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация ребенка, результатом чего является желание и готовность детей к выполнению социальных функций в обществе.

Детское общественное объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, оно создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, формирования новых устремлений; с другой стороны, оно обусловливает отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детское общественное объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка.

Процесс социализации в детском объединении эффективен при общности интересов, совместной деятельности детей и взрослых. При этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности объединения, свободного перехода из одной группы, одного микроколлектива в другие, возможность создания ассоциаций для реализации собственных программ.

Типы детских общественных объединений. Объединения детей различаются по содержанию деятельности, по длительности существования, по форме управления.

По содержанию деятельности детские объединения могут быть трудовыми, досуговыми, общественно-политическими, религиозными, патриотическими, познавательными и др. Трудовые объединения детей реализуют задачи организации их трудовой деятельности. Это ученические кооперативы, созданные чаще всего для совместной деятельности детей по решению личных экономических проблем.

Досуговые, общественно-политические, патриотические и другие объединения предполагают решение задач развития способностей и склонностей детей, проблем предоставления им возможностей для общения, самовыражения и самоутверждения. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, здесь ему не надо мириться с тем положением, которое он вынужден занимать в классе.

По длительности существования детские общественные объединения могут быть постоянными, которые, как правило, возникают на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей. Типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы и т.д. К ситуативным относятся объединения детей, создаваемые для решения какой-либо задачи, не требующей много времени (участники акции помощи, слета и т.п.).

По характеру управления среди детских общественных объединений можно выделить неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Л. В.Алиева опыт взаимодействия школы и детских общественных объединений представляет в следующих типичных вариантах.

Первый вариант - школа как государственное образовательное учреждение и детские общественные объединения (чаще это организации с четкой программой, целью, правами и обязанностями членов федерального, регионального, городского значения, имеющие самостоятельный юридический статус) строят отношения как равные партнеры на договорной основе согласно закону "О поддержке детских, молодежных общественных объединений", принимая каждый добровольно на себя конкретные обязанности.

При таком сотрудничестве создаются реальные возможности взаимодействия для двух самостоятельных воспитательных субъектов. При этом школа добровольно выбирает партнера в лице детской общественной структуры, исходя из принципов демократизации и гуманизации образовательного процесса. Взаимодействие равных воспитательных субъектов может быть реализовано в разнообразных формах, прежде всего на основе реализации общих программ (социальных, культурологических, образовательных и др.). Субъекты СПО-ФДО и школы, как показывает опыт, успешно взаимодействуют на базе разработанных социально ориентированных программ ("Игра - дело серьезное", "Орден милосердия", "Школа демократической культуры" и др.). Программы, проекты ФДО "Юная Россия", ориентированные на гражданское воспитание, индивидуальное развитие, социальную адаптацию ребенка ("Возрождение", "Школа социального успеха"), на

воспитание и развитие младших школьников ("Четыре плюс три", "Маленький принц Земли"), успешно используются в обновлении воспитательных систем школ.

На базе школы могут создаваться и действовать "форпосты", первичные структуры (дружины, отряды, клубы) районной, городской, региональной детской организации, членами которых являются учащиеся данной школы. Своей общественной деятельностью, позицией члена организации, объединения такие дети влияют на определенные стороны воспитательной системы школы или способствуют ее созданию (создают пресс-центры, организуют клубы, проводят походы-экспедиции).

Положительное влияние на воспитательную систему школы отношений равных партнеров во многом определяется динамизмом, демократизмом, автономностью детских общественных объединений, четко выраженной их спецификой, а также возможностью школы иметь нескольких партнеров, не привязывая себя жестко и надолго к одному общественному объединению, организации, строя отношения по принципу целесообразности. Вариант взаимодействия равных партнеров позволяет вывести воспитательную систему школы за ее стены, сделать более открытой, социально значимой, результативной. Новая позиция учеников - членов детского общественного объединения позитивно влияет на их учебную деятельность, внося коррективы в ее содержание, организацию, гуманизируя отношения "взрослый-ребенок". Опыт убеждает в том, что детские общественные структуры опосредованно способны вывести воспитательные системы школ из состояния кризиса и хаоса.

Пока в массовой практике отношения школ и детских общественных объединений как равных партнеров только зарождаются.

Второй вариант - более распространенный. Его суть заключается в том, что отношения государственного образовательного учреждения и детской общественной структуры строятся как взаимодействие субъектов воспитательной системы школы, придавая ей черты самоуправляемой, демократической, государственно-общественной.

Детское объединение в этом случае - важный компонент системы, находящийся в тесной взаимосвязи с основными ее структурами. Другими словами, взаимодействие этих двух субъектов осуществляется внутри воспитательной системы на уровне государственных и общественных (самодеятельных) ее структур (управление и самоуправление, класс - детское объединение, государственные учебные программы и программы детских объединений во внеучебное время и т.д.).

Как правило, инициаторами создания детских общественных структур в школах становятся взрослые - педагоги, руководители, реже - сами дети, их родители. Педагоги-инициаторы и становятся добровольно кураторами, руководителями, лидерами детских объединений, их активными участниками. Именно эта группа педагогов и детский актив, объединенные в добровольные сообщества по зову души, часто выступают генераторами новых идей, реализация которых может стать начальным этапом оформления воспитательной системы или импульсом к ее развитию. Такое влияние детских общественных объединений на воспитательную систему школы наблюдается в последние годы на практике.

Школа все более осознает значимость в воспитательной системе детского движения в силу его многообразных проявлений, самодеятельности, творчества детей. В

настоящее время имеется самый разнообразный опыт создания в школах общественных детских структур (организаций, клубов, советов, союзов, детских парламентов и т.д.), органично включенных в их воспитательные системы.

Итак, детские общественные структуры в воспитательных системах школ представлены:

• разнообразными формами, органами ученического самоуправления (советы старшеклассников, школьные комитеты, думы, вече и др.);
• школьными (ученическими) организациями; • детскими общественными объединениями, организациями, действующими в системе дополнительного образования школы;
• временными детскими объединениями - советами, штабами по подготовке и проведению коллективных творческих дел, игр, трудовых операций, спортивных, туристско-краеведческих соревнований;
• профильными детскими самодеятельными объединениями (по расширению, углублению знаний в конкретных областях).

Каждая из таких детских общественных структур имеет свою специфику и способна при грамотной педагогической инструментовке влиять на состояние воспитательной системы школы. Так, место ученических организаций в воспитательной системе школы достаточно специфично. Они - союзники педагогического коллектива школы в решении ее основных задач, определенных государством; защитники прав ученика, инициаторы школьных олимпиад, конкурсов, смотров, предметных недель, творческих выставок, проводимых совместно с педагогами. Основной объект их деятельности - школа, ученик, отношения "учитель-ученик", учебная деятельность. Роль и место ученической организации в школе, ее авторитет в глазах детей, педагогов, родителей - один из показателей результативности воспитательной системы школы.

Детские общественные объединения, как свидетельствует опыт последних лет, часто служат стимулами рождения нового в работе школы, и одновременно в их деятельности сохраняются, обогащаются лучшие традиции школы. Можно сказать, что они способны придать воспитательной системе школы стабильность, основательность, современность.

Основной смысл взаимодействия школы и детских общественных структур - создание подлинно гуманистической воспитательной системы, в которой цель и результат - ребенок как личность, творец, созидатель.

Вопросы и задания

1. Дайте определение воспитательной системе.
2. Какова структура воспитательной системы?
3. В чем суть движущих сил развития воспитательной системы?
4. Раскройте содержание основных этапов развития воспитательной системы.
5. Каковы критерии эффективности воспитательной системы?
6. Дайте характеристику основных зарубежных и российских воспитательных систем.
7. Каковы функции, права и обязанности классного руководителя?

8. Назовите основные формы работы классного руководителя с учащимися.
9. Каковы роль и место классного руководителя в функционировании и развитии воспитательной системы?
10. Назовите основные особенности и типы детских общественных объединений.
11. Охарактеризуйте основные варианты взаимодействия школы и детских общественных объединений и их влияние на функционирование и развитие воспитательной системы.

Литература для самостоятельной работы

Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике. - Новгород, 1994.
Библер В. С. Школа диалога двух культур: Идеи, опыт, перспективы. - Кемерово, 1993.
Воспитательная система школы: аспект моделирования: Учеб.-метод, пособие. - Псков, 1994.
Воспитательная система школы: Проблемы и поиски. - М., 1989.
Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. А. Селивановой. - М., 1998.
Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.
Караковский В. А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. - М., 1992.
Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Л. Н. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. - М., 1996.
Колесникова И. А. Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания. - Л., 1988.
Рожков М.И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. - М., 2000.
Теория и практика воспитания: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, О.В.Еремкиной. - Рязань, 1997.
Учебно-воспитательные комплексы - новый тип школы для XXI века / Под ред. И. Ф. Исаева. - Белгород, 2001.
Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. А.И.Пискунова, А.Н.Джуринского. - М., 1989.

РАЗДЕЛ V

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ГЛАВА 20

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ

§ 1. Сущность педагогической технологии

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Нужно отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А.С.Макаренко. В своей всемирно известной "Педагогической поэме" он писал, что "наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди". Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Противники идеи технологизации в педагогике считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный, как они считают, педагогический процесс как технологический.

Любая деятельность, отмечает В. П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии [1].

1 См.: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хам-блин, Г. Гейс, В.Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А. Г. Ривина, Л.Н.Ланда, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И.П.Раченко, Л.Я.Зориной, В.П.Беспалько, М.В.Кларина и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента [1].

1 См.: Щепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. - М., 1992.

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин "педагогическая технология" использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

• возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
• возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие "методика" выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до "искусства прикосновения к личности", научно обоснованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н. Е. Щуркова и др.).

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В. В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

• технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;
• технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
• технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации,

оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
• элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой - гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
• органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство. Педагогическое мастерство, с другой стороны, - высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. Частные - это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных - типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

§ 2. Структура педагогического мастерства

Понятие педагогического мастерства. А.С.Макаренко утверждал, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. "Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации" (А. С. Макаренко).

Педагогическая биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что

отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных.

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей. Во-первых, научная теория - это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены "по полочкам", т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Педагогика много веков развивалась преимущественно как наука нормативная и представляла собой собирание более или менее полезных практических рекомендаций и правил воспитания и обучения. Одни из них касаются элементарных приемов работы и не нуждаются в теоретическом обосновании, другие вытекают из закономерностей педагогического процесса и конкретизируются по мере развития теории и практики. Нормативы независимо от их характера - традиционные и инструктивные, условные и безусловные, эмпирические и рациональные - являются прикладной частью педагогики. Во многих случаях без знания нормативных положений трудно решить совсем несложную педагогическую задачу. Нельзя требовать, чтобы каждый шаг педагогической деятельности был творческим, неповторимым и всегда новым. Однако столь же велик может быть и вред педагогических нормативов. Рецептурность, косность, шаблон, неприязнь к педагогической теории, догматизм педагогического мышления, ориентация на методические установки свыше, приятие чужого положительного опыта - вот далеко не полный перечень недостатков, источником которых является усвоение нормативов без знания диалектической природы педагогического процесса.

Обобщенные в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают неправомерные решения и акции, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности учителя, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счете все добываемые ею знания. "Открытие, сделанное ученым, - писал В. А. Сухомлинский, - когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается

творческий труд учителя" [1].

1 Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. - М., 1982. - С. 10.

Сохраняет свою актуальность мысль К.Д.Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности. "Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога... Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание" [1].

1 Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. - М., 1958. - Т. 2. - С. 18-19.

Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство учителя - это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Компоненты педагогического мастерства. В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображения. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство учителя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга [2].

2 См.: Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие. - М., 1983.

Более прогрессивным представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода. Н. Н.Тарасевич,

рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав знаний и направленности личности; важным условием его успешности - способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, - умения в области педагогической техники [1].

1 См.: Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А.Зязюна. - М., 1989. - С. 10.

Несмотря на определенные различия в рассмотренных подходах, в них подчеркивается, что в структуре педагогического мастерства в целом выражается личность и деятельность педагога.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Владение основами педагогической техники - необходимое условие овладения технологией общения. А. С. Макаренко писал: "Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15 - 20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно" [2]. Из этого признания А. С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств.

2 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 242.

Необходимая в деятельности учителя культура речи - это правильная дикция, поставленный голос, правильное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикуляции. "Не может быть хорошим воспитатель, - писал А. С. Макаренко, - который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет" [3].

3 Там же.

А. С. Макаренко подчеркивал необходимость владения словом: "Я убежден, - писал он, - что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное

значение, и, может быть, у нас так много ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться" [1].

1 Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 242.

Кроме названных к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести и такие, как управление своим телом, снятие мышечного напряжения в процессе выполнения педагогических действий; управление своим психическим состоянием; вызов "по заказу" чувств удивления, радости, гнева и т.п.; владение техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.); удержание нити разговора, управление инициативой в процессе общения; пользование мимическими и пантомимическими средствами для выражения позитивных и негативных требований; расположение к себе собеседника; образная передача информации; мобилизация творческого самочувствия перед предстоящим общением и др.

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства учителя может быть выражена следующими наиболее общими умениями: речевые умения, умения мимической и пантомимической выразительности, умения управления своим психическим состоянием и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с детьми. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются воспитанникам нравственные и эстетические позиции педагога.

§ 3. Сущность и специфика педагогической задачи

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Как было показано в параграфе 1, педагогическая технология отражает задачную структуру педагогической деятельности. В связи с этим необходимо определиться с самой сущностью педагогической задачи и показать ее отличие от других.

Термин "задача" используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; поручение, задание; вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; проблема; один из методов проверки знаний и практических навыков учащихся и т.п. Наряду с термином "задача" в психолого-педагогических исследованиях, как правило, в качестве синонимов используются и термины "задание", "проблема", "проблемная ситуация" (учебная или воспитательная) и др. Наибольшую сложность для адекватного восприятия информации представляют

случаи, когда термин "задача" употребляется в смысле цели.

В психологии задача понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (А.Н.Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. К.Тихомиров и др.). С незапамятных времен понятие "задача" используется и в теории, и в практике педагогики. Оно употребляется обычно для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заданий. Принятое в психологии понимание задачи как цели, соотнесенной с условиями ее достижения, еще только-только входит в педагогику, несмотря на то, что многие ученые-педагоги давно обратились к исследованию задач разного типа и с разными целями в своих работах (М.А.Данилов, И.К.Журавлев, В.И.Загвязинский, Ю.М.Ко-нягин, Л.М.Фридман и др.).

Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

• исходное состояние предмета задачи;
• модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок. Такое понимание педагогической задачи согласуется с принятым в психологии, поскольку, описывая предмет задачи, исследователь может включить в него все существенные условия.

Под педагогической задачей, таким образом, следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

В чем же проявляется специфика педагогических задач? Ответить на этот вопрос можно обратившись к проблеме самого решения педагогической задачи. Теоретик учебных задач Г. А. Балл под решением задачи понимает "воздействие на предмет задачи, обусловливающее ее переход из исходного состояния в требуемое". Решенная задача, по его мнению, перестает быть задачей [1].

1 Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М., 1990. - С. 34-35.

Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на педагогические задачи. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают по меньшей мере два субъекта (педагог и воспитанник). Во-вторых, решение педагогической задачи не заканчивается переведением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником. Педагогические задачи, писал С. Г. Костюк, могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности.

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

§ 4. Типы педагогических задач и их характеристика

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности учителя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач - стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи - это своеобразные "сверхзадачи". Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи - это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Творческое решение стратегических задач, имеющих своей задачей формирование целостной личности, представлено в опыте руководителей образовательных учреждений А. А. Захаренко, Н. Н. Дубинина, В.А.Караковского, А. А. Католикова и др. Творческое решение тактических, по существу организационно-методических, задач можно проследить, обращаясь к опыту учителей-новаторов, опыт которых описан в работах В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Л. М. Фридмана и др. Неиссякаемым источником образцов решения оперативных задач остается опыт А. С. Макаренко, С.Т.Шацкого, В.Н.Сороки-Росинского, В.А.Сухомлинского.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие "педагогическая задача" должно рассматриваться как родовое по отношению к понятиям "дидактическая задача" и "воспитательная задача".

Дидактические задачи - это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т.е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, всегда заключено противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение в конечном счете направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении.

Особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (воспитательной работы), насыщенной элементами определенности-неопределенности, представляют воспитательные задачи. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, - это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку воспитанников к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Все вышеизложенное требует учитывать особенности воспитательных педагогических задач, направленных, по аналогии с дидактическими, на управление всеми (в том числе и познавательной) видами деятельности в их органическом единстве: трудовой, игровой, художественной, ценностно-ориентационной и др. Общая аналогия обучения и воспитания не снимает и не ставит под сомнение специфику дидактических и воспитательных задач, обусловленных отличием преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности (см. разд. I, гл. 2).

Допуская возможность абстрагирования от многих существенных признаков учебной деятельности, в контексте дидактических задач можно выделить две категории действий и, соответственно, две группы подзадач. К первой группе относятся действия, составляющие учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены (или могут быть направлены) эти действия (учебные задачи). Вторую группу образуют действия, которые ученик должен научиться осуществлять (критериальные действия), и задачи, которые он должен научиться решать (критериальные задачи) [1].

1 См.: Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М., 1990. - С. 139.

В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение - показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленить так называемые задачи на ценностную ориентировку. Их особенность состоит в том, что

они, в отличие от познавательных задач, заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит и в том, что в их условии могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения (т. е. правильного решения задачи) требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т.п.

§ 5. Этапы решения педагогической задачи

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;
4) анализ результатов решения педагогической задачи.

В теории задач принято различать способы и процесс решения задачи. Способ решения задачи - это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагога способ решения типичных задач имманентно присущ ему в виде моделей, хранящихся в памяти. Вместе с тем и при невысоком профессионализме педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения, но не уметь применить его к соответствующей задачной ситуации. Особую трудность, прежде всего для начинающих педагогов, представляет сам акт выявления соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной Я-концепции педагога.

Реализация способа педагогического действия начинается с ориентировочной части и ею же оканчивается. В противном случае решение педагогической задачи оказывается незаконченным. Неслучайно все исследователи сущности педагогической задачи выделяют в системе последовательных действий "анализ решения задачи". Для педагогической практики особый интерес представляют

педагогические задачи, а следовательно и педагогические действия, когда уже сама реализация ориентировки приводит к выбору пути, ведущему к операции "окончание", минуя фазу "исполнение". Это те случаи, когда "предметное содержание действия уже не выполняется, а только "имеется в виду" за пределами того, что фактически делается" (П.Я.Гальперин). Действительно, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей, будучи неуместными вследствие недостаточно качественно проведенной фазы ориентировки. С.Л.Рубинштейн отмечал, что "в некоторых случаях воздержание от участия в каком-либо действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему" [1].

1 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - С. 537.

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием "способ решения" тесно связано понятие "процесс решения" задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как "фрагмент функционирования решателя", осуществляемый им при решении задачи или с целью ее решения.

Процесс решения педагогической задачи - это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап - этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвижением теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют

необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

§ 6. Проявление профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач

Уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогической задачи, но главным образом тем, в какой степени их решение опирается на теоретическое осмысление собственной деятельности. При этом уровни деятельности связаны с уровнями обобщения собственной практики, выработкой общей стратегии осуществления деятельности. Педагог лучше справляется с решением профессиональных задач, если он опирается на сильные стороны своей личности, в том числе мышления.

Педагогическое мышление учителя прежде всего проявляется в анализе информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Средства и способы могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещенные. Специфика педагогических задач в том и состоит, что информация, относящаяся к их решению, если имеется, может не приниматься во внимание или игнорироваться педагогом ввиду его неопытности и по другим причинам. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации - одна из детерминант, определяющих успех решения педагогических задач.

Причиной непрофессионального, интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности учителя к ее квалифицированному теоретическому решению. Об этом можно судить по часто наблюдаемым фактам игнорирования (сознательного или неосознанного) этапа анализа задачной ситуации и неспособности делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия: почему был избран этот, а не другой, способ решения. Ссылки на то, что для раздумывания нет времени, говорят об отсутствии установки на решение (пусть даже на свернутое) педагогической задачи, на прохождение всех ее этапов. По Б. П. Теплову, ситуации такого рода - это "отсутствие терпения и выдержки, это своеобразная лень мысли, толкающая к тому, чтобы прекратить тяжелую и кропотливую работу анализа, как только намечается какая-нибудь возможность прийти к какому-нибудь выводу" [1].

1 Теплое Б. П. Проблемы различий. - М., 1961. - С. 278.

Успех в педагогической деятельности, по мнению Н.В.Кузьминой, зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. А это возможно только в том случае, если учитель отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой. Вот почему, и это отмечают ученые и опытные учителя-мастера, предмет преподавания для педагога никогда не должен выступать самоцелью. Как только предмет превращается в самоцель, отмечает Н. В. Кузьмина, у педагога происходит как бы смещение перспективы: деятельность теряет необходимое условие ее успешности - формирование целеустремленности у учащихся. Не подчиненные главной цели детали и частности вырастают в основное, а основное - формирование личности - педагог начинает

упускать. Принимая во внимание этот научный вывод, надо по-новому смотреть и на проблему соотношения предметного и воспитательного результатов педагогической деятельности. Часто стремление к получению предметного результата оттеняет решение более важных в воспитательном отношении задач. Во многих случаях учитель их просто не ставит.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии детей и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении задачи намечает много вариантов, т.е. способов решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Для отдельного педагога продуктивное решение творческой педагогической задачи состоит в том, чтобы, с одной стороны, максимально продуктивно решать собственные задачи, а с другой - "вписаться" в деятельность всего педагогического коллектива, членом которого он является. В свою очередь, продуктивное творчество педагогических коллективов имеет место во всех случаях, где искомый результат представляется за границей данной педагогической системы и лежит в последующей. Это позволяет отдельные педагогические мероприятия (урок, встречу, практическое занятие и т.п.) подчинить будущему.

Важнейшей предпосылкой профессионального продуктивного решения педагогической задачи при любой технологии является активно заинтересованное взаимодействие субъектов педагогического процесса - педагогов и воспитанников.

Вопросы и задания

1. В чем сущность педагогической технологии?
2. Назовите основные признаки педагогической технологии.
3. Какова структура педагогического мастерства?
4. Как соотносятся понятия "педагогическая технология" и "педагогическое мастерство"?
5. Раскройте суть и специфику педагогической задачи.
6. Дайте характеристику основных типов педагогических задач.
7. Каковы этапы решения педагогической задачи? Составьте соответствующую схему.
8. Проиллюстрируйте проявления профессионализма и мастерства учителя в решении педагогических задач.

Литература для самостоятельной работы

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - М., 1985.
Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М., 1990.

Беспалъко В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1990.
Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. - М., 2001.
Методика воспитательной работы: Учеб. пособие / Под ред. Л.И.Рувинского. - М., 1989.
Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. - М., 1989.
Педагогический поиск/ Сост. И.Н.Баженова. - М., 1990.

ГЛАВА 21

ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§ 1. Понятие о технологии конструирования педагогического процесса

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности учителя, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания (конструктивно-содержательная деятельность), конструирования материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная) и конструирования деятельности (конструктивно-операциональная).

Конструктивно-содержательная, конструктивно-материальная и конструктивно-операциональная технологии различаются по своему предмету. В каждой из них выделяются последовательно осуществляемые педагогом аналитическая, завершающаяся постановкой диагноза, прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельности. Анализ, прогноз и проект - неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений. Продуктивность решения стратегических, тактических и оперативных задач в равной мере обусловливается качеством технологии конструирования вне зависимости от того, был ли проект как ее результат заранее зафиксирован на бумаге в форме плана (плана-конспекта, конспекта) или нет.

Технология конструирования педагогического процесса не может быть сведена к обдумыванию лишь действий педагога, содержания и возможностей использования педагогических средств. Она должна осуществляться с ориентацией на учащихся, группу школьников и каждого в отдельности. Другими словами, такая технология требует предположительного конструирования действий учащихся.

§ 2. Осознание педагогической задачи, анализ исходных данных и постановка педагогического диагноза

Общественные цели образования, трансформируясь в педагогические цели, определяют общую стратегию педагогического процесса и материализуются в учебных планах, программах, учебниках, методических рекомендациях и других учебно-наглядных пособиях для учителей и учащихся. Педагогические цели, налагаясь на конкретные образовательные ситуации, на этапе подготовки педагогического процесса должны осознаваться как педагогические задачи. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров считают, что в творческом процессе педагога одновременно

или последовательно должны осмысливаться разные педагогические задачи. Прежде всего это должна быть общая педагогическая задача всей деятельности учителя, которая в конечном счете определяет и все детали творческого процесса, выступая как его общая концепция. Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности в учебной или воспитательной сфере, отражая определенную ступень в формировании личности. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи [1].

1 См.: Кан-Калик В. А., Никандров И. Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. - С. 28-29.

Осознание педагогической задачи - это непременное условие ее продуктивного решения. Если педагогическая задача не осознается, то она как таковая и не решается. Начинающие учителя нередко опускают стадию осмысления и постановки педагогической задачи по неопытности. Они сразу принимаются за решение, обрекая себя на ошибки и разочарования.

Однако во многих случаях и педагоги со стажем не акцентируют своего внимания на осмыслении педагогической ситуации. Н. В. Кузьмина видит в этом один из парадоксов педагогической деятельности: педагоги, которые, казалось бы, уже по роду своей профессии должны уметь профессионально формулировать и принимать решения на основании анализа ситуации, просто дают уроки, активизируют учащихся, применяют наглядность, проводят опрос, "реагируют" на недисциплинированное поведение учащихся, потому что для этого пришло время, потому что так делают другие, потому что они привыкли так делать, не задумываясь над тем, как соотносятся эти действия с педагогическими целями. Другой парадокс педагогической деятельности Н. В. Кузьмина видит в том, что многие педагоги собственно педагогические задачи подменяют функциональными или промежуточными задачами и все свое внимание сосредоточивают на них (дать урок или систему уроков, провести мероприятие, применить в отношении учащегося меры воздействия и т.п.).

Осознание педагогической задачи предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза. Анализ исходных данных кроме определения места сложившейся ситуации в целостном педагогическом процессе должен быть направлен на уяснение состояния его основных компонентов: воспитателей, воспитанников и характера сложившихся между ними отношений; содержания образования, наличных средств и условий, в которых педагогический процесс осуществляется.

Анализ исходных данных конкретной ситуации теснейшим образом сопряжен с учетом множества научных фактов и фактов, вытекающих из планомерного изучения состояния педагогического процесса, учебно-воспитательного коллектива и каждого из воспитанников в отдельности. Все это составляет основу для постановки педагогического диагноза, т.е. такого практического действия, которое основано на выверенных научных данных. Диагноз в практической педагогике - это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования.

По широте психодиагностическое обследование может охватывать индивидуальность учащегося в целом или отдельные ее компоненты. По временному признаку он может быть либо оперативным, либо долговременным. Оперативная диагностика строится на анализе устных и письменных ответов учащихся, отдельных поступков, психического состояния ученика и коллектива. Долговременная диагностика должна принимать во внимание недостатки и отклонения в учебной деятельности и поведении учащихся, а также отдельные черты психической индивидуальности школьника и коллектива в целом [1]. Необходимость квалифицированного педагогического диагноза обязывает учителя овладевать методами и специальными методиками изучения личности, особенностей коллектива и состояния педагогического процесса в целом. В передовых школах хорошо зарекомендовал себя метод "педагогического консилиума", предложенный Ю. К. Бабанским.

1 См.: Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. - М., 1989. - С. 15.

§ 3. Планирование как результат конструктивной деятельности педагога

Логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта или конспекта в зависимости от опытности педагога. При этом важно отметить, что при составлении планов организации учебно-познавательной деятельности школьников (уроков и других форм организации учебного процесса) учитель имеет возможность обращаться к имеющимся рекомендациям, а при планировании воспитательной работы, учитывая ее специфику и принципиальное отличие от преподавания, многие, в том числе опытные педагоги, испытывают большие затруднения.

Сами подходы к планированию учебной и внеучебной деятельности школьников обусловлены существенными отличиями преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности. Вместе с тем в планировании учителя-предметника и классного руководителя много общего. Прежде всего и в одном, и в другом случае оно должно строиться на основе научно обоснованного прогноза и проекта предстоящей согласованной деятельности педагогов и воспитанников, их взаимодействия и строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом. Задачи обучения и воспитания - основные исходные данные для составления конкретных планов жизнедеятельности учебно-воспитательного коллектива.

Материализация проектов руководства как учебно-познавательной, так и другими видами деятельности школьников во внеучеб-ное время требует также учета данных педагогической диагностики относительно уровня развития коллектива и готовности воспитанников к коллективной творческой деятельности, уровня обученности и подготовленности к восприятию новой информации, общего развития и воспитанности учащихся. В планах должны найти свое отражение интересы и потребности учащихся и предусмотрена их соотнесенность с общественными интересами. Должен быть предусмотрен тот факт, что интересы и потребности в школьном возрасте являются предметом особого внимания педагогов, поскольку идет активный процесс их формирования.

Научно обоснованное планирование предполагает продуманную соотнесенность планов отдельных учебно-воспитательных коллективов с общешкольным планом. Здесь имеется в виду, прежде всего, их ориентированность на подготовку и активное участие в общешкольных традиционных мероприятиях (смотрах, конкурсах, олимпиадах, праздниках, субботниках и т.п.). В планах классных руководителей, кроме того, должны быть отражены и те общественно полезные дела, которые организуются для параллельных или определенной группы классов. В них обязательно должна предусматриваться связь с другими классными коллективами, детскими общественными организациями и ближайшим школьным окружением. Содержание планов учебно-воспитательной работы, естественно, зависит от состояния учебно-материальной базы школы, возможностей сотрудничества с другими образовательными, культурно-просветительными, спортивно-оздоровительными учреждениями.

К планам учебно-воспитательной работы как документам, направляющим деятельность педагогов, предъявляется ряд существенных требований. Обобщая имеющиеся подходы (Н.И.Болдырев, Д.М.Гришин и др.), совокупность этих требований можно представить в следующем виде:

• целенаправленность и конкретность образовательных задач;
• разумная детализированность и краткость плана, его компактность;
• разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;
• преемственность, систематичность и последовательность;
• сочетание перспективности и актуальности намеченных видов работы;
• единство педагогического руководства и активности воспитанников;
• реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
• связь внутриклассной работы с работой вне школы;
• согласованность плана с другими планами школы и детских общественных организаций; гибкость и вариативность планирования.

§ 4. Планирование работы классного руководителя

Подготовка к разработке плана. План работы классного руководителя - конкретное отображение предстоящего хода воспитательной работы в ее общих стратегических направлениях и мельчайших деталях. Отсюда - целесообразность органичного сочетания перспективного плана воспитательной работы и планов конкретных воспитательных мероприятий.

Опыт показывает, что лучше, когда классный руководитель имеет перспективный план работы на весь учебный год, а затем последовательно разрабатывает детальные планы на учебные четверти. Однако это определяется опытностью педагога, а также сложившимися традициями школы и возможными указаниями со стороны органов управления образованием.

Л.Ю.Гордин считает, что чем старше школьники, тем реальнее составление плана на более длительный срок, т.е. на весь учебный год, и в тех классах, где классный руководитель уже не первый год знает ребят, имеет представление об уровне их воспитанности, возможностях и интересах. И наоборот, чем младше учащиеся, чем

меньше времени классный руководитель проработал с данным коллективом, тем целесообразнее планировать воспитательную работу на четверть или полугодие [1].

1 См.: Гордин Л. Ю. Организация классного коллектива. - М., 1984. - С. 77.

Классный руководитель должен начинать работу над планом в конце предшествующего учебного года, когда становится известным распределение учебной нагрузки и классного руководства на новый учебный год. Если классный руководитель принимает новый класс, ему необходимо познакомиться с личными делами воспитанников, их семьями, изучить сложившуюся систему воспитательной работы в классе, традиции, официальную и неофициальную структуру коллектива. Все это поможет осуществлению преемственности в воспитательной работе.

В конце учебного года целесообразно провести с помощью школьного психолога диагностические "срезы" в классе с целью выявления психологической атмосферы, сплоченности, ценност-но-ориентационного единства и других существенных параметров коллективной жизнедеятельности. Полезно выявить преобладающие отношения воспитанников между собой, а также к учебе, труду, природе, искусству и другим явлениям и процессам окружающей действительности.

Таким образом, подготовительный этап к составлению плана воспитательной работы классного руководителя сводится к сбору информации о классном коллективе и отдельных воспитанниках, которая определит характер доминирующих воспитательных задач.

Технология составления плана. Подготовка к составлению плана работы классного руководителя завершается составлением характеристики классного коллектива и отдельных учащихся. Это начальный этап развертывания технологической цепочки разработки программы жизнедеятельности класса и учащихся на предстоящий период.

Следующий этап предполагает знакомство классного руководителя с общешкольным планом воспитательной работы, который, как правило, готов к началу нового учебного года. Из него необходимо отобрать все те общешкольные мероприятия, а также общественно полезные дела по параллелям и группам классов, в которых класс должен принять участие. Будучи соотнесенными с конкретными датами, эти мероприятия заложат основной каркас плана жизнедеятельности коллектива. Здесь необходимо подчеркнуть недопустимость отождествления планов работы классного руководителя и жизнедеятельности коллектива класса.

Опытные педагоги после этих двух этапов приступают к формулированию конкретных задач воспитательной работы с классом на учебный год, продумыванию системы мероприятий и отбору реально выполнимых общественно полезных дел. А начинающим классным руководителям целесообразно предварительно соотнести информацию, полученную на предыдущих этапах, с общими данными об особенностях возраста учащихся класса и имеющимися рекомендациями в помощь классным руководителям.

При определении доминирующих воспитательных задач надо исходить из принятого нами целостного подхода к организации педагогического процесса. Не разрозненные

мероприятия по направлениям воспитательной работы, а реальные дела и разнообразные виды деятельности должны составлять основу планов. Задачи воспитания, а следовательно и конкретное содержание на строго очерченный период времени должны определять социальная, возрастная и индивидуальная ситуации развития. Социальная ситуация как бы диктует идеи коллективных дел (что делать коллективу), возрастная - обусловливает выбор форм деятельности, а ситуация индивидуального развития придает содержательной стороне работы с детьми неповторимость. Соответственно выделяются и три основных объекта внимания классного руководителя: коллектив, деятельность и индивидуальность [1].

1 См.: Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. - М., 1986. - С. 95-97.

В целях обеспечения гармоничного развития личности каждого школьника, отбирая содержание, классный руководитель должен включить в план, а затем и в реальный педагогический процесс познавательную, трудовую, художественно-эстетическую, физкультурно-оздоровительную, ценностно-ориентационную и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы и внутри названных видов деятельности достигалось достаточное разнообразие их конкретных видов.

Когда план в целом сформирован, наступает период его "доводки". Классный руководитель обсуждает его отдельные разделы с коллегами, учителями, работающими с классом, родителями и учащимися, а также осуществляет корректировку с планами работ класса, детских общественных организаций. План классного руководителя богаче плана жизнедеятельности коллектива, поскольку содержит воспитательные мероприятия, касающиеся как коллектива в целом, так и отдельных воспитанников, их изучения, направления работы с родителями. Он, образно выражаясь, составляет своеобразный фон, на который налагается план работы класса, его актива, органов ученического самоуправления и отдельных учащихся. В своей совокупности, дополняя друг друга, эти планы предусматривают необходимое содержание тех учебных и общественно полезных дел, организация и выполнение которых направлены на формирование ценных деловых и нравственных качеств у школьников.

Заключительный этап в технологической цепочке создания плана воспитательной работы - это его обсуждение на классном собрании, закрепление ответственных за организацию тех или иных мероприятий, распределение поручений активу и отдельным воспитанникам.

Структура плана. В реальной школьной практике планы работы классных руководителей имеют различную структуру. Это связано с различными условиями функционирования школ и отдельных классных коллективов как педагогических систем. Структура, а следовательно, и сами формы планов работы зависят и от уровня педагогической квалификации классного руководителя. Если опытный педагог может ограничиться кратким планом работы, то начинающим учителям целесообразно рекомендовать составление подробных, развернутых планов.

Традиционная структура плана работы классного руководителя имеет следующий вид.

1. Краткая характеристика и анализ состояния воспитательной работы.
2. Воспитательные задачи.

3. Основные направления и формы деятельности классного руководителя.
4. Координация воспитательной деятельности учителей, работающих в классе.
5. Работа с родителями и общественностью.

Все планы классного руководителя должны открываться кратким анализом состояния воспитательной работы за предыдущий год и характеристикой класса. Характеристика отражает уровень общей воспитанности коллектива, его успеваемость и дисциплину, а также сформированность таких качеств, как трудолюбие, ответственность, организованность, общественная активность и др. Анализируется структура межличностных взаимоотношений (лидеры, аутсайдеры, микрогруппы), преобладающее настроение в классе, содержание ценностных ориентаций, определяющих общественное мнение. Дается характеристика отдельных воспитанников, в частности допускающих отклонение от принятых норм поведения, отстающих в учебе и др.

Во втором разделе формулируются основные, доминирующие воспитательные задачи, которые будут решаться в новом учебном году. Их должно быть немного, чтобы гарантировалось их действенное, а не формальное, выполнение. Важно, чтобы задачи учитывали состояние классного коллектива, уровень его развития, а также общие задачи, стоящие перед школой. Поскольку нет одинаковых коллективов, то и задачи не могут быть одинаковыми даже в параллельных классах. Во многом они зависят и от опытности, и квалификации классного руководителя.

Третий раздел несет основную содержательную нагрузку, определяя как главные направления деятельности, так и способы решения воспитательных задач. Именно этот раздел определяет структурное своеобразие плана, поскольку в нем отражаются те или иные подходы к развитию и формированию личности.

Если исходить из того, что личность школьника как целостная психическая система формируется не "по частям", что любой вид деятельности так или иначе отражается на ее формировании, то этот раздел плана принимает следующий вид.

В четвертом разделе традиционного плана намечаются конкретные мероприятия по координации воспитательных воздействий всех учителей, работающих в классе. Это могут быть педагогические совещания, специальные консилиумы, индивидуальные беседы с отдельными учителями и другие формы работы.

Заключительный раздел "Работа с родителями" содержит круг вопросов, предполагаемых для обсуждения на родительских собраниях, хотя темы лекций и бесед могут корректироваться в зависимости от складывающихся обстоятельств; намечаются сроки посещения семей с целью изучения условий жизни и воспитания детей; планируются формы индивидуальной работы с родителями, связь с родительским комитетом и возможности привлечения родителей к участию в жизни класса и школы.

В настоящее время считается общепризнанным, что планирование по разделам в соответствии с основными направлениями воспитания (трудовое, нравственное, эстетическое и др.) "разрывает" целостный педагогический процесс на части, не охватывает всего многообразия педагогических задач. Признание педагогической общественности в последние годы получил вариант плана, предложенный Н. Е. Щурковой, в котором в органическом единстве нашли отражение комплексный, деятельностный и личностный в его индивидуально-творческой интерпретации

подходы [1]. Выделяя в качестве основных объектов воспитания коллектив, деятельность воспитанников и развитие индивидуальности, Н. Е. Щуркова предлагает на большом листе (в целях оперативности и возможности работы с планом в течение года) после обозначения доминирующих задач выделить три соответствующих раздела: организация коллектива, организация воспитывающей деятельности и организация работы по развитию индивидуальности. Форма такого плана работы классного руководителя имеет следующий вид.

1 См.: Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. - М., 1986.

Два вспомогательных раздела, которые располагаются на оборотной стороне листа, должны содержать характеристику классного коллектива и характеристику индивидуальных особенностей учащихся, в которых отражаются и условия жизни воспитанников в семье (особенно если имеются сложности); их интересы и склонности, и в связи с этим - какие кружки, секции, учреждения дополнительного образования они посещают, а если не посещают, то почему; состояние здоровья и наиболее ярко выраженные личностные особенности.

В практике воспитания сложились многообразные формы планирования работы классных руководителей, и, учитывая специфические условия различных районов страны, города и села, школ-новостроек и школ, имеющих давние традиции, нет нужды в жесткой унификации формы этого плана. Классный руководитель сам выбирает форму плана, ориентируясь на требования, которые к нему предъявляются, и на свою педагогическую Я-концепцию.

Планирование и подготовка воспитательного мероприятия. На основе перспективного плана воспитательной работы классный руководитель составляет план работы на неделю, который конкретизирует воспитательные мероприятия. Этот план целесообразно совмещать с дневником классного руководителя. Приведем различные варианты недельных планов классного руководителя.

Объект особого внимания - подготовка воспитательного мероприятия. Во многих случаях процесс подготовки намного значимее по силе воспитательного воздействия, нежели само мероприятие. Воспитательный эффект остается даже в том случае, если мероприятие по каким-либо причинам не состоялось (например, не смог прийти приглашенный гость и т.п.). Л. Ю. Гордин отмечает, что общим правилом планирования воспитательной работы с классом является план лишь тех дел и мероприятий, которые могут быть тщательно, без спешки и штурмовщины, подготовлены и качественно проведены, которые будут, безусловно, выполнены и принесут коллективу класса моральное удовлетворение, переживание радости успеха.

Каждое планируемое дело необходимо реально спроектировать во времени, отвести достаточно дней, а иногда и недель на его тщательную подготовку. Учитывая, что устойчивый воспитательный эффект может быть получен только тогда, когда организаторами и исполнителями дела являются сами учащиеся, целесообразно использовать опыт организации коллективных творческих дел по методике И. П. Иванова.

Предварительная работа воспитателей. Определяется роль данного коллективного творческого дела (КТД) в жизни коллектива, выдвигаются конкретные

воспитательные задачи; намечаются варианты дела, которые будут предложены воспитанникам как возможные; строится перспектива возможного дела. На этой стадии идет поиск, разведка дел. Если коллектив на первом этапе развития, то педагоги сами выводят детей на общественно значимую работу; если на втором - то в поиске участвует актив; если на третьем - все члены коллектива проводят поиск по намеченным маршрутам (например, "класс", "микрорайон", "природа", "пресса", "малыши" и др.).

Коллективное планирование КТД. Оно происходит на общем собрании коллектива. Составляется общий план жизни коллектива на очередной период. Сначала работа идет в микрогруппах, а затем сообща решаются вопросы-задачи, например: для кого организуется КТД? Кому на радость и пользу? Кто будет участвовать? С кем вместе? Каким должен быть совет дела, кто в него войдет? Где лучше провести КТД? Как лучше его провести? В конце сбора сводятся воедино наиболее интересные, полезные предложения из микрогрупп, происходят выборы совета дела.

Коллективная подготовка дела. Совет дела уточняет план подготовки и проведения КТД, организует микрогруппы для подготовки добрых дел "по секрету". На этой стадии могут быть проведены встречи с людьми, способными оказать помощь в проведении дела, готовятся материалы, изучается литература, периодическая печать, создается пресс-центр и т.д. Опыт показывает, что в целом оправдавшей себя методикой организации коллективных творческих дел не стоит злоупотреблять. Нельзя отказываться и от традиционных бесед, диспутов, конференций и других положительно зарекомендовавших себя форм организации педагогического процесса. В этом случае классный руководитель готовит план или план-конспект, в котором отмечает: тему и форму организации работы; цель и задачи ее проведения, время проведения (дата, час); место проведения мероприятия; кому поручается его подготовка и проведение (распределение поручений); оборудование и оформление; форму учета результатов проведенной работы. Тщательно продуманный план конкретного мероприятия - необходимое условие его качественного проведения, условие достижения и предметного и воспитательного результатов.

§ 5. Планирование в деятельности учителя-предметника

Тематическое планирование учебного материала. В традиционной дидактике принято различать два этапа в подготовке учителя к уроку - предварительный и непосредственный. Результатом первого является тематический план, представляющий собой научно обоснованное распределение во времени (объем и последовательность) содержания учебного материала по предмету. Когда в тематическом плане проставляются конкретные даты проведения уроков, он становится календарно-тематическим.

В настоящее время практически по всем учебным предметам, преподаваемым в школе, имеются методические указания и рекомендации по тематическому планированию. Тем не менее и опытные учителя, а тем более молодые, начинающие подготовку к новому учебному году, должны прежде всего изучить учебную программу. Главное, на что должен обратить внимание учитель, - это соотнесение целей и задач учебного предмета в целом с целями и задачами каждой учебной темы, определение места каждого урока в системе уроков по теме, разделу.

Следующий этап подготовки к тематическому планированию - изучение

методической литературы, базового учебника и учебных пособий. Особенно тщательно должен быть проработан учебник, даже если учитель чувствует себя в учебном материале как рыба в воде. Это необходимо в связи с тем, что учебником пользуются ученики, он для них является важным источником информации и может быть использован при организации самостоятельной работы.

Проектировочную деятельность педагога-мастера, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г. А. Засобиной), на этапе предварительной подготовки к уроку, завершающуюся составлением тематического плана, можно представить как конкретную технологию.

Для того чтобы дать развернутый перспективный план изучения курса в целом и связанных с ним вопросов из смежных дисциплин, он совершает следующие действия: составляет календарный план изучения материала на длительный срок (полгода, год); устанавливает межпредметные связи по всему курсу; распределяет материал повторения, способствующий систематизации знаний учащихся; соотносит изучение материала курса с внеучебной образовательной работой по предмету.

Психолого-педагогический и методический анализ темы курса до ее изучения с учащимися и соотнесение материала этой темы с курсом в целом предполагают осуществление учителем таких действий, как выделение узловых понятий и закономерностей в новом материале и предусмотрение возможных затруднений учащихся в их освоении; определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению новым материалом и выделение характерных трудностей для учащихся; выбор методов проведения занятия и наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных его этапах.

Подготовка развернутого перспективного плана изучения материала каждой темы и связанных с ним вопросов включает в себя следующие действия педагога: планирование системы вопросов по теме; подбор системы задач и упражнений по новому материалу и связанным с ним разделам; планирование системы самостоятельных работ и домашних заданий по теме; выбор необходимого фронтального и демонстрационного эксперимента по теме.

Непосредственная подготовка учителя к уроку и его планирование. Непосредственная подготовка учителя к уроку заключается в конкретизации тематического плана применительно к каждому уроку, продумывании и составлении планов отдельных уроков. Она должна начинаться с изучения материала конкретного урока в базовом учебнике. Изучая его, учитель мысленно соотносит характер и логику изложения в нем учебного материала с уровнем подготовленности учащихся к его восприятию и со своими дидактическими возможностями.

В целом технологическая цепочка непосредственной подготовки к уроку учителя, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г. А. Засобиной), включает в себя следующие конструктивные действия:

• выбор рациональной структуры урока и определение его композиционного строения;
• четкое планирование материала урока, которое включает, в свою очередь, такие действия, как отбор необходимого материала на одно занятие, выделение в нем главного, существенного; расположение в нем теоретического материала от более легкого и простого к более сложному и трудному; определение места и характера

демонстраций или эксперимента на занятии; расположение задач и упражнений в порядке нарастания их трудности для учащихся;
• планирование работы учащихся на уроке включает педагогические действия выбора наиболее рациональных видов учебной работы класса и отдельных учащихся на этапе усвоения нового материала; определение характера деятельности различных групп учащихся и времени опроса; установление возможных затруднений учащихся в тех или иных видах деятельности (устный ответ, решение задач, лабораторная работа, домашнее задание, наблюдение за ходом эксперимента и пр.); увеличение степени самостоятельности учащихся в учебной работе от одного урока к другому;
• планирование учителем своей работы на занятии предполагает рациональное распределение времени на отдельные этапы урока; выявление логических переходов от одного этапа урока к другому; определение характера руководства работой учащихся по овладению новым материалом на каждом этапе урока; отбор возможных вариантов изменения в ходе урока (если домашняя работа оказалась трудна для большинства учащихся, если на отдельные виды работы придется затратить больше времени, чем предполагалось).

Сам этап планирования урока включает в себя три взаимосвязанные стадии: определение целей урока, конкретная разработка дидактического аппарата (содержание методов и средств) и установление структуры урока с проработкой учебных ситуаций. На первой стадии, при определении целей урока, необходимо предусмотреть единство образовательных, развивающих и воспитательных целей, направленных на усвоение знаний, выработку умений и навыков, развитие опыта творческой деятельности и формирование отношений личности. Цели должны обозначаться предельно конкретно, в соответствии с темой и в зависимости от типа урока, имея в виду при этом воспитательную цель, пронизывающую систему уроков. Все это необходимо для обеспечения целостности урока и создания уверенности в том, что на уроке внимание будет фиксироваться на важных, значимых результатах, а не на достижении малозначимых целей. После определения общих целей урока эти цели подразделяются на частные, т.е. на цели отдельных учебных ситуаций.

На второй стадии планирования урока сообразно общим и частным целям отбирается содержание, выбираются формы и методы работы, продумывается использование необходимых средств, намечаются упражнения творческого характера.

На третьей стадии доопределяется структура урока и разрабатываются учебные ситуации. Так, в частности, важным представляется продумывание учителем своих действий на этапе непосредственной передачи информации, направленных на активизацию внимания учащихся и предупреждение его отвлечения; создание психологического настроя учащихся и передачу им своего положительного отношения к материалу; возбуждение активной самостоятельной мысли; разъяснение учащимся трудного и непонятного; логически правильное, краткое и ясное изложение материала; использование на уроке учебных и наглядных пособий и т.п.

На этом же этапе учитель должен специально продумать, как он будет воздействовать не только на интеллектуальную, но и на мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферы личности школьника. Это поможет ему избежать действия факторов, вызывающих негативное отношение к учению (монотонность, стереотипность, шаблонность и т.п.); предусмотреть возможность

использования специальных приемов работы в условиях недостатка времени на уроке (цейтнота), средств эмоционального воздействия, не изменяющих стиля общения и характера требований; применения средств, усиливающих воспитательный потенциал не только содержания урока, но и форм и методов обучения.

Результатом подготовительной работы к уроку является его рабочий, или поурочный, план. Его форма и объем жестко не регламентируются, но в зависимости от опытности педагога и специфики темы краткий план может перерастать в план-конспект или даже конспект с подробным указанием каждого педагогического действия учителя и учащихся. Подробный план свидетельствует о продуманности всех деталей предстоящего урока.

В плане урока вне зависимости от его оформления должны быть указаны:

• дата проведения, номер по тематическому плану, класс; • тема, цели и задачи урока;
• структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы;
• содержание учебного материала;
• методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой учебной ситуации;
• учебное оборудование, учебные и наглядные пособия; место их использования на уроке;
• образцы решения задач (в планах уроков математики, физики, химии и др.).

Вопросы и задания

1. В чем сущность технологии конструирования педагогического процесса?
2. Из каких действий учителя складывается постановка педагогической задачи?
3. Какова технология прогнозирования педагогического процесса?
4. Раскройте особенности конструирования содержания образования.
5. В чем специфика творческого подхода к конструированию педагогического процесса?
6. Какова технология планирования педагогического процесса?
7. Раскройте содержание этапов планирования работы классного руководителя.
8. Назовите и охарактеризуйте разделы плана работы классного руководителя.
9. Каковы особенности планирования и подготовки воспитательного мероприятия?
10. В чем специфика планирования деятельности преподавателя?
11. Раскройте содержание тематического и поурочного планирования.

Литература для самостоятельной работы

Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж, 1977.

Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике. - Киев, 1974. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. - М., 1989.
Гордин Л. Ю. Организация классного коллектива. - М., 1984.
Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина, И.Я. Лернера. - М., 1975.
Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. - М., 1987.
Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. - М., 1986.

ГЛАВА 22

ТЕХНОЛОГИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§ 1. Понятие о технологии осуществления педагогического процесса

Технологию непосредственного осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля. Центральное место среди них занимает технология организации деятельности, являющейся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

В соответствии с принципом органичного сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей в ходе осуществления педагогического процесса очень важно найти наиболее рациональную меру соотнесения управляющих воздействий со стороны педагогов и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитанников. Установление прочной обратной связи в ходе педагогического процесса необходимо для внесения корректив в соотношение собственно организаторской деятельности педагогов и самоуправления с целью эффективного решения образовательных, развивающих и воспитательных задач.

§ 2. Структура организаторской деятельности и ее особенности

Непосредственное осуществление педагогического процесса связано с организацией взаимодействия педагогов и воспитанников. Характер этого взаимодействия определяется качеством осуществления педагогом относительно самостоятельной внешне проявляющейся организаторской деятельности.

Организаторская деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели.

Особое место организаторская деятельность занимает в структуре целостной деятельности педагога. Воспитательная работа, отмечал А. С. Макаренко, есть прежде всего работа организатора. Благодаря организаторской деятельности педагога учащиеся включаются в различные виды деятельности.

Содержание деятельности педагога на этапе осуществления педагогического процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед воспитанниками целей и разъяснение задач деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными воспитанниками; применение отобранных методов, средств и приемов осуществления педагогического процесса; обеспечение

взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности учащихся; установление обратной связи и своевременная корректировка хода педагогического процесса.

В теории управления организаторскую деятельность в ее собственно узком смысле принято рассматривать конечным, завершающим звеном в широкой системе управления людьми. В развернутом виде ее структура отражает последовательность относительно самостоятельных этапов и их взаимосвязей:

• усвоение задачи, установление соотношения организаторов и организуемых к условиям задачи;
• подбор младших организаторов, ознакомление организуемых с задачей, принятие коллективного решения;
• определение материальных средств, временнь'гх и пространственных условий, планирование на основе оптимальных данных;
• распределение обязанностей, определение формы организации, инструктаж;
• внутренняя координация и взаимосвязь, работа с младшими организаторами, обеспечение внешних связей;
• учет, контроль, анализ эффективности хода выполнения задачи;
• определение ударных участков, перегруппировка сил, средств и перепланирование;
• работа по завершению выполнения задачи, сдача работы и материальных средств, отчетность;
• итоговый анализ выполнения задачи и оценка индивидуальной и коллективной деятельности (Л.И.Уманский).

Эта структура организаторской деятельности в равной мере относится и к организаторской деятельности педагога.

Специфика организаторской деятельности педагога проявляется прежде всего в ее целях. Она не имеет конкретного предметного результата, который можно было бы воспринимать с помощью органов чувств, поскольку направлена на обеспечение эффективности других видов деятельности (учебной, трудовой, научной). Содержание, формы и методы организаторской деятельности педагога всегда подчинены тому или иному виду деятельности детей. Л. И. Уманский отмечал в связи с этим, что конечная цель организаторской деятельности задается, как правило, не самим организатором, а другим человеком или группой людей.

Своеобразная отстраненность организаторской деятельности педагога от результатов деятельности детей тем не менее обнаруживает свою эффективность в количественно-качественных показателях продуктивных и непродуктивных видов деятельности. В то же время о ее эффективности можно судить и по таким критериям, как уровень развития коллектива, обученность и воспитанность учащихся, характер сложившихся взаимоотношений, сплоченность группы школьников. Однако основной продукт организаторской деятельности всегда носит психологический, идеальный характер.

По своим внешним характеристикам организаторская деятельность педагога проявляется как исполнительская, практическая. Однако она прежде всего и главным образом - внутренняя, психологически творческая. Исполнительский и творческий характер организаторской деятельности определяют ее внутреннюю

противоречивость, обусловленную диалектикой цели и средств ее достижения.

Деятельность педагога-организатора, как и любая другая, строится на основе переработки поступающей информации. Важнейшей для организаторской деятельности является психологическая информация о свойствах и состояниях коллектива и его отдельных членов. Отсюда организаторская деятельность представляет собой различные методы, средства и приемы психологического и педагогического воздействия и взаимодействия.

Общие функции организаторской деятельности, выделенные Л.И.Уманским, специфически проявляются и в деятельности педагога.

Первое место среди них занимает функция групповой интеграции, формирования межличностного внутреннего единства. Результатом осуществления этой функции являются установившиеся взаимосвязи, взаимоотношения и скоординированные действия внутри группы, т.е. внутренние коммуникации. Вторая функция - внешнекоммуникативная, направленная на установление связей и координацию действий между микрогруппами (горизонтальная коммуникация) и вышестоящими организациями (вертикальная коммуникация). Третья и четвертая функции вытекают из понимания самой сущности организаторской деятельности и связаны с обучением и воспитанием, понимаемых в самом широком смысле этих явлений. В деятельности педагога эти четыре функции проявляются в единстве и взаимообусловленности, выступая в разных сочетаниях при преобладании то одной, то другой.

Функции организаторской деятельности педагога можно соотнести с группой общепедагогических умений, необходимых для их осуществления, - мобилизационных, информационных, развивающих и ориентационных (см. разд. I, гл. 3).

§ 3. Виды деятельности детей и общие технологические требования к их организации

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию - все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности. Как основа здорового бытия деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом социальных отношений и общественного поведения.

Под деятельностью понимают внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность человека, регулируемую сознаваемой целью. Каков бы ни был уровень осознанности деятельности, осознавание цели всегда остается ее необходимым признаком. В тех случаях, когда этот признак отсутствует, нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение (Л. Д. Ительсон).

Всякая деятельность состоит из операций и действий. Операции - это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. Действия - это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Сущность технологии осуществления педагогического

процесса как раз и заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем - к управлению деятельностью учащихся.

Деятельность всегда имеет задачную структуру. Любой ее вид представляет собой творческий процесс, в котором проявляются активность, самостоятельность, личная свобода и индивидуальная неповторимость личности. В конечном итоге деятельность направлена на преобразование окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности производны от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует себя. Последнее имеет значение для понимания механизмов самовоспитания: включаясь в деятельность, воспитанник формирует себя как личность, как субъекта своего общего и профессионального развития.

В.В.Давыдов отмечает, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта. В зависимости от специфики деятельности в ней преобладают субъект-объектные или субъект-субъектные отношения.

Многообразие предметов деятельности определяет и видовое ее многообразие. На основе морфологического анализа человеческой деятельности, проведенного М. С. Каганом, Н. Е. Щурковой предложена обстоятельная классификация развивающих видов деятельности детей:

• познавательная деятельность, которая расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению, развивает любознательность, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию и овладению научными знаниями;
• трудовая деятельность, направленная на создание, сохранение, приумножение материальных ценностей в виде самообслуживающего, общественно полезного и производительного труда, сочетающего бескорыстную и оплачиваемую работу и тем самым формирующего уважительное отношение к материальным ценностям как средству существования человека;
• художественная деятельность, развивающая эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирующим художественную самодеятельность школьника;
• спортивная деятельность, культивирующая здоровый образ жизни, формирующая силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела, сочетающаяся с культивированием высокой гигиены жизни;
• общественная деятельность, которая содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности;
• ценностно-ориентационная деятельность, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, подымающая школьника на уровень субъекта формируемых отношений;
• коммуникативная деятельность, осуществляемая как досуг школьника, когда его общение освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью его деятельности является общение с другим человеком как ценностью.

В разные периоды возрастного развития содержание деятельности школьников и соотношение ее различных видов изменяется.

Появление психических новообразований обусловлено характером ведущего для того или иного возраста вида деятельности. Вместе с тем на всех возрастных этапах необходимо стремиться к разумному сочетанию всех видов деятельности. Для овладения достижениями человеческой культуры, отмечал А.Н.Леонтьев, каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями.

Отечественной педагогикой обнаружен ряд закономерностей, обусловливающих организацию деятельности школьников в ходе осуществления педагогического процесса.

Все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитательными возможностями. Однако каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Одна деятельность не может заменить другую, а тем более - все остальные. Поэтому при организации педагогического процесса целесообразно использовать комплекс деятельностей.

Даже объективно ценная для общества деятельность может не повлиять положительно на воспитанников, если она не имеет для них "личностного смысла" (А. Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению.

Результатом педагогического воздействия является формирование у школьников готовности к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата, его опережающим отражением, цель человека является той силой, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю (П.К.Анохин).

Развивающие и воспитывающие возможности деятельности значительно возрастают, если она специально организуется как коллективная и творческая, если она направлена на удовлетворение потребностей общества и в то же время учитывает интересы и потребности воспитанников (И. П. Иванов).

По отношению к формирующейся личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментовки. В этой инструментовке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Педагогическая инструментовка деятельности должна отвечать ее назначению, потенциальным возможностям учащихся и образовательным задачам. Так, организация учебно-познавательной деятельности, будучи направленной на получение вполне определенного предметного результата в виде системы знаний, умений и навыков, основной задачей имеет формирование ведущей духовной потребности - потребности в знаниях и активно-положительного отношения к ним.

Выделим ряд принципиальных требований, которые предопределяют технологию организации любого вида развивающей деятельности. Прежде всего при организации такой деятельности следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде качественных материальных и идеальных изменений личности, ее внешнего облика, интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности. Соблюдение этого требования, в свою очередь, может быть обеспечено только при условии адекватной инструментовки любого вида деятельности как выражения соответствующего отношения воспитанников к окружающему миру (обществу, коллективу, природе, науке, учебе, искусству, отдельному человеку и т.д.).

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания воспитанником положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности (А. С. Белкин). Не менее важно так инструментовать деятельность, чтобы она способствовала планомерному "сдвигу мотива на цель" (А.Н.Леонтьев), т.е. формированию социально ценных мотивов поведения и деятельности. Наконец, организация каждого вида деятельности должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объема, места, времени (дозирования) и т.п.

Соблюдение технологических требований осуществления различных видов развивающей деятельности во многом будет способствовать уяснению специфики деятельности по следующей схеме:

• сущность и назначение вида деятельности;
• содержание данного вида деятельности и место ее преимущественного осуществления;
• возможные формы деятельности;
• типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;
• наиболее яркие специфические особенности деятельности;
• психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результатов.

Учет технологических требований и особенностей деятельности детей, которую предстоит организовать, определяет специфику относительно самостоятельных технологий организации развивающих видов деятельности детей.

§ 4. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации

Характеристика учебно-познавательной деятельности. Многочисленные факты из реальной школьной жизни свидетельствуют, что само присутствие ученика в классе еще не говорит о том, что он действительно осуществляет учебно-познавательную деятельность. Во многих случаях это могут быть разрозненные внешне мотивированные действия.

Учебно-познавательная деятельность - это специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры,

накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Воспитательно-развивающий результат состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формировании потребности в знаниях и познании как деятельности.

Содержанием учебно-познавательной деятельности является опыт, накопленный предшествующими поколениями, а местом преимущественного осуществления - школа, класс.

Учение как познавательная (гностическая) деятельность протекает в двух основных формах: внешней и внутренней. К внешней (практической) гностической деятельности относятся такие ее виды, как манипулирование предметами, их механическая обработка, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение и т.п. Это может быть перцептивная деятельность - рассматривание, слушание, наблюдение, а также символическая деятельность, например изображение, называние, обозначение, словесное описание, высказывание, повторение слов и высказываний и т.п. Внутренняя познавательная деятельность ненаблюдаема, хотя и требует для ее осуществления таких умственных (мнемических и мыслительных) действий, как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация (группирование), кодирование и перекодирование (Л. Б. Ительсон). Основной организационной формой, в которой протекает организованное учение, является урок.

Атрибутика учебно-познавательной деятельности предполагает наличие учебников, учебно-наглядных пособий, технических и других средств, помогающих освоению содержания образования. Во многом она определяется спецификой учебного предмета как отражения той или иной области знания (науки), литературы или искусства.

Специфика учебно-познавательной деятельности состоит в том, что своим обязательным предметным результатом она имеет подчиняющиеся жестким критериям научные знания в форме понятий, суждений и умозаключений, а также умения, навыки и общее интеллектуальное развитие. Другими словами, она требует научения знаниям, умениям и мышлению. В то же время учение теснейшим образом связано со всеми другими видами деятельности, органично вбирая их в себя. В силу этого учение - важнейшее средство воспитания, целостного формирования личности. На определенных этапах возрастного развития оно является ведущим, т.е. определяющим появление новообразований личности, развивающим видом деятельности.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию учащиеся занимают в педагогической ситуации. Эти позиции могут быть:

• пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
• активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
• организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования

информации.

Первая позиция обучаемого требует применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задавание; вторая - методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, любопытства; третья - методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация и др.

Общая технология организации учебно-познавательной деятельности. Успешность организации учебно-познавательной деятельности определяется целостностью или, напротив, разрозненностью представлений педагога о своем предмете, его целях, системе знаний, навыков и отношений, которые с помощью предмета можно сформировать у учащихся. Исследованиями Н. В. Кузьминой и ее сотрудников установлено, что само видение педагогом возможностей своего предмета определяет меру эффективности его педагогических действий с целью организации учения. В конечном итоге это определяет, сможет ли учитель средствами своего предмета сформировать у учащихся научное мировоззрение, разовьет ли у них логическое мышление, творческое воображение и способности, сформирует ли систему знаний, умений и навыков или нет. Важным условием успешности учебно-познавательной деятельности учащихся является и осознание ими цели предмета, и место того или иного урока в нем. При этом осознание целей изучаемого курса облегчается, если учитель обучает не только его содержанию, но и методам добывания фактов и их систематизации, описанию в системе понятий, ориентации в наглядных пособиях.

В организации учебно-познавательной деятельности учащихся решающее значение имеет технология обучения их решению задач разных типов. Характерно при этом, что количество решенных задач для научения знаниям, умениям и мышлению не имеет принципиального значения.

Так, специальным исследованием (Л.Г.Соколова) установлено, что педагоги высших уровней деятельности достигают нужного результата, решая с учащимися в три раза меньше задач, чем педагоги среднего и низшего уровней педагогической деятельности. Кроме того, они в три раза меньше делают замечаний учащимся. Их замечания не носят критического характера в адрес ученика. Они представляют собой, как правило, уместные подсказки: как учащемуся проверить себя в решении учебной задачи.

Такие педагоги формируют если не у всех, то у большинства учащихся умение находить подход к решению любой задачи. Достигается это прежде всего за счет отбора задач на основе их предварительной типизации. Система задач подбирается таким образом, чтобы они, во-первых, были "привязаны" к теоретическому курсу, во-вторых, чтобы решение каждой предыдущей задачи подготавливало к восприятию и решению новых задач, и, в-третьих, чтобы они учитывали исходный уровень готовности учащихся к их решению.

Педагоги высокопродуктивного уровня деятельности основное время используют не на само решение задач, а на обучение способам их решения. Если предложенную задачу никто из класса решить не может, то педагог не спешит заменить ее более простой, а продолжает работу с ней в плане исследования явных и скрытых условий и взаимосвязей между данными и лишь затем, если решение не найдено, предлагает ее упростить. Если и в таком виде задача не решается учащимися

самостоятельно, то она упрощается еще раз. Причем способы упрощения ищут сами учащиеся. И так продолжается до тех пор, пока задача не будет решена. Затем осуществляется обратная процедура постепенного усложнения задачи за счет ранее извлеченных условий. В этом процессе упрощения и последующего усложнения задачи и осуществляется взаимодействие учащихся с объектом деятельности и познания и формируется обобщенное умение подходить к решению любой задачи [1].

1 См.: Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1990. - С. 143.

В целостной технологии организации учебно-познавательной деятельности, по существу сводящейся к управлению процессами решения учащимися учебных задач, важным элементом является обучение их культуре определения понятий. В ходе этой работы учащиеся начинают понимать организующую роль определений в осмысливании предмета в целом. Технология работы над понятием, по мнению Л. Ф. Угловой, как правило, эффективна, если принимает форму следующего алгоритма: истоки происхождения понятия, определение понятия, его составные части, философское истолкование понятия (по возможности), условия существования понятия, обобщение и ограничение понятия, практическое приложение, использование понятия в других разделах, использование понятия в других научных дисциплинах.

Технология организации усвоения урочной темы. Вне зависимости от общей технологии организации учебно-познавательной деятельности, определяемой той или иной дидактической концепцией (см. разд. III, гл. 13), технология организации усвоения урочной темы обусловлена структурой процесса усвоения знаний: восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение. Эти этапы не могут уложиться во временные рамки одного урока. Для того чтобы произошло усвоение урочной темы, необходимо такое учебное время, которое начинается в середине одного урока (с момента начала изучения) и заканчивается в середине второго. Такая технология усвоения урочной темы подтвердила свою эффективность в опыте педагога-новатора С. Д. Шевченко [1].

1 См.: Шевченко С.Д. Школьный урок: Как научить каждого. - М., 1991.

Технологические этапы деятельности в процессе усвоения урочной темы выстраиваются в следующую логическую цепочку: изучение нового материала (восприятие, осмысление 20 - 25 мин; первичное повторение, закрепление 5 мин; домашнее задание 15 - 20 мин; проговор содержания урочной темы вслух 5-6 мин; фронтальная поверка 12-15 мин).

Раскроем технологию организации усвоения урочной темы через задачи, решаемые на каждом этапе:

• изучение нового материала: ознакомление учащихся с содержанием темы; осуществление операций, направленных на выработку умений и формирование (на этой основе) навыков; осуществление операций, связанных с формированием мировоззренческих и нравственных убеждений;

• закрепление: первичное повторение содержания материала; организация осмысления новой информации при помощи постановки логических заданий, которые требовали бы увязки нового учебного материала с ранее усвоенными знаниями; проверка понимания учащимися нового учебного материала и установление уровня усвоения;
• домашняя работа: вторичное повторение учебного материала урочной темы - повторение и осмысление учебного материала урочной темы и всего курса с учетом новых знаний и умений, которые были получены учащимися в результате изучения урочной темы; дальнейшее осмысление новой информации, приобретенной в результате изучения урочной темы;
• проговор содержания урочной темы: актуализация знаний и умений через словесное повторение; формирование навыка устных высказываний; еще одно повторение знаний, которые приобретаются в результате изучения урочной темы;
• фронтальное повторение: актуализация знаний и умений, выделение главного в пределах урочной темы; организация тематического повторения (выделение главного, обобщение учебного материала, установление закономерностей); организация итогового повторения (в пределах всех учебных тем, которые уже пройдены).

Рассмотренная технология организации усвоения урочной темы своим элементом имеет получивший в последнее время широкое применение коллективный способ обучения (КСО). Так, на этапе проговора содержания урочной темы учащиеся работают в парах, или "дидактических сочетаниях", попеременно занимая позиции обучающих и обучающихся (В. К. Дьяченко).

§ 5. Ценностно-ориентационная деятельность и ее связь с другими видами развивающей деятельности

Место ценностно-ориентационной деятельности в структуре целостной деятельности человека. Преподавание как вид педагогической деятельности своим предметом имеет организацию учебно-познавательной деятельности, а воспитание (воспитательная работа) связано с организацией других видов деятельности детей. В связи с объективно обусловленной специализацией педагогов организация трудовой, спортивной, художественной и некоторых других видов деятельности прямо не входит в обязанности классного руководителя и так называемого "чистого" воспитателя. Если же виды деятельности организуются ими, то с целью получения прежде всего воспитательного результата, который достигается благодаря присутствию во всех видах деятельности ценностного начала.

А. Г. Спиркин отмечал, что субъект осознает не только сами по себе вещи, их свойства и отношения, но и их значимость для себя. Именно это определяет различие познавательной и оценочной деятельности сознания [1]. М.С. Каган выразился еще более определенно: он считает, что человеку для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать [2].

1 См.: Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. - М., 1972. - С. 111.
2 См.: Каган М. С. Опыт системного анализа. - М., 1974. - С. 101.

Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности поэтому состоит в том, что она направлена на установление отношений не между объектами, а между объектом и субъектом. Другими словами, она дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях.

Большое значение ценностно-ориентационной деятельности придавали и придают психологи. Так, В.Н. Мясищев, впервые поставивший вопрос о необходимости разработки психологии отношений как самостоятельной отрасли, видел ее назначение в исследовании сознания как отношения личности к действительности, которое всегда имеет избирательный характер и включает в себя потребности, интересы и идеалы личности, являющиеся внутренним потенциалом ее деятельности [2].

2 См.: Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - Л., 1980.

Обосновывая свое учение, В. Н. Мясищев исходил из предположения, что в психике и сознании осуществляется не только отражение действительности, но и отношение к ней, а сама избирательность зависит от содержания предмета и его значимости для личности, что и порождает оценку субъектом объекта. В этой связи он определил отношение как основанную на индивидуальном опыте избирательно осознанную связь человека со значимым для него объектом. Поскольку эта связь во многом базируется на эмоциях, то она придает отношению непосредственно оценочный характер.

А.Н.Леонтьев предложил различать "объективные значения" вещей и "личностные смыслы". Значение - это "ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения"; смысл же "выражает именно его [субъекта] отношение к осознаваемым объективным явлениям" [3]. К учению А.Н.Леонтьева об объективных значениях и личностных смыслах примыкает концепция "значимости", разрабатывавшаяся Н.Ф.Добрыниным.

3 Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М., 1959. - С. 288-291.

В чистом виде ценностно-ориентационная деятельность не существует, но, с другой стороны, и ни один вид деятельности не обходится без ее элементов. Она не только присутствует объективно в каждом виде деятельности школьников, но и специально организуется. Ее результатом становится довольно широкая гамма отношений к окружающему миру.

Особенности ценностно-ориентационной и других видов развивающей деятельности школьников. Сущность ценностно-ориентационной деятельности школьников состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов. Поскольку личностный смысл есть отражение свободы личности в ее оценках, привязанностях, симпатиях и антипатиях, то назначение ценностно-ориентацион-ной деятельности, понимаемое довольно широко, заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности, т.е. в развитии ее как субъекта познания, труда и общения -

полноправного гражданина общества. Если употребить образное выражение, то ценностно-ориентационная деятельность - это работа души, сердца и разума в их единстве.

В отличие от других видов деятельности ценностно-ориентационная деятельность не имеет своего содержания в строгом смысле этого слова. Дело в том, что оно "плавающее" - в зависимости от того, что в тот или иной момент является объектом оценочной деятельности воспитанников, т.е. что воспринимается ими как ценность или неценность. Надо заметить, что не только дети, но и взрослые зачастую принимают за ценность то, что таковой на самом деле не является, и, наоборот, не видят ценности в том, что действительно ею является.

Основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано адекватное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и т.п. Каждый из этих объектов осмысления и оценивания в конкретном преломлении дает массу действительных ценностей (например, мир, дружба, семья, мать, отец, Родина и ее защита, здоровье, труд, индивидуальность и т.п.).

Место осуществления ценностно-ориентационной деятельности не фиксировано, поэтому можно говорить, что она организованно и неорганизованно осуществляется повсюду и даже помимо участия сознания, т.е. на бессознательном, интуитивно-эмоциональном уровне.

Внутренней формой функционирования ценностно-ориентационной деятельности является ненаблюдаемая оценочная деятельность. Что касается внешних организационных форм, то они бесконечно многообразны, начиная с традиционных классных часов и заканчивая оригинальными формами, которые являются результатом совместного творчества педагогов и воспитанников.

Практически бесконечное многообразие внешнего оформления ценностно-ориентационной деятельности требует и столь же многообразных вариантов ее атрибутики. Естественно, что она изначально определяется темой мероприятия, которая, в свою очередь, отражает основную ценность как предмет разговора и оценочной деятельности. Так, встреча с ветераном войны и труда требует одной атрибутики, а встреча с известным киноактером - другой; рассказ предъявляет одни требования к участникам встречи, а беседа - другие. Мероприятие типа "Что? Где? Когда?" и конференция по проблемам охраны окружающей среды точно так же требуют разного оформления. Следует отметить, что как в выборе форм ценностно-ориентационной деятельности, так и в вопросе о ее атрибутике имеется большой простор для фантазии и творчества педагогов и воспитанников.

Специфика ценностно-ориентационной деятельности предопределена самой ее сущностью, а также тем, что она ненаблюдаема. Именно ее скрытость от внешнего наблюдения представляет особую сложность для управления ею. Кроме того, она, так же как игра, общение и общественная деятельность, не имеет предметного результата, а воспитательный результат (есть он или нет) очень трудно зафиксировать в данный конкретный момент, разве только по внешним эмоциональным реакциям и высказываниям воспитанников.

В то же время отсроченно проявляющиеся результаты настолько очевидны и значимы, что это дает основание говорить о продуктивности или непродуктивности

деятельности отдельного педагога и всей школы. Дело в том, что обыденные явления окружающей жизни посредством ценностно-ориентационной деятельности поднимаются на уровень философско-мировоззренческих обобщений, которые, становясь убеждениями, жизненными принципами, определяют поведение и характер деятельности личности.

К специфическим особенностям ценностно-ориентационной деятельности относится также и то, что в ней, как ни в одном другом виде деятельности воспитанников, предоставляется максимальная свобода выбора. Насильственно, т.е. без внутреннего принятия, ни одна идея не может быть внедрена в сознание личности.

Психолого-педагогические условия организации ценностно-ориентационной деятельности определяются ее спецификой и в первую очередь тем обстоятельством, что необходимо исключить принуждение в любых его формах. Педагог должен учитывать факт свободы выбора. Отсюда, особенно когда речь идет о младших школьниках, ценностно-ориентационная деятельность не может быть продолжительной. Каждый воспитанник должен уходить с мероприятия с вопросами, на которые он получит ответы, разобравшись сам, обращаясь ко всевозможным источникам, или с помощью педагога, который, в свою очередь, готовясь к встрече с детьми, обязательно обращается к научной литературе.

Ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды деятельности и организуется педагогом с учетом потребностей школьников получить ответы на возникающие у них мировоззренческие вопросы и с прямой целью формирования адекватных отношений к основным жизненным ценностям. Основу ценностно-ориентационной деятельности, как и других, составляет общение, которое, по определению Х. Й. Лийметса, является "обменом ценностями". Естественной следует рассматривать и связь ценностно-ориентационной деятельности с общественной, которая, какой бы скромный характер она ни имела, всегда оказывает на человека сильное влияние. Общественная деятельность, как и ценностно-ориентационная, не ведет к чисто внешним результатам, она изменяет внутренний облик воспитанника, формирует у него потребность активного созидания как свойство личности.

§ 6. Технология организации развивающих видов деятельности школьников

Универсальным исходным методом и основой технологии организации развивающих видов деятельности является педагогическое требование. Его изучению посвящены работы В.М.Коротова, А. Ю. Гордина и других исследователей.

Педагогическое требование не утрачивает своего назначения в связи с изменением самой философии образования, поскольку всецело согласуется с принципом приоритета субъект-субъектных отношений в общем объеме отношений педагогического процесса. Однако оно является действенным средством в руках педагога только в том случае, если отвечает условиям педагогической целесообразности: соответствия тем основным нравственным принципам, основу которых они закладывают; действительным возможностям детей; ранее усвоенным более конкретным требованиям; охвата всех необходимых в данной ситуации действий детей и предотвращения вредных и нежелательных поступков, привычек, традиций [1].

1 См.: Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М. 1974. - С. 64.

Кроме того, требование должно быть конкретным. Это открывает возможности его доведения до логического завершения, т.е. делает исчерпывающим по своей словесной формулировке. Оно должно быть и позитивным, т.е. вызывать совершенно определенный поступок, а не просто запрещать, тормозить те или иные действия; инструктивным, т.е. однозначным, ясным и четким и на первых порах по возможности детализирующим предполагаемое действие; доступным (посильным) на данный момент.

Значимость педагогического требования, если оно удовлетворяет названным условиям, при организации деятельности трудно переоценить, поскольку в нем изначально заложено уважение к личности воспитанника. А. С. Макаренко формулировал его как "единство требования к личности и уважения к ней".

Овладевая конкретной технологией организации развивающих видов деятельности детей, важно иметь в виду, что педагогическое требование в своем развитии должно проходить закономерный ряд ступеней: от первичного к исходному, от него к требованию-правилу, далее к требованию-норме и в завершение перерастать в требование-принцип (В. М. Коротов).

Подчеркивая особую роль педагогического требования как универсального метода организации деятельности детей, нужно отметить, ссылаясь на С. Л. Рубинштейна, что извне предъявляемые требования, без внутренней опоры в том, к кому они обращены, могут вызвать отпор, более или менее решительный протест. В этой связи они не всегда могут быть приемлемы [1]. Это означает, что в условиях педагогического процесса требование должно рассматриваться только в контексте так называемого рефлексивного управления.

1 См.: Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М., 1959. - С. 38.

Технология организации развивающей деятельности школьников по типу рефлексивного управления в отличие от авторитарного предполагает постановку воспитанника в позицию активного субъекта познания, общения, труда и социального оценивания, осуществляемых в общей системе коллективной работы; развитие способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности); организацию педагогического процесса как решение учебно-познавательных и других задач (проблем) на основе творческого взаимодействия (диалога) педагогов и воспитанников.

При рефлексивном управлении, считают Ю. Н.Кулюткин и Г. С. Сухобская, речь должна идти не о прямом управляющем воздействии, а о передаче субъекту деятельности "тех оснований", из которых он мог бы выводить собственные решения. В то же время рефлексивное управление не может быть реализовано, если педагог не будет отражать картину внутреннего мира воспитанника, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости.

Таким образом, главное в технологии организации различных видов развивающей деятельности школьников - не регламентация их деятельности, не жесткая опека и

диктат, а побуждение к творческому саморазвитию, формирование потребности в нем, вооружение средствами самовоздействия и всестороннее стимулирование активности и самостоятельности. Педагог же в этом процессе выполняет две взаимосвязанные функции: строит предметное содержание деятельности детей и организует их совместную коллективную деятельность.

§ 7. Технология организации коллективной творческой деятельности

Поскольку основной формой функционирования педагогического процесса является коллектив, то технология воспитательного мероприятия может рассматриваться в контексте общей технологии организации коллективной творческой деятельности.

Технология коллективного творческого воспитания - это, по существу, продуманная система ключевых мероприятий, которые благодаря целенаправленной деятельности педагогов направлены на комплексное решение задач гармоничного развития личности. Если мы хотим, чтобы многообразная школьная жизнь действительно стала важнейшим воспитывающим фактором, силами педагогов должны систематически приниматься меры, в том числе превентивные, упреждающие (отсюда - мероприятие), корректирующие и направляющие течение педагогического процесса. Цель любого мероприятия с позиций педагогов - формирование того или иного отношения личности (к труду, обществу, учению и т.п.).

В технологии коллективного творческого воспитания такие понятия, как общая забота, коллективная радость, доставляемая взаимными сюрпризами, разведка дел и друзей, совет дела, общие сборы и "огоньки", коллективное планирование, подготовка, осуществление, обсуждение и оценка сделанного, являются основными слагаемыми, определяющими последовательность совместных действий педагогов и воспитанников. Непременным условием успешности коллективных творческих дел является прохождение тесно взаимосвязанных стадий. Первые три (предварительная работа воспитателей, коллективное планирование КТД и коллективная подготовка КТД) рассмотрены в предыдущей теме "Технология конструирования педагогического процесса".

Подготовка мероприятия (КТД) предполагает на своем завершающем этапе строгое распределение ролей на период его осуществления (кто за что отвечает, что делает каждый), определение места и времени его проведения. Само же проведение мероприятия связано уже с четвертой стадией. Она предполагает, в свою очередь, три этапа: начало, основную часть и окончание.

Начало мероприятия как организационный момент (по аналогии с уроком) должно вызвать определенный психологический настрой воспитанников. В качестве средств здесь могут выступать песня, вступительное слово педагога или ведущего, музыка и др.

Основная часть мероприятия отдается осуществлению запланированной предметной деятельности, объем которой должен соответствовать возрасту воспитанников и поставленным задачам. Применительно к этой части не может быть никаких других регламентаций и ограничений.

Окончание, так же как и начало мероприятия, - обязательный этап в его проведении. Здесь могут использоваться те же средства. Главное, чтобы они упрочили вызванное основной частью чувство удовлетворенности фактом причастности к коллективу, а также личностной значимости переживаний.

Пятая стадия технологии коллективного творческого воспитания - коллективное подведение итогов КТД. Это может быть общее собрание коллектива или специальный сбор-"огонек", посвященный результатам данного дела. Во многих случаях после проведения мероприятия достаточно простого обмена мнениями: что получилось, а что не совсем, что учесть на будущее.

Технология коллективного творческого воспитания не завершается подведением итогов. На шестой стадии, тесно сливающейся по времени и содержанию с предыдущей, определяются ближайшие перспективы КТД, выполняются те решения, которые были приняты на общем собрании, вносятся изменения в чередующиеся творческие поручения микрогруппам и отдельным учащимся, задумывается и подготавливается новое коллективное творческое дело.

Технологию коллективной творческой деятельности, в которой аккумулирована технология коллективного требования к личности, нельзя абсолютизировать, тем более уповать на нее как на универсальное средство, когда коллектив еще не сформирован. Если большие мероприятия могут быть 3 - 4 раза в году, то ежедневно педагог проводит те или иные малые мероприятия, решает множество более или менее сложных педагогических задач, выражая в той или иной форме требования общества к личности.

Вопросы и задания

1. В чем сущность технологии осуществления педагогического процесса?
2. Каковы роль и место организаторской деятельности в структуре педагогической деятельности?
3. Назовите структурные компоненты организаторской деятельности педагога.
4. Дайте характеристику основных видов деятельности детей.
5. Каковы общие технологические требования к организации деятельности детей?
6. Раскройте технологию организации учебно-познавательной деятельности.
7. В чем специфика ценностно-ориентировочной деятельности?
8. Какова технология организации развивающих видов деятельности школьников?
9. В чем сущность коллективной творческой деятельности?
10. Раскройте технологию организации коллективной творческой деятельности детей на конкретном примере.

Литература для самостоятельной работы

Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. - М., 1991.
Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. - М., 1990.

Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. - М., 1974.
Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1990.
Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М., 1990.
Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1989.
Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. - М., 1980.
Шевченко С.Д. Школьный урок: Как научить каждого. - М., 1991.
Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. - М., 1986.

ГЛАВА 23

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

§ 1. Педагогическое общение в структуре деятельности учителя-воспитателя

Общение относится к числу межпредметных категорий. Оно органично и широко представлено в философии, социологии, общей и социальной психологии, педагогике и других науках, каждая из которых изучает его в связи с задачами и спецификой своей области знания.

Наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи при этом подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность. Так, Л. П. Буева отмечает, что деятельность и общение - две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого процесса жизни.

Общение - это не просто ряд последовательных отдельных действий (деятельностей) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения - это воздействие человека на человека, а именно - их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряженных актов взаимодействия (Б.Ф.Ломов).

Общение характеризуется как социальный процесс, осуществляемый внутри определенной социальной общности (в группе, в классе, в обществе в целом). Социальность общения объясняется не только тем, что оно обслуживает коллективную деятельность, но прежде всего тем, что оно выражает или реализует общественные отношения.

Отмеченные выше сущностные характеристики общения имеют место и в педагогической деятельности, но специфика педагогического общения определяется назначением этой деятельности, направленной на реализацию целей развития личности. В. Н. Соковнин отмечает, что достаточно социально зрелой может быть только такая педагогика, которая осведомлена о закономерностях общения.

В процессе педагогического общения осуществляется обучение приемам и способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов, управление процессами учения, обучение приемам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса, нормативных взаимоотношений с коллективом и с учителем, снятие эмоциональной напряженности.

Таким образом, педагогическое общение - это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов в ее изучении. Прежде всего это определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога (В.А.Кан-Калик, Ю.Н.Емельянов, Г.А.Ковалев, А.Н.Леонтьев и др.). В этом аспекте получили развитие методы активного социального обучения (АСО): ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и др. С их помощью педагоги овладевают способами взаимодействия, развивают общительность.

Другим направлением является исследование проблемы взаимопонимания между педагогами и обучаемыми (А. А. Бодалев, С.В.Кондратьева и др.). Они значимы в силу того, что контакт возможен только в условиях достаточно полного взаимопонимания между общающимися, достижение которого требует поиска определенных условий и приемов.

Особую группу исследований составляют те, которые изучают нормы, реализуемые в педагогическом общении. Прежде всего это исследования по проблеме педагогической этики и такта (Э. А. Гришин, И. В. Страхов и др.). Педагогическая система "учитель-ученик" в этом случае рассматривается как определенная культурная общность, в которой большая роль отводится выполнению социально одобряемых норм поведения: уважительного отношения к человеку, доброжелательности, общительности и др.

Эти и другие аспекты изучения педагогического общения, взаимно дополняя друг друга, показывают его сложный и многогранный характер в образовательном процессе. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие "нормативный статус" каждого. Их содержание определяется уставными документами, учебными планами и программами.

Итак, педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые должны актуализироваться в нем, для педагога выступают как социально заданные. Однако поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, то оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение как процесс жизнедеятельности педагога и обучаемых "втягивает" в себя личность каждого из них.

§ 2. Понятие о технологии педагогического общения

Продуктивность педагогической деятельности во многом предопределяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. Анализ педагогической практики показывает, что многие серьезные затруднения в решении задач обучения и воспитания возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми. Какие бы классификации методов обучения и воспитания ни предлагались, воздействие педагога на личность школьника осуществляется только через живое и непосредственное общение с воспитанниками.

В. А. Кан-Калик, автор книги для учителя по технологии педагогического общения,

отмечал, что воспитание будет эффективным в том случае, если у ребенка вызвано положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать. При этом то или иное отношение всегда формируется через сложившийся механизм общения [1]. Вот почему перед каждым учителем стоит задача овладения технологией педагогического общения. Незнание технологии приводит к тому, что коммуникативные действия осуществляются путем проб и ошибок.

1 См.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. - М., 1987. - С. 3.

Основные трудности, которые испытывает педагог в общении с учащимися, связаны с неумением наладить контакт, управлять общением учащихся на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач, непониманием внутренней психологической позиции ученика и, наконец, - это трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебному материалу, а также неумение управлять собственным психическим состоянием в общении. Владение учителем технологией педагогического общения имеет значение и потому, что она обусловливает отношение детей к учителю, которое они часто переносят на предмет, который он преподает.

Специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности выражают два ее взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, это педагогическое творчество в процессе общения с детьми, а с другой - это общение с детьми в процессе педагогического творчества. Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. В этой связи общение в педагогической деятельности - это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обусловливающих успешность обучения и воспитания.

Таким образом, педагогическое общение как особый вид творчества в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействия на партнера по общению, в искусстве управлять собственным психическим состоянием.

Коммуникативная задача. Для понимания сущности технологии педагогического общения необходимо обращение к понятию "коммуникативная задача", поскольку процесс профессионально-педагогического общения может быть представлен как система коммуникативных задач. Коммуникативная задача, будучи производной от педагогической задачи и являясь ее фоном, имеет те же этапы решения, что и последняя: анализ ситуации, перебор вариантов и выбор из них оптимального, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов.

Так, например, при возникновении задачи объяснения нового материала педагог анализирует педагогическую ситуацию, перебирает возможные варианты объяснения, избирает оптимальные методы и затем осуществляет педагогическое

действие. На всех этапах решения педагогической задачи педагог использует адекватную им технологию общения, с помощью которой организуется педагогическое взаимодействие.

Таким образом, коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, но переведенная на язык коммуникации. В то же время коммуникативная задача, отражая задачу педагогическую, носит вспомогательный, инструментальный по отношению к ней характер (В.А.Кан-Калик). Поэтому, организуя конкретное педагогическое воздействие, необходимо представлять способы его коммуникативной реализации.

А. Н. Леонтьев определяет коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Она может быть следствием осознанного или неосознанного намерения, т.е. коммуникативной цели, которая является внутренней интенцией, регулятором вербального поведения.

Наш опыт убеждает, что многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности решают ее неосознанно.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия. Общая коммуникативная задача сводится к повествованию (сообщению) и побуждению. Повествование представлено следующими разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт и др. Побуждение имеет такие виды, как приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Таким образом, в процессе решения коммуникативных задач педагог реализует две основные цели: передать учащимся сообщение или воздействовать на них, т.е. побудить к действию.

Коммуникативная задача вплетена и в общий контекст учебной задачи, которая, согласно Д. Б. Эльконину, является основной единицей учебной деятельности. При этом основное отличие учебной задачи от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Коммуникативные задачи поэтому могут быть рассмотрены как средство решения учебной задачи в контексте учебной деятельности. В процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализуя различные педагогические функции. Выделены четыре функциональных ряда коммуникативных действий учителя: стимулирующие, реагирующие (оценочные и корригирующие), контролирующие, организующие (А.К.Маркова).

Для учителя, осуществляющего управление учебной деятельностью ученика, важно не только четко осознавать и отдифференцировать типы коммуникативных действий, направляющих учебную деятельность ученика, но и определить, какими из

этих действий могут быть решены педагогические коммуникативные задачи.

§ 3. Этапы решения коммуникативной задачи

Технология педагогического общения будет раскрыта неполно, если не охарактеризовать этапы решения коммуникативной задачи. Они могут быть представлены следующим образом: ориентирование в условиях общения; привлечение внимания; "зондирование души объекта"; осуществление вербального общения; организация обратной содержательной и эмоциональной связи.

На этапе ориентирования в условиях общения происходит сложный процесс "подгонки" общего стиля общения к конкретным условиям общения (урока, мероприятия и т.п.). Подобная адаптация, как установлено, опирается на следующие компоненты: осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися; мысленное восстановление предыдущих особенностей общения в данном коллективе - коммуникативная память; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности, исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач. Здесь происходит и конкретизация объекта общения, в качестве которого может выступать класс, группа детей или отдельные воспитанники.

Этап привлечения к себе внимания может быть реализован разными приемами. Выделяют такие варианты, как речевой - вербальное общение с учащимися; пауза с активным внутренним требованием внимания к себе; двигательно-знаковый - развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.; смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих. Чаще всего используется смешанный тип привлечения внимания.

Продуктивное профессионально-педагогическое общение требует тщательного "зондирования души объекта" (термин К. С. Станиславского). На этом этапе педагог уточняет сложившееся на предыдущих стадиях представление об условиях общения и возможных коммуникативных задачах, пытается уловить уровень готовности аудитории к немедленному началу продуктивного общения.

Основной этап решения коммуникативной задачи - осуществление вербального общения. Успешность такого общения предполагает наличие у педагога хорошей вербальной памяти; умений правильно отбирать языковые средства, обеспечивающие яркую, выразительную речь, логически строить изложение передаваемой информации, ориентировать речь на собеседника; высокого уровня антиципации (предвосхищения).

К средствам, повышающим эффективность коммуникативного взаимодействия, относят: способность к приспособлениям "сверху и снизу" (достройки и пристройки), мускульную мобильность, инициативность в общении, способность управлять общением, владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса или педагогически целесообразное интонирование. Надо помнить, что для воспитанников часто значима не сама по себе информация, а тот смысл, который вкладывает в нее педагог и его отношение к сообщаемым фактам. Вот почему педагог всегда должен иметь в виду возможность прочтения подтекста и сознательно использовать эту особенность передаваемой информации.

Заключительный этап решения коммуникативной задачи - организация содержательной и эмоциональной обратной связи. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуального опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроя класса на данном уроке или мероприятии, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия.

§ 4. Стадии педагогического общения и технология их реализации

Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда и его стадии:

1) моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
2) организация непосредственного общения (начальный период общения) - "коммуникативная атака";
3) управление общением в педагогическом процессе;
4) анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Названные стадии характеризуют поэтапное развертывание педагогического общения.

Первая стадия педагогического общения - его моделирование - связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Предварительное моделирование помогает педагогу представить вероятностную схему взаимодействия. Кроме того, на этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию целей педагогического взаимодействия.

Необходимым элементом моделирования предстоящего общения является предвидение возможной психологической атмосферы, например на уроке, выбор средств достижения эмоциональной синтонности взаимодействующих субъектов. Это, в свою очередь, определяет собственно педагогические аспекты взаимодействия, позволяет педагогу представить свое коммуникативное поведение и эмоциональное состояние.

В. А. Кан-Калик, считая коммуникативную подготовку учителя к уроку важным элементом педагогического общения, разработал технологию ее осуществления. Она может быть представлена следующим образом:

• вспомните конкретный класс или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки;

• попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные эмоции от общения с классом и блокировать отрицательные - они будут вам мешать;
• вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе, возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него;
• попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока;
• соотнесите присущий вам стиль общения с классом с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока, попытайтесь добиться их единства;
• работая над конспектом, планируя фрагменты и части урока, представьте себе общую психологическую атмосферу их реализации;
• вспомните ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок по отношению к детям;
• попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения на уроке, это сделает вас более уверенным.

Вторая стадия педагогического общения предполагает организацию непосредственного общения, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать такие моменты, как осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

Важным моментом второй стадии процесса педагогического общения является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с классом возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге. Этот момент следует рассматривать как важную текущую коммуникативную задачу.

Третья стадия педагогического общения - управление общением, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач: обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др. Для завоевания инициативы в общении В.А.Кан-Калик рекомендует следующие технологические приемы:

• оперативность при организации начального контакта с классом;
• оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.п.) к деловому и личностному общению;
• отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
• оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства "мы";

• введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
• преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;
• организация цельного контакта со всем классом;
• постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;
• сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;
• внимание к внешности: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т.п.;
• использование речевых и невербальных средств взаимодействия: активное включение мимики, микромимики, контакт глазами и т.п.;
• умение "транслировать" в класс собственную расположенность к детям, дружественность;
• нахождение ярких, притягательных целей деятельности и показ путей их достижения;
• понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учет этого состояния, передача учащимся этого понимания;
• достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

В процессе осуществления непосредственного общения педагога с воспитанниками нередко возникают некие "психологические барьеры", которые мешают общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учащихся. Как правило, они возникают незаметно и первое время могут не осознаваться учителем. Зато школьники воспринимают их сразу. И если "барьер" закрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, испытывать нервозность. Если это состояние становится устойчивым, то оно мешает педагогическому контакту с детьми и в конечном итоге сказывается на характере педагога - формируется так называемый неверный педагогический характер. В этой связи во многих случаях следует искать не новые методы обучения и воспитания, а надежное коммуникативное обеспечение уже известной методики, поскольку за структурой урока и воспитательного мероприятия всегда ощущается его коммуникативная партитура.

Четвертая стадия - анализ хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения. Она чаще всего называется стадией обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без обратной связи рефлексивный момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Главное назначение этой стадии - диагностически-коррекционное.

Представленная логика и этапность процесса педагогического общения в реальной педагогической деятельности может быть и иной. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными, а иногда, напротив, чрезмерно растянутыми. Однако представленная логика раскрывает наиболее типичные ситуации, складывающиеся в процессе педагогического общения.

§ 5. Стили педагогического общения и их технологическая характеристика

Как уже отмечалось в первом разделе, одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия к личности учителя, является четкость его социальной и профессиональной позиции. Позиция педагога - это система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. Социальная и профессиональная позиции педагога не могут не отразиться на стиле его педагогического общения, под которым понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися. Именно поэтому стиль педагогического общения рассматривается в тесной связи с общим стилем педагогической деятельности.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Будучи категорией социально и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, В. В. Шпалинский, М.Ю.Кондратьев и др.).

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Как показали исследования, педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание его мотивы. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагополучная. Ролевая позиция этих педагогов объектна. Личность и индивидуальность учащегося оказываются вне стратегии взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация педагога и учащегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения, по данным Н. Ф. Масловой, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как "умение выходить сухим из воды", "умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам", "умение заставить других беспрекословно

подчиняться", "внешняя привлекательность и физическая сила" и т.п. (В. В. Шпалинский).

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализирует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися - единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Характеристика приведенных выше стилей педагогического общения дана в "чистом" виде, вместе с тем в реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Наряду с вышерассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию. Так, Л.Б.Ительсон, положив в основу классификации стилей общения те воспитательные силы, на которые в своей деятельности опирается педагог, выделил между авторитарным и демократическим стилями целый ряд промежуточных: эмоциональный, основанный на взаимной любви и симпатиях; деловой, опирающийся на полезность деятельности и достижение задач, которые стоят перед учащимися; направляющий, предполагающий незаметное управление поведением и деятельностью; требовательный, когда задачи ставятся прямо перед воспитанниками; побуждающий, опирающийся на привлечение, специальное создание ситуаций; принуждающий, основанный на давлении. Если в отношении авторитарного и демократического стилей общения их оценка однозначна, то в отношении промежуточных следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога.

Предельно мягкий и добрый Песталоцци, строго организованный, требовательный и деловитый Макаренко, сторонник свободного воспитания либерал Л. Н. Толстой и жесткий в своих требованиях Дистервег - все они добивались больших успехов в деле обучения и воспитания, придерживаясь, естественно, разных стилей педагогического общения.

В. А. Кан-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Наиболее продуктивным является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля лежит единство высокого профессионализма педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом. Театральный педагог М.О.Кнебель отмечала, что именно педагогическое чувство "гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней..." [1]. Такой стиль общения отличал деятельность В. А. Сухомлинского.

1 Кнебель М. О. Поэзия педагогики. - М., 1976. - С. 13.

Достаточно результативным является и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога и учащихся. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия. Вот почему одним из достаточно распространенных стилей общения является общение-дистанция, который используют в полной мере как опытные педагоги, так и начинающие.

Исследования показывают, что довольно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Дистанция является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение "дистанционного показателя" в доминанту педагогического общения

резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрочению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму - общение-устрашение. Этот стиль наиболее популярен у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет общение-заигрывание, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического общения.

Однако рефлексирующий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внимание на то, какие способы общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т.е. должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции часто порождают конфликтные отношения между учителем и учащимися. Ответственность за них всегда лежит на учителе. Но в реальном педагогическом процессе возможны конфликтные отношения и между детьми. В связи с этим особого рассмотрения требует технология психологической коррекции общения, т.е. технология разрешения конфликтов.

Основными причинами конфликтов в общении являются ущемление чувства собственного достоинства партнера по общению; неподтверждение ролевых ожиданий; психологическая несовместимость. А. Б.Добрович предлагает методы угашения конфликтов подразделять на прямые и косвенные. К прямым методам относятся такие, как поочередное изложение сути и причин столкновения (только факты без эмоций, оценочных высказываний и очернительства); высказывание претензий на группе, т.е. публично; применение административных санкций; разведение конфликтующих по разным классам, группам. Косвенные методы предполагают использование следующих приемов: выхода чувств (по К.Роджерсу), эмоционального возмещения, авторитетного третьего, обнажения агрессии, принужденного слушания оппонента, обмена позициями, расширения духовного горизонта спорящих [1].

1 См.: Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. - М., 1987. - С. 173-178.

Однако знание перечисленных и других приемов разрешения конфликтных ситуаций не снимает с педагога ответственности за необходимость решения каждый раз заново педагогической задачи в указанной выше последовательности: анализ и постановка диагноза, принятие решения на основе прогнозирования, собственно решение и анализ решения.

§ 6. Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений

Понятие педагогически целесообразных взаимоотношений. Технология педагогического общения обусловливает установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками.

Отношения педагогов и воспитанников в школе - это обусловленное всей системой производственных, политических, правовых и моральных отношений общества взаимодействие, направляемое педагогами на решение образовательных задач. Нормой отношений педагогов и воспитанников в школе являются гуманные или так называемые педагогически целесообразные отношения. Такие взаимоотношения подчинены достижению воспитательного результата и основаны на добровольном признании учащимися авторитета, прав, знаний и опыта педагога и его лидерства. Это проявляется в стремлении учащихся учиться у учителя, общаться с ним и подражать ему.

Установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками не сводится к решению таких отдельных сторон этой многогранной проблемы, как педагогический такт, авторитет, личный пример педагога, методы педагогического воздействия или "прикосновения" к личности и т.п. Однако, с другой стороны, недооценка на практике хотя бы одной из этих сторон порой катастрофически сказывается на формировании истинно товарищеских, гуманных взаимоотношений.

Учитель вступает во взаимоотношения с учащимися прежде всего в учебном процессе, с тем чтобы выполнить задачи, поставленные перед ним программой. Существенной чертой этих отношений становится то, что они сознательно используются педагогом в целях формирования активно-положительного отношения учащихся у учению, труду и общественному достоянию, к своим товарищам. Другими словами, установившиеся отношения используются с целью решения педагогических задач. При этом они становятся действенными только тогда, когда с их помощью учитель управляет развитием самодеятельных сил и активности учащихся в процессе освоения ими социального опыта, когда они включаются в сознательное построение системы отношений на гуманных началах. Без выработки собственной активной позиции, четких идейно-нравственных ориентиров и установок школьник в любой новой сложной ситуации не сумеет самостоятельно принять верное решение. Если не учитывается этот аспект отношений педагогов и воспитанников, то управление педагогическим процессом неизбежно скатывается на путь натаскивания и постоянной мелочной опеки.

Отношения в педагогическом процессе складываются в совместной деятельности. Приступая к организации какой-либо деятельности, педагог, как показано в

предыдущей главе, выдвигает определенные требования, от выполнения которых зависит успех. Но педагогическое требование - это не единственный метод, с помощью которого устанавливаются педагогически целесообразные отношения с воспитанниками. Более того, не подкрепленное яркой, заманчивой перспективой, пробуждающей инициативу детей, их интерес к общему делу, радость и счастье творческого усилия, требование легко может стать помехой на пути установления таких отношений. Важную роль в их создании играют опора на формирующееся общественное мнение детского коллектива и имеющиеся в нем микрогруппы, правильная объективная оценка знаний и поведения учащихся. Ошибки педагогов в такой оценке чреваты особо тяжелыми последствиями для их отношений с учащимися. Большое влияние на становление взаимоотношений педагогов и воспитанников оказывает и личный пример первых, их убеждения, личные моральные качества и поступки.

Таким образом, технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений может быть рассмотрена с позиций инструментовки педагогического требования, опоры на общественное мнение коллектива, адекватности оценок знаний, умений, навыков, а также поведения учащихся и самой личности педагога как фактора, оказывающего непосредственное влияние на характер складывающихся отношений в той или иной деятельности.

Личность учителя как фактор установления педагогически целесообразных взаимоотношений. С первого дня пребывания ребенка в школе учитель становится для него непререкаемым авторитетом. Это положение сохраняется вплоть до перехода в старшие классы. С переходом на предметное обучение учащиеся сталкиваются со многими учителями, и нетрудно заметить, что их отношение к учителям заметно изменяется, причем отношения, сложившиеся на первых уроках, порой сохраняются на весь период обучения в старших классах. Это, в свою очередь, приводит к тому, что учащиеся с опозданием фиксируют или вообще не замечают изменений во внутреннем мире учителя, даже если он во многом и изменился за пять-шесть лет.

Известно, что на детей оказывают влияние не только знания учителя, но и сама его личность, качества его души. Более того, исследования показывают, что роль учителя как источника информации снижается из года в год. Влияние же личности не только не снижается, а, напротив, возрастает. Поэтому в структуре личности учителя наибольшее значение приобретают его ценностные ориентации, в частности: являются ли учащиеся, с которыми он имеет дело, ценностью для него (их интересы, склонности, способности, их гражданская, профессиональная, личная судьба); является ли для него ценностью наука, которую он представляет и основы которой преподает; профессия, средствами которой он служит обществу, и возможность совершенствоваться в ней.

Причины огромного нравственного влияния личности учителя на личность учащегося, а следовательно, и становления гуманных взаимоотношений лежат в самой природе человека и человеческих отношений, складывающихся в процессе педагогической деятельности. В этой связи необходимо обратиться к психологическим основам познания людьми друг друга и формирования отношений между ними.

Взаимопонимание педагогов и воспитанников как основа складывающихся взаимоотношений. Встречаясь в течение учебного дня, учителя и учащиеся

сознательно и неосознанно вынуждены решать такие психологические задачи, как определение самочувствия собеседника, степени его искренности и уровня знаний, мотивов поступков и т.п.

Делается это ими не ради любопытства. Учитель решает, какое задание, какой вопрос лучше дать тому или иному ученику, как заставить его поверить в собственные силы, как ответить, чтобы ученик не обиделся, понял истинные намерения учителя, и т.п. Ученик, в свою очередь, должен знать, какое настроение у учителя, каковы мотивы тех или иных его поступков, как ответить, чтобы это понравилось учителю, и т.п. Таким образом, отношения в педагогическом процессе формируются на основе познания учителем и учащимися друг друга.

Как показывают психологические исследования, среди условий, от которых зависят полнота и глубина познания другого человека, одни больше связаны с характеристиками самого познаваемого лица (в нашем случае педагога), другие, наоборот, являются следствием особенностей человека, которому приходится выступать в роли "оценщика". Конечно, в реальном процессе познания людьми друг друга разъединить эти две группы условий бывает почти невозможно.

Для реализации первого условия учитель должен обладать всеми необходимыми профессиональными качествами. Второе условие зависит от особенностей тех, кто воспринимает (учащиеся), поскольку каждый судит о другом в меру своей воспитанности. Следовательно, установить педагогически целесообразные отношения - это прежде всего сформировать ценностные ориентации, мировоззрение учащихся.

Исследования показывают, что представления, которые складываются у учащихся об учителе, зависят в значительной мере от их личностных характеристик, от того, какие взгляды на человека у них сформированы. Отсюда - чем более значим в системе ценностей учащихся педагог, тем заинтересованнее их отношение к нему. Однако это не значит, что учитель в целях установления педагогически целесообразных отношений должен подстраиваться под уже имеющуюся систему ценностей учащихся.

Эмпатия и идеализация как условия становления отношений воспитанников. В процессе установления взаимоотношений в педагогическом процессе большое значение имеет такое явление, как эмпатия (сопереживание). Она является условием более успешного решения всех профессиональных задач и установления педагогически целесообразных взаимоотношений педагогов и учащихся. Именно чувства, которые возникают у учителя в ходе познания учащихся, начинают затем оказывать воздействие и на последующую оценку их личностно-деловых качеств.

Во многих случаях на основе эмпатии развивается такое явление, как идеализация, т.е. преувеличенная оценка личностных качеств ученика. Чем больше ученик нравится учителю, тем выше он оценивает все его качества, и наоборот. Оценка учителем отдельных учащихся может не совпадать с общегрупповой оценкой, что нередко и бывает, а это отрицательно сказывается на формировании отношений педагога и учеников. Учащиеся видят, что учитель неадекватно оценивает (недооценивает) их. Это обстоятельство решающим образом сказывается и на психологическом климате в ученическом коллективе.

Явление идеализации во многом служит основой выделения так называемых

любимчиков. Так, учитель математики идеализирует учащихся, хорошо успевающих по его предмету, хотя часто в коллективе они не занимают ведущего положения. Естественно, и в установлении взаимоотношений с классом эти учителя будут опираться на "любимых" учеников, а это не только не помогает, а, напротив, затрудняет установление педагогически целесообразных взаимоотношений. Однако выделение "любимчиков" - явление, часто психологически неосознаваемое и не всегда отрицательное. Ровное отношение ко всем учащимся не всегда залог успеха. Одинаковое отношение и к добросовестному ученику, и к нерадивому, с одной стороны, понижает активность первого и отрицательно сказывается на отношениях учителя с классом, а с другой - создает благоприятные условия для "нарушителей спокойствия". Чтобы этого не случилось, нужно четко дифференцировать отношение учителя не только к разным группам учащихся, но и к каждому ученику в отдельности, не снижая при этом требовательности.

Таким образом, свои отношения с учащимися учитель строит, опираясь на данные им оценки. Педагогически целесообразными они будут в том случае, если, оценивая действия, поступки и поведение учащихся, он учитывает мотивы, внешние обстоятельства и душевное состояние ученика в контексте общей (предварительной) оценки личности.

Педагогический такт и авторитет учителя. Из всей совокупности взаимоотношений учителя с детьми, основанных на профессиональном долге и чувстве ответственности, следует выделить педагогический такт.

Педагогический такт можно определить как соблюдение педагогического принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, как умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из их личностных особенностей и отношений с ними. Педагогический такт есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка воздействия, и способность проконтролировать и, если это необходимо, уравновесить это средство другим. Тактика поведения и действий учителя, владеющего педагогическим тактом, состоит в предвидении возможных последствий применения тех или иных методов и своевременной их корректировке, а также в том, чтобы, предвидя последствия, выбрать стиль и тон, время и место педагогического воздействия.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастает духовная близость между учителями и учащимися, зарождается и крепнет дружба. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога - крайне важна особая внимательность и справедливость. Проявления педагогического такта изо дня в день поднимают авторитет учителя.

Исследования показывают, что возраст и опыт учителя сами по себе не имеют значимости для учащихся. Точно так же и положение учителя само по себе не гарантирует уважительного отношения к нему со стороны учащихся. Учитель должен обладать определенными качествами и вести себя определенным образом, чтобы заслужить к себе такое отношение.

Младшие подростки считают, что учитель должен знать все и обо всем. Они более чем критически отзываются о тех своих учителях, кому довелось признать в их присутствии, что они чего-то не знают. Поскольку младшие подростки в силу

недостаточного жизненного опыта еще не могут отделить существенное от несущественного в работе учителя, то вполне возможно, а в отдельных случаях даже желательно, на этом возрастном этапе уделять внимание показным, рассчитанным на эффект действиям. Особенно это необходимо использовать в день знакомства с классом, так как первое впечатление об учителе является наиболее устойчивым. Учитывая действенность "эффекта ореола", не понравиться классу в день знакомства не может себе позволить даже опытный учитель.

Давно подмечено, что если в день знакомства с младшими подростками учитель произвел на них хорошее впечатление, то он вполне может в дальнейшем рассчитывать на их поддержку, даже если и отступит впоследствии от принятой им в тот день линии поведения. Если с первых шагов он вызвал к себе антипатию, то обычно педагогически целесообразные взаимоотношения в дальнейшем не складываются. Дело здесь в том, что сила первого впечатления настолько велика, что все, что соответствует ему, принимается закономерным и естественным, а то, что противоречит, - фальшивым и наигранным. Фальшь же в людях дети особенно не любят.

Опыт показывает, что не стоит в этом возрасте игнорировать и фактор личного примера. Если учитель говорит одно, а делает другое, если он неряшлив, груб и косноязычен, если слабо знает свой (да и не только свой) предмет, рассчитывать на уважение, а следовательно, и на установление хороших взаимоотношений с учащимися ему трудно.

Существенным моментом, который не может не учитываться при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений, является то, что подростки не терпят никаких запретов (особенно необоснованных). Но при этом они не уважают учителей, потакающих любой их прихоти. Это расценивается учащимися как проявление слабости, и поэтому они не считают для себя зазорным игнорировать просьбы и распоряжения учителя.

Подростки восприимчивы ко всем промахам и неудачам учителя. Не все они замечаются учащимися, но если что-то привлекло их внимание, то они реагируют тотчас же, стремясь во что бы то ни было нанести ущерб авторитету учителя.

Учащиеся наиболее высоко ценят учителей, предъявляющих к ним строгие требования, настойчивых, но тактичных и справедливых, учителей, умеющих занимательно изложить новый материал, держать класс "на взводе". Таких учителей уважают даже те ученики, которые в авторитете учителя усматривают угрозу своей свободе. Ему обеспечена поддержка класса, избранной им меры педагогического воздействия, какой бы она строгой ни была, лишь бы в ней не было посягательства на достоинство провинившегося.

Рассматривая вопрос о влиянии личности учителя на воспитанника, необходимо отметить, что установление педагогически целесообразных отношений во многом зависит от того, какое место педагог занимает в педагогическом коллективе. Характерно, что подростки склонны использовать любое разногласие в педагогическом коллективе не в пользу учителя и во вред педагогическому процессу. Наличие в личности учителя таких качеств, как самомнение, зазнайство, грубость, эгоизм, нетерпимость, завистливость, не может остаться незамеченным. Практика свидетельствует о том, что в тех классах, где классными руководителями, начиная с IV-VI классов, назначаются учителя с такими чертами характера, трудно

налаживать отношения и другим педагогам.

Обусловленность взаимоотношений адекватностью оценок поведения и деятельности учащихся. Правильно оценить действия и поступки учащихся и соответственно оценкам строить отношения с ними можно только в том случае, если педагог хорошо знает возрастные особенности учащихся. Прежде всего учителю необходимо помнить, что переход к подростковому возрасту характеризуется повышенной утомляемостью, которая является следствием физиологической перестройки организма. Повышенная утомляемость ведет к увеличению так называемых немотивированных поступков, поступков вопреки чужой воле, проявлению упрямства. Характерно, что на уроках, где учителя равномерно чередуют интеллектуальную нагрузку с физической (в целях профилактики утомления), нарушений дисциплины в 1,8 раза меньше, чем на обычных уроках тех же учителей [1].

1 См.: Караковский В.А. О подростках. - М., 1970.

Учет отмеченной выше особенности подросткового возраста при оценке поведения учащихся и, следовательно, установлении взаимоотношений с ними является важным, но все же не основным моментом. Дело в том, что ведущим мотивом поведения в подростковом возрасте является потребность в достойном положении в коллективе сверстников, поэтому почти все поступки должны оцениваться с учетом этой мотивации. Необходимо учитывать, что реакция подростков на то или иное воздействие педагога определяется тем ущербом, который может быть нанесен их положению в классном коллективе. То же самое можно сказать и об оценках по учебным предметам. Для подростка важна не сама оценка. Она лишь средство обретения уверенности и комфортности в коллективе. Во многих случаях проявления своеволия, упрямства, негативной реакции на педагогическое воздействие - это ответы на факты унижения достоинства подростка.

В таких ситуациях учителю не нужно делать вид, что он знает истинные мотивы поступков. При этом надо искать опору в коллективе и малых группах учащихся. Если ученик видит, что его поступок отрицательно оценивается коллективом, а тем более малой группой, он больше его не повторит. Если же этого не произойдет, подобный поступок обязательно повторится в тех или иных формах. Более того, он может принять устойчивый характер, что отрицательно скажется на установлении взаимоотношений учителя с данным учеником.

Опора на общественное мнение коллектива в установлении взаимоотношений. Преследуя цель установления педагогически целесообразных отношений, учитель должен опираться на коллектив. Большое значение при этом имеет учет уровня его сформированности. В младших подростковых классах общественное мнение еще не является той силой, которая решающим образом оказывает влияние на жизнь и деятельность учащихся. Именно в этом возрасте наиважнейшее значение для подростков приобретают микрогруппы: в них они проводят вместе время, делятся впечатлениями, помогают друг другу. Поэтому опора на малые группы - одно из основных условий установления педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными учащимися и классом в целом. Важность этого условия усиливает тот факт, что отношение учителя к подростку, члену той или иной группы, а тем более к ее лидеру, воспринимается ее представителями как отношение к каждому из них.

Естественно, что микрогруппы в некоторых случаях в чем-то могут противопоставлять себя коллективу. Поэтому задача педагога - своевременно выявить эти микрогруппы, направить их развитие в соответствии с образовательными целями, постепенно объединяя все малые группы в единое целое, в коллектив. Неизменным средством здесь является совместная деятельность, постановка реальных задач, объединяющих микрогруппы.

Педагогическое требование в регулировании отношений педагогов и воспитанников. Решение вопроса о регулировании внутриколлективных отношений и сплочении коллектива связано с проблемой педагогического требования. Вот почему эта проблема заслуживает особого внимания. Это, по существу, проблема педагогического стимулирования, большой вклад в разработку которого внес А. С. Макаренко. Он отмечал, что если "вы прямо, по-товарищески, открыто будете требовать", то ученик будет знать, что вы относитесь к нему, как к человеку. Такая требовательность еще больше сплачивает коллектив, больше объединяет учителей и учеников.

Такая требовательность, основанная на уважении личности воспитанника, - условие установления педагогически целесообразных отношений.

Все требования педагога по форме делятся на прямые и косвенные. В косвенных уже не само содержание требования, а вызываемые им психические состояния учащихся становятся стимулом или, напротив, тормозом тех или иных действий воспитанников. Исследования А. Ю. Гордина показывают, что в работе одних педагогов преобладают одни, а других - другие формы косвенного требования. Условно по эмоционально-психологической направленности их можно разделить на три группы:

1) выражающие положительное отношение - просьба, одобрение, доверие;
2) выражающие отрицательное отношение - недоверие, осуждение, угроза;
3) совет, требование в игровой форме, намек, условное требование.

Преобладание предпочитаемых (осознанно или бессознательно) педагогом форм требования во многом влияет на характер складывающихся отношений и их развитие. Чем шире и богаче палитра косвенных требований, чем выше их процент в общем числе, тем ярче и выразительнее мастерство педагога, тем ближе и дороже он детям и они ему.

Все требования можно разделить на позитивные, т.е. стимулирующие какие-то нужные педагогу действия учащихся, и негативные, призванные тормозить, прекращать те или иные нежелательные действия. Там, где число запретов со стороны учителя возрастает, трудно ожидать хорошего к нему отношения учащихся. А. С. Макаренко считал, что найти чувство меры между активностью и тормозами - значит решить вопрос о воспитании.

Вопросы и задания

1. В чем специфика педагогического общения?
2. Каковы место и роль педагогического общения в структуре деятельности учителя

и воспитателя?
3. В чем сущность коммуникативной задачи?
4. Каковы этапы решения коммуникативной задачи?
5. Назовите стадии педагогического общения.
6. Раскройте технологические приемы реализации основных стадий педагогического общения.
7. Что такое "стиль педагогического общения" и каковы его косвенные признаки?
8. Дайте технологическую характеристику основных стилей педагогического общения.
9. Что понимается под педагогически целесообразными взаимоотношениями?
10. Каковы условия и технологические приемы установления педагогически целесообразных взаимоотношений?

Литература для самостоятельной работы

Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М., 1989.
Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль, 1989.
Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. - Минск, 1989.
Добровин А. Б. Воспитателю о психогигиене общения. - М., 1987.
Ильин Е.Н. Искусство общения. - М., 1988.
Как-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1997.
Леонтьев А. А. Педагогическое общение. - М., 1979.
Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., 1984.
Петровский А. В., Калиненко В. К., Котова И. Б. Личностно-развиваю-щее взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1993.

РАЗДЕЛ VI

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ГЛАВА 24

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

§ 1. Государственно-общественная система управления образованием

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные, деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

Управление и педагогический менеджмент. В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий, или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; как внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Однако с началом активного обращения к личности педагога и ученика, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась серьезная корректировка и переоценка теоретических основ современного внутришкольного управления. На смену философии воздействия в управлении школой идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т. И.Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки самостоятельного направления - внутришкольного менеджмента.

Основные признаки государственного управления образовательными системами. Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор личностью прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе Российской Федерации "Об образовании", в редакции, введенной в действие в 1996 г. В соответствии с Законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования [1], принимаемая высшим органом законодательной власти России - Федеральным Собранием на определенный промежуток времени. Федеральная программа

является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и организационный, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

1 См.: Федеральная программа развития образования на 2001-2005 годы. - М., 2000.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе РФ "Об образовании":

• гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине;
• единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
• общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
• светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
• свобода и плюрализм в образовании;
• демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений [1].

1 См.: Закон РФ "Об образовании". - М., 1996.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: федеральные (центральные); ведомственные; республиканские (республик в составе Российской Федерации); краевые, областные, городов Москвы

и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления - министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально-технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений, контроль исполнения законодательства Российской Федерации бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Основные признаки общественного управления. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления - совета школы. Функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательном учреждении [1].

1 См.: Вестник образования. - 2001. - № 5. - С. 14-32.

Высшим руководящим органом школы является конференция, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия, на общешкольной конференции избираются совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции Устав учебного заведения, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом, Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы, но общая направленность Устава задается Типовым положением об общеобразовательном учебном заведении. Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности,

границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса избираются на собраниях своих коллективов учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения). Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

• организует выполнение решений конференций;
• наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы учащихся;
• устанавливает возраст учащихся при наборе в I класс, необходимость и вид ученической формы;
• рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;
• заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;
• совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (лат. - разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений - гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов - как государственных, так и негосударственных.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены правомочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

§ 2. Общие принципы управления образовательными системами

Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуются организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В специальной литературе имеются попытки определить совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации, контроля и др. Мы же обратимся к характеристике принципов, имеющих отношение ко всем функциям, ко всему управленческому циклу. Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как: зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой содержанием и методами организации педагогического процесса в школе и др [1]. Ю.А. Конаржевский в числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называет аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности [2].

1 См.: Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. - М., 1991. - С. 34-35.
2 См.: Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993. - С. 42-45.

Вытекающие из закономерностей управления принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления, к числу которых относятся: демократизация и гуманизация управления педагогическими системами; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Демократизация и гуманизация управления образовательными системами. Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самодеятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров - одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Технократическая парадигма образовательного процесса уступает место гуманистической направленности в его управлении. Управление образовательными

системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Отсюда возникает проблема гуманизации управления школой, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности - конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании - это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие к нему.

Системность и целостность в управлении. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках. Понятие "система" дает представление о целостности, о возможности выделения ее отдельных частей, или компонентов, что и является ее первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий признак системы заключается в ее интегративности. Каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы - о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в двух формах. В первом случае школа приспосабливается к внешней среде, перестраивая свои процессы, и во втором - школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. История школы и педагогики лишний раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями решений, принимаемых без их участия и желания.

В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления может привести к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли

руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недоразумений в педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внут-ришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении. Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя образовательной системы не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении - это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений - коллегиальностью отличается некоторой "медлительностью". При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических - коллегиальность.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

Объективность и полнота информации в управлении образовательными системами. Эффективность управления образовательными системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и

воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А.Конаржевский, Л.И.Новикова).

Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации. Надо отметить, что изобилие и неупорядоченость информации, как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знаний, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, особенностях ее становления в учебной и внеучебной деятельности, об особенностях характера, способностей и др.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности активно используют наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении образовательной системой важна любая информация, но прежде всего - управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени - ежедневная, ежемесячная, четвертная, годичная; по функциям управления - аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления - внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению - директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой - позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9-11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система представлена совокупностью системообразующих факторов, условиями функционирования, структурными и функциональными компонентами. Системообразующие факторы представлены целями и результатами; условиями функционирования - социально-педагогическими и временными условиями; структурными компонентами - управляющей (педагогическим коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональными компонентами - педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы. Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является цель совместной деятельности учителей и учащихся, направленной на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. Цель школы - сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую культуру личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты как системообразующий фактор определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом. Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы. Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять как минимум две группы условий - общие и специфические. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К

специфическим - особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы - городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы: начальное общее - I-III (IV) классы; основное общее - IV (V) - IX классы; среднее (полное) общее образование - X (XI) классы, охватывающих в общей сложности одиннадцать лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели - развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксированию новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования. Переход от одной ступени обучения к другой является значительным скачком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Структурные компоненты педагогической системы. Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно осуществлять достижение целей не только при условии расширения его функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации деятельности. Так возникает проблема уровней управляющей системы. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень - директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень - заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной работе, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень - учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут

быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень - учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками: ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в управляемой системе принадлежит ученическому коллективу, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно-полезной), в которых участвуют школьники.

Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением, - гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования форм и методов обучения и воспитания детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно-полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия, взаимодействия и развития управляющей системы на управляемую, т.е. методы. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и

обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы.

Функциональные компоненты педагогической системы. Структурные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов [1], возникающие в процессе деятельности педагога. Функциональные компоненты - педагогический анализ, целеполага-ние и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

1 См.: Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н. В. Кузьминой. - Л., 1980. - С. 15.

Вопросы и задания

1. Что такое управление, внутришкольное управление и внутришколь-ный менеджмент?
2. Назовите основные признаки государственного управления образованием.
3. Чем характеризуется общественное управление образованием?
4. Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
5. Что означает система принципов управления педагогическими системами? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
6. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.

Литература для самостоятельной работы

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой.- М., 1991.
Закон Российской Федерации "Об образовании". - М., 1996.
Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. - М.; Белгород, 1997.
Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993.
Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой.- Л., 1980.

Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1992.
Сантурова СМ. Менеджмент в образовании: Теория и практика. - М., 1993.
Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. - М., 1992.
Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Я. П. Управление образовательными системами. - М., 2001.

ГЛАВА 25

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

§ 1. Управленческая культура руководителя школы

Основные компоненты управленческой культуры. Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Управленческая культура руководителя школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педаго-гических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы усваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками, и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции и выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей

заданности, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразует, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Становится очевидным, что управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

Функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений. Управление учебным заведением осуществляют директор и его заместители, функциональные обязанности, порядок назначения или избрания которых определяется Уставом общеобразовательной школы или другого учебного заведения. Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит директору школы, как правило имеющему опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовавшему себя на учительской должности и обладающему необходимыми организаторскими способностями.

В самом общем виде функциональные обязанности директора школы определены Типовым положением об общеобразовательном учебном учреждении [1], на основании которого каждое общеобразовательное учреждение разрабатывает свой Устав.

1 См.: Вестник образования. - 2001. - № 5. - С. 14-32.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

• несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;
• представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;
• создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;
• проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогического коллектива, учащихся и родителей (лиц, их заменяющих), назначает классных руководителей;
• принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;
• организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;
• по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;
• создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, осуществления педагогических экспериментов;
• несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью и др. В поле зрения директора школы находятся вопросы, связанные с работой ученического самоуправления, профориентации, работой с родителями и т.д. В пределах своей компетенции директор школы от имени образовательного учреждения заключает договоры и осуществляет другие действия, направленные на реализацию права владения, пользования и распоряжения имуществом школы.

Руководство отдельными направлениями работы в школе возлагается на заместителей директора: заместителей по учебно-воспитательной работе, организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы, заместителей директора школы по научно-исследовательской работе, заместителя по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов, заместителя или помощника директора школы по хозяйственной части.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; регулируют учебную нагрузку учителей и учеников, составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе, внедрением педагогических инноваций, стимулируют деятельность учителей по повышению педагогической культуры. Обязанности заместителей директора школы определены в Уставе школы, где обосновывается, в свою очередь, распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей организатора внеклассной и внешкольной работы (на правах заместителя директора школы) входит установление связей с учреждениями дополнительного образования - дворцами и домами детского творчества, станциями юных натуралистов, юных техников, клубами, другими детскими объединениями; работа с классными руководителями по совершенствованию содержания, форм и методов внеклассной воспитательной работы, оказание им методической помощи, организация работы с учащимися по месту жительства, оказание помощи и поддержки детским общественным организациям, действующим в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах ребенка.

В последние годы в новых типах школ - гимназиях, лицеях и др. по решению совета школы могут вводиться должности заместителей директора школы по новым перспективным направлениям работы. Например, заместитель директора по научной работе устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов, научными центрами для организации научных исследований в школах, привлечению их к педагогической работе в школе; привлекает учителей своей школы к участию в опытно-экспериментальной работе и др. Заместитель директора школы по коммерции (завуч-координатор) устанавливает связи со спонсорами, шефами, определяет источник внебюджетного финансирования и др. В некоторых, как правило больших или специализированных, школах может быть введена должность заместителя директора по социально-педагогической реабилитации, который организует, контролирует и анализирует работу классов выравнивания, педагогической коррекции, адаптации.

Эффективность управленческой деятельности директора во многом зависит от целесообразности, четкости распределения прав и обязанностей представителей администрации школы. По мере необходимости директор школы проводит инструктивные или оперативные совещания, в определенные дни проводит совещания при директоре, заседания педагогических советов и др.

§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Роль педагогического анализа в управлении целостным педагогическим процессом. Одной из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю. А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

При определении места и роли педагогического анализа необходимо учитывать тот факт, что управление педагогическим процессом осуществляется не прямо, а опосредовано, через учебно-воспитательные ситуации. Поэтому, прежде чем спланировать и провести урок, воспитательное мероприятие или коллективное творческое дело, организовать ту или иную деятельность учащихся, учитель изучает, анализирует и учитывает основные элементы педагогической ситуации.

Эффективность управленческой и педагогической деятельности во многом определяется тем, как руководитель школы, учитель владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой и необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы [1]. Эта функция одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценки роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

1 См.: Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. - Челябинск, 1978. - С. 23.

В отличие от других функций, например планирования или организации, педагогический анализ внешне менее эффектен, он как бы в тени, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать педагогические факты и явления.

Виды и содержание педагогического анализа. В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его классификации в зависимости от субъекта анализа (что анализируется), от цели анализа (для чего анализируется) и т.д. Мы обратимся в дальнейшем к выделению и характеристике видов педагогического анализа в зависимости от его содержания, т.е. от того, каков характер анализа во временном, пространственном, фактологическом отношениях. В принятой классификации выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ходе регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, состояния дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, анализ посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ. Параметрический анализ - это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в педагогическом процессе. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа выступает уже система уроков, система внеклассной работы и т.д. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, получив таким образом представление о системе работы учителя. Содержание тематического анализа составляют такие комплексные проблемы, как оптимальное сочетание методов обучения; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры и др; система работы учителя по повышению уровня педагогической культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами,

компонентами и системой в целом. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обосновывают содержание и технологию итогового анализа.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий достижения этих результатов. Итоговый анализ подготавливает реализацию всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализов, четвертных и полугодовых контрольных работ, данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Основные объекты педагогического анализа. К основным объектам педагогического анализа, концентрирующим в себе все многообразие целей, задач, содержания, форм и методов обучения - и воспитания детей, относятся организованные формы обучения и прежде всего урок, - внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год. Общим, что объединяет педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода. Педагогический анализ как функция управления школой предполагает такую последовательность действий:

• рассмотрение урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части более общей системы, т.е. определение их роли в системе уроков, воспитательных мероприятий и места в данном учебном году в сравнении с предшествующими и последующими;
• выявление совокупности факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока, мероприятия, учебного года (педагогический коллектив, уровень его педагогической культуры, учебные возможности детей, уровень их воспитанности, учебно-материальное обеспечение педагогического процесса, состояние морально-психологического климата в школе и др.);
• определение целесообразности и обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных направлений плана работы в учебном году;
• анализ результатов проведения уроков, воспитательных мероприятий, в целом работы в течение учебного года;
• установление основных причин недостатков, положительных сторон в их организации и проведении;
• формулирование замечаний, выводов и предложений по дальнейшему совершенствованию урока, воспитательного мероприятия, комплексной работы в течение нового учебного года.

Объектом постоянного внимания руководителей школы является посещение и педагогический анализ урока. В разные периоды развития школы существовали разные нормативы посещения уроков администрацией школы. Но совершенно очевидна обратная зависимость между количеством посещенных уроков и качеством их анализа.

В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами: развернутый, краткий и аспектный.

Развернутый педагогический анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих учителей, учителей, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, учителей-мастеров, чей опыт является предметом специального изучения для его обобщения и распространения.

Краткий анализ урока со стороны директора, завуча или методиста требует от них объективного изложения предложений и рекомендаций. Краткий анализ урока - это не анализ "на бегу"; такой анализ требует хорошего знания личности учителя, высокой методической и управленческой культуры.

Аспектный анализ направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например использования средств наглядности для развития познавательной активности учащихся, или системы работы учителя при проверке домашнего задания, или использования учителем групповой работы учащихся на уроке.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает педагогический анализ воспитательных мероприятий, коллективных творческих дел (КТД). Как было отмечено ранее, воспитательное мероприятие представляет собой ряд последовательно взаимосвязанных этапов, в процессе реализации которых дети участвуют в организационной, предметной, творческой деятельности.

Изучение опыта работы школ и их руководителей позволяет представить один из возможных вариантов педагогического анализа воспитательного дела:

• анализ цели воспитательного дела;
• анализ темы воспитательного дела, формы его проведения, определение места данного мероприятия в системе воспитательной работы класса, школы;
• оценка места проведения воспитательного дела, оформления аудитории, состояния и качества использованного оборудования;
• анализ каждого этапа проведения воспитательного дела (достижение воспитательной задачи этапа, соответствие содержания этапа поставленной задаче, оптимальность использования методов, анализ результатов);
• анализ влияния воспитательного дела на индивидуальное развитие личности школьника, на развитие детского коллектива, его самоуправление;
• оценка деятельности учителя, классного руководителя, уровень его педагогического мастерства: компетентность и профессионализм воспитателя в управлении воспитательным процессом; авторитет, педагогический такт, формы сотрудничества с учащимися;
• недостатки в проведении воспитательного дела, их причины;

• рекомендации, советы классному руководителю, учителю, воспитателю по совершенствованию воспитательного процесса.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют итоги по ведущим направлениям:

• качество преподавания - соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы; выполнение образовательных программ и государственных стандартов; использование активных форм и методов обучения;

реализация воспитательного потенциала урока; развитие индивидуальных задатков и способностей личности; соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;
• качество знаний, умений, навыков учащихся - объем, глубина, системность, прочность, осознанность; качество знаний учащихся на разных ступенях общего образования - начального, основного, полного среднего; типичные пробелы в знаниях учащихся и их причины; компьютерная грамотность учащихся; степень развития познавательных интересов и др.;
• уровень воспитанности школьников;
• состояние и качество методической работы в школе;
• эффективность работы с родителями и общественностью;
• состояние здоровья педагогов и учащихся, их санитарно-гигиеническая культура;
• результативность деятельности совета школы, педагогического совета.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

§ 3. Целеполагание и планирование как функция управления школой

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива. Планирование создает такую объективную ситуацию, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности, самореализация ее творческих возможностей.

Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель выступает стержнем плана, следовательно, глубокое понимание цели должно пронизывать как деятельность педагога, так и деятельность ученика. Цель управленческой деятельности - это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке "дерева" целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели, по утверждению Л. И. Божович, должны явиться результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом, в конкретные требования к его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам. При определении "дерева" целей управления необходимо общую, или, как говорят, "генеральную", цель представить в виде ряда конкретных, частных целей, т.е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели достигается за счет выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но

и учителями и учащимися подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса является носителем определенных прав, обязанностей, меры ответственности.

Такое понимание целеполагания предусматривает переход к комплексно-целевому планированию, позволяющему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели. Комплексная целевая программа - не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычленяются 3-4 наиболее важные проблемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Такая целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; указание ее места в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей. В ней должны быть определены сроки, исполнители, информационное обеспечение управления процессом решения задач, формы контроля за ходом выполнения программы; показаны пути коррекции выполнения программы [1].

1 См.: Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1991. - С. 78.

Цель функционирования педагогической системы в динамике усложняется, отражая тем самым и сложность деятельности, направленную на ее достижение. Трудно точно определить границы цели на каждом этапе "дерева" целеобразования, но четкое представление о его структуре помогает руководителю школы, учителю и ученику принимать целенаправленные, обоснованные решения. Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на дальнюю перспективу, а могут быть направлены на решение текущих, оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы.

Виды планов работы школы и основные требования к ним. Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения. Прежде всего это соблюдение требования целевой направленности. Целенаправленность в данном случае понимается как определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы, развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов. Это постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций. Одним из требований выступает перспективность планирования, когда цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные цели, близкие, понятные, желанные и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая. В числе требований, предъявляемых к планированию, необходимо выделить и такое, как комплексность. Данное требование означает, что в ходе разработки плана предлагается использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи. Соблюдение требования объективности основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и

социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур. Изучение опыта работы школ показывает, что планирование рассматривается подчас как доминирующая функция управления школой. Усилия руководителей школы в таком случае концентрируются в основном на том, чтобы разработать план работы, не обеспечив его в организационном, оценочном отношениях. Поэтому неплохо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не приведены в движение остальные функции управления. Управленческий цикл, не получив своего развития, угасает - в итоге не достигается поставленная цель.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может быть, например, такой.

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов.
3. Перспективы обновления образовательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Обеспечение школы педагогическими кадрами.
5. Повышение квалификации педагогических кадров через различные формы (ИУУ, курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т.д.).
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методического оснащения школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение книжного фонда библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Годовой план охватывает время работы школы на весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка плана работы школы осуществляется в течение текущего учебного года и проходит несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором э т а -п е (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке и корректировке структуры проекта плана, определяются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседании совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Примерное содержание годового плана работы школы. Обобщая различные варианты планов работы школы на год, учитывая изложенные ранее требования к планированию, рассмотрим один из возможных вариантов плана.

1. Краткий анализ итогов работы школы за прошедший год и задачи за новый учебный год.
2. Работа коллектива школы по выполнению всеобуча. В этой части плана уточняются границы микрорайона школы, количество учащихся, обучающихся в конкретной школе, перспективы увеличения контингента учащихся. Школа планирует ряд мероприятий, направленных на создание необходимых условий для получения детьми основного общего и среднего (полного) общего образования: выполнение положений закона РФ "Об образовании" о гарантиях на получение образования; организация питания детей в школе; оказание материальной помощи детям, не имеющим родителей. Работа по выполнению всеобуча охватывает также круг вопросов, связанных с защитой прав детей, нуждающихся в особом уходе, в организации обучения на дому, в оказании помощи трудновоспитуемым, педагогически запущенным детям. Закон РФ "Об образовании" предоставляет широкие возможности школе по развитию индивидуальных особенностей детей. Поэтому в содержании плана работы педагогического коллектива и родителей предусматривается создание условий для индивидуально-творческого развития детей.
3. Деятельность педагогического коллектива по повышению качества образовательного процесса. Это наиболее объемный, развернутый раздел плана, который охватывает многообразные стороны деятельности учителей и учащихся: обеспечение качества знаний, умений и навыков - индивидуализация и дифференциация обучения, использование современных форм организации процесса обучения, активных методов обучения. Деятельность школы по организации внеурочной и внеклассной работы, по формированию базовой культуры личности школьников в ее многообразных проявлениях. Деятельность школы по развитию ученического самоуправления, по поддержке детских общественных организаций в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.
4. Совместная работа школы, семьи, общественности, трудовых коллективов по воспитанию учащихся. Работа школы по повышению педагогической культуры родителей. Содержание работы этого раздела направлено на утверждение роли школы как организующего центра в совместной работе с семьей и общественностью. Сюда входит работа с родительским коллективом и советом школы, проведение педагогических лекториев, занятий в университете педагогических знаний, общешкольных педагогических конференций, дней открытых дверей для родителей. Привлечение родителей к воспитательной работе с учащимися в качестве руководителей кружков, секций, студий и др. Организация индивидуальной, дифференцированной работы с родителями и т.п.
5. Работа с педагогическими кадрами. Проведение аттестации педагогических кадров, использование средств ЭВТ и информатики в оценке уровня профессиональной подготовки, работа коллектива школы над общешкольной

научно-методической проблемой (проведение семинаров, конференций, педагогических чтений, заседаний методических советов, педагогических советов). Организация работы школы передового педагогического опыта. Определение содержания деятельности методических объединений учителей-предметников и классных руководителей. Руководство изучением, обобщением и распространением педагогического опыта. Оценка и внедрение педагогических инноваций, формирование инновационной среды в школе.
6. Система внутришкольного контроля.
7. Укрепление учебно-материальной базы школы. В течение года планируется проведение инвентаризации материальных ценностей школы, ТСО, учебных пособий. Программа оформления и переоборудования учебных кабинетов. Улучшение работы групп продленного дня и занятий с детьми шестилетнего возраста. Укрепление материальной базы для занятий спортом, туризмом, техническим творчеством. Комплектование фонда школьной библиотеки. Программа текущего и капитального ремонта школы.
8. Организационно-педагогические мероприятия. В этой части плана указываются тематика заседаний совета школы, педагогического совета, тематика производственных совещаний. Распределяются обязанности между администрацией школы, определяется единый режим работы школы, график дежурства по школе, распределяется учебная нагрузка, классное руководство, заведование кабинетами и др.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы.

§ 4. Функция организации в управлении школой

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. этап организации. Понятие "организация" выступает в нескольких значениях. Во-первых, как оценка состояния учебно-воспитательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения занятий, внеклассных мероприятий. Во-вторых, под организацией понимается деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом.

По своей природе организаторская деятельность человека - деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность. Внутришкольный менеджмент предполагает организацию межличностного взаимодействия, использование психологических методик разрешения конфликтов, подготовку школьных менеджеров, в том числе учащихся, и др.

Содержание организаторской деятельности в управлении школой. Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения

использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения и др. В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя - его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Одним из показателей организаторской культуры руководителя является его умение рационально распределять время - свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций осуществляет и педагогическую деятельность, являясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем своих учителей. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Рациональное использование времени выступает в качестве важнейшей основы научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при имеющейся фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

В целях рационального использования времени в школах упорядочивается проведение собраний и заседаний, советов и штабов, определяется распорядок работы администрации, классных руководителей, разрабатываются циклограммы управленческого труда директора, его заместителей. Опыт показывает, что во многих школах установлены специальные дни, недели и часы проведения совещаний, семинаров и др. Например, в первый понедельник проводится заседание методического совета, во второй - заседание методических объединений по предметам, в третий - школа молодого учителя, в четвертый - методическое объединение классных руководителей. Таким же образом расписываются и другие дни недели. С этой же целью устанавливаются временные рамки для совещаний, докладов, выступлений, определяется количество заседаний в течение четверти или учебного года.

Жизнь школы - сложного социального организма - невозможно расписать по графику, по минутам, но стремиться к организованности, к порядку, дисциплине необходимо.

Организационные формы управленческой деятельности в школе. В числе

важнейших организационных форм управленческой деятельности необходимо прежде всего назвать совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др. К целям и содержанию деятельности совета школы мы уже обращались. Рассмотрим организационные функции педагогического совета школы.

Педагогический совет школы создается в соответствии с Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации. Состав, структура и содержание его деятельности определяются Уставом школы. Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. Деятельность совета школы и педагогического совета не дублируют, но дополняют друг друга. Педагогический совет - это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования. Деятельность педагогического совета направлена на решение следующих задач:

• обсуждение, оценка и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов, и внедрение результативных форм и методов реализации учебно-воспитательного процесса;
• обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, обсуждение качества учебно-воспитательной работы;
• организация работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, развитию их творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;
• проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей, внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации, ходатайство перед органами управления образования о присвоении категорий, званий, разрядов;
• рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;
• определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами; организация опытно-экспериментальной работы, создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей к их подготовке и проведению. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы и т.д. На заседание педсовета выносятся принципиальные вопросы жизни и деятельности школы. Для того чтобы разгрузить заседания педагогического совета, в школах используется такая организационная форма, как совещание при директоре. Совещания при директоре являются обязательными для представителей администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса (вопросы успеваемости, соблюдения правил поведения, организация внеурочной деятельности). На совещаниях при директоре может рассматриваться работа

отдельных учителей, выполнение ими стандартов образования, система работы учителей по развитию творческой активности учащихся и др. Периодичность проведения таких совещаний устанавливается директором школы.

На совещаниях при заместителях директора школы рассматриваются текущие вопросы административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно. К оперативным организационным формам управленческой деятельности относятся также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий и др. Оперативная организаторская работа директора школы и его заместителей осуществляется и в таких формах, как встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа - ученического комитета. Участие школьников в различных комиссиях учкома создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, развития инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Эффективность использования организационных форм управления школой прежде всего определяется их подготовленностью, целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные формы организации управленческой деятельности достигают своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости.

§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении

При достаточно основательной разработанности функции контроля во внутришкольном управлении она остается сложной и трудоемкой функцией. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции за деятельностью учителей возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна связь с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа. Взаимосвязь и различие этих функций отмечает Ю.А. Конаржевский, подчеркивая, что контроль дает богатую, систематизированную информацию, расхождение между целью и полученным результатом, в то время как

педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Подчеркнем еще раз, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что содержание внутри-школьного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность функции внутришкольного контроля состоит в его "последействии" на личность учителя. Если это молодой учитель, то это сказывается на его профессиональном становлении, если это опытный творческий учитель - на укреплении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важен профессионализм и компетентность проверяющего. Современный инспектор, директор школы, выполняющий инспекторские функции, должны быть личностями. Их задача не в подлавливании и нагнетании страха, а в объективной оценке состояния дел, оказании методической помощи, поддержке, стимулировании педагогической деятельности. Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля между директором и его заместителями, когда контроль организуется для отчета о количестве посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, проводимого, как правило, по отношению к какому-либо одному направлению педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или наоборот, недостаточное участие представителей администрации.

Чтобы избежать этих и других недостатков или недоразумений в организации внутришкольного контроля, важно знать некоторые общие требования. К числу таких требований относятся: систематичность - данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса; объективность - проверка деятельности учителя или педагогического коллектива в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; действенность - результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков; компетентность проверяющего - знание предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, умение прогнозировать развитие результатов контроля.

В литературе по педагогическому управлению (М.Л.Портнов, Т. И.Шамова, Н. А. Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

• выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;
• качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
• качество знаний, умений и навыков учащихся;
• уровень воспитанности учащихся;
• состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные,

воспитательные и развивающие функции обучения;
• состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
• работа с педагогическими кадрами;
• эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся;
• исполнение нормативных документов и принятых решений.

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных государственными органами управления образованием или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

Функция контроля тесно связана с регулированием целостного педагогического процесса. Это обусловлено тем, что целостный педагогический процесс, как любая система, характеризуется стремлением к организации, направляемой деятельностью педагогов и ученического коллектива, с другой - к дезорганизации, в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов. С целью устранения противоречия между организацией и дезорганизацией и противодействия случайным факторам и возникает необходимость в регулировании педагогической системы. Причинами дезорганизации педагогического процесса может быть привнесение в его структуру нового содержания, форм, методов, что вызывает нарушение устоявшегося порядка, требует изменения условий, типа мышления субъекта и объекта управления. Необходимость в регулировании возникает также в силу постоянного изменения, развития компонентов системы. Изменяющийся уровень профессионально-педагогической культуры учителей, изменение ценностных ориентаций учащихся и многое другое требует со стороны управляющей системы обоснованного регулирования. Такое регулирование возможно на объективных данных контроля и педагогического анализа. В то же время регулирование позволяет видеть эффективность проведенного контроля, его необходимость и целесообразность.

Виды, формы и методы внутришкольного контроля. Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной, что служит подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике и продолжающегося поиска ее оптимального решения. В известной книге М. Л. Портнова "Труд руководителя школы" выделяются три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н. А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Среди педагогов, теоретиков и практиков, широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т. И. Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании и главное - виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса.

В этой классификациии выделяется два вида контроля: тематический и фронтальный.

Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в

системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, боль-

шого количества проверяющих, этот вид контроля целесообразно, как показывает практика, использовать не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при аттестации, изучаются все направления его работы - учебное, воспитательное, общественно-педагогическое, управленческое. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобуч, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

С учетом того, что контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяются несколько форм контроля: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, комплексно-обобщающий [1]. Использование разнообразных форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей и педагогических коллективов, различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

1 См.: Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. - М., 1991. - С. 100-102.

Персональный контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, стимулирующего фактора в его профессиональном становлении. К сожалению, не исключены случаи, когда результаты такого контроля и последующего анализа свидетельствуют о профессионально-педагогической некомпетентности педагога, об отсутствии роста, а иногда и о профессиональной непригодности.

Классно-обобщающая форма контроля применима при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

Предметно-обобщающая форма контроля используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе,

или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются как администрация, так и представители методических объединений школы.

Тематически-обобщающая форма контроля имеет своей главной целью изучение работы разных учителей и разных классов, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например, использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.

Комплексно-обобщающая форма контроля используется при осуществлении контроля за организацией изучения нескольких учебных предметов, нескольких учителей в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

В названии форм контроля повторяется термин "обобщающая". Это лишний раз подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно дополняют друг друга, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

При проведении контроля возможно использование метода изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса. К учебно-педагогической документации школы относятся: алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся, классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, книги учета выдачи аттестатов об образовании, книга учета выдачи золотых и серебряных медалей, книга протоколов заседаний совета школы и педагогического совета, книга приказов по школе, книга учета педагогических работников, журнал учета пропусков и замещения уроков и др. Даже сам факт изобилия школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет, при необходимости можно обратиться в архив, что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

В школьной практике, однако, наиболее часто применяются устный и письменный контроль; при всей доступности этих методов контроля ограничиться только их использованием нельзя. Поэтому применяется группа социологических методов сбора информации.

Применение во внутришкольном контроле социологических методов - анкетирования, опроса, интервьюирования, беседы, метода экспериментальных оценок и др. позволяет проверяющему быстро получить интересующую его

информацию. Причем в предлагаемые методики может быть заложена информация, интересующая именно проверяющего, в расчете на заинтересованное, ответственное отношение опрашиваемых.

Метод хронометрирования используется при изучении режима работы школы, рационального использования времени урока и внеклассных занятий, для выявления причин перегрузки учащихся и учителей, определения объема домашних заданий, скорости чтения и др.

Изучение передового педагогического опыта, методов диагностирования дополняют внутришкольную информацию об особенностях работы определенных учителей, их педагогических системах, способах проявления педагогического творчества.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

Вопросы и задания

1. Назовите основные компоненты управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.
2. Каковы основные функциональные обязанности руководителей общеобразовательной школы? В каких документах определены обязанности должностных лиц?
3. В чем состоит роль и каково содержание педагогического анализа в управлении школой? Что является объектом педагогического анализа?
4. Проанализируйте различные виды планов работы школы. В чем заключается их взаимосвязь?
5. Во время лабораторных занятий в школе познакомьтесь с содержанием годового плана работы школы. Проанализируйте содержание основных разделов плана.
6. Каково основное содержание организаторской деятельности руководителей школы?
7. Дайте характеристику деятельности педагогического совета школы, совещания при директоре школы, ученического комитета.
8. Как связаны контроль и регулирование с другими функциями внут-ришкольного управления? Какие методы используются при проведении внутришкольного управления?

Литература для самостоятельной работы

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1991.
Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. - М.; Белгород, 1997.

Кобзарь Б. С. Управление школой продленного дня. - Киев, 1988.
Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993.
Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. - М., 1979.
Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М. М. Поташника. - М., 1992.
Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. - М., 2001.

ГЛАВА 26

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

§ 1. Школа как организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности

Одним из важнейших направлений деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий школы, семьи и общественности. В этой работе есть своя специфика, проявляющаяся в содержании, методах и формах деятельности. Специфика этой деятельности обусловлена следующими факторами: 1) знанием объективных закономерностей педагогического процесса; 2) четким представлением социальных функций школы в современных условиях; 3) пониманием особенностей и тенденций развития современной семьи; 4) практической подготовленностью учителя к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Школа является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой школы, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к образовательному учреждению, - научная обоснованность, творческий поиск, ответственность и заинтересованность в результатах семейного воспитания, целенаправленность и систематичность формирования педагогической культуры родителей.

Школа как образовательное учреждение выполняет основную часть воспитательной работы: на нее возлагаются основные задачи формирования гармоничной личности. Это не умаляет роли семьи, а доказывает необходимость согласования действий семьи и школы. Ведущая роль в этом единстве принадлежит именно школе. Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, помощь семье и школе, координирует их действия.

Система работы руководства школы, классного руководителя с семьей складывается годами путем отбора самых рациональных форм и методов и должна отвечать ряду требований, таких как:

• целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива. Нет работы с родителями вообще, а есть конкретные, насущные педагогические проблемы, ради решения которых проводятся родительские собрания, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям, к семье;
• повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры учителей. Формы могут быть самыми разнообразными: работа секции классных руководителей; работа постоянного педагогического семинара "Семейная педагогика" или "Совершенствование семейного воспитания" и др.; учет особенностей микрорайона, села, выявление неформальных подростковых групп по

месту жительства, учет неблагополучных семей и выявление педагогической запущенности детей; использование передового педагогического опыта, обобщение положительного опыта семейного воспитания; педагогический анализ работы, проводимой с родителями;
• выработка единых требований педколлектива к работе классного руководителя и учителя с родителями. Требования должны быть обоснованными, правомерными, предъявляться в тактичной форме.
• формирование действенной общественной родительской организации.

§ 2. Педагогический коллектив школы

Особенности педагогического коллектива. Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских педагогов Л. Н.Толстого, К.Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и других о взаимосвязи обучения и воспитания, о совместной деятельности педагогов и учащихся, о стремлении педагогов к самосовершенствованию.

Разработка проблемы целей воспитания, формирования детского коллектива в отечественной педагогической науке инициировала поиск оптимальной модели педагогического коллектива, его саморазвития и самодвижения. Интеграция воспитательных усилий учителей была одной из важнейших задач педагогики и школы в 1920-1930-е гг. (Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко и др.). "Должен быть коллектив воспитателей, - писал А. С. Макаренко, - и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса" [1].

1 Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т. 5. - С. 179.

Идеи развития и сплочения педагогического коллектива нашли практическое воплощение в педагогической системе В. А. Сухомлинского. Опыт Павлышской средней школы, изложенный в ряде работ В. А. Сухомлинского, подтвердил правомерность сформулированных им принципов коллективной организации деятельности учителей. В. А. Сухомлинский отмечал, что педагогический коллектив каждой конкретной школы имеет свои особенности. Обмен опытом должен приводить не к копированию работы той или иной школы, а к оценке идей и концепций ее деятельности.

Педагогический коллектив учителей является частью общественного коллектива, куда входит составной частью ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив школы в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические, воспитательные по своей сути, коллективы учебных заведений

дают учащимся первоначальное представление о коллективе взрослых, о системе взаимоотношений в нем, о совместной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический коллектив к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

Педагогическая деятельность коллектива учителей протекает в тесном взаимодействии с коллективом школьников. Решение педагогических задач зависит от того, в какой степени и как используется воспитательный потенциал ученического коллектива.

В категориях науки управления и системного подхода педагогический коллектив является управляющей системой, а ученический коллектив - управляемой. В условиях повышенного внимания к личности как субъекту деятельности и общения важно признать, что и педагогический, и ученический коллективы выступают субъектами управления и собственного саморазвития. Учительский коллектив в силу имеющегося огромного интеллектуального, воспитательного потенциала безусловно выступает субъектом воспитания не только по отношению к детскому коллективу, но и по отношению к самому себе. Субъект-субъектные отношения, складывающиеся в общешкольном коллективе, наиболее полно характеризуют современное состояние школы как воспитательной системы.

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива, необходимо отметить полифункциональность учительской профессии. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка или студии, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных учителей определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая свои профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за пределы школы. Педагогизация окружающей социальной среды - формирование педагогической культуры родителей и общества в целом - становится неотъемлемой функцией педагогического коллектива. Для многих учителей характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности. Учитель-исследователь сегодня - это педагог, способный выйти за пределы нормативной деятельности, тонко улавливающий преимущества и недостатки педагогических нововведений, способный сам осваивать, создавать и внедрять новые ценности и технологии.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправляемости. Основные принципиальные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива являются предметом обсуждения на различных уровнях управления. Подтверждение этому - деятельность совета школы, педагогического совета, методических комиссий, общественных организаций. Делегирование полномочий по вертикали рядовым учителям создает необходимые предпосылки для формирования положительного общественного мнения в коллективе, развития самостоятельности и инициативы. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Одной из особенностей деятельности педагогического коллектива является коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные усилия отдельных учителей, особенно на средней и старшей ступенях обучения, не принесут желаемых успехов,

если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся. Единство учителей может проявляться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не означает, однако, однообразия в технологии педагогической деятельности. Такие педагогические ценности, как любовь к ребенку, желание научить его, уважение к личности, педагогическое творчество, оптимизм, общая и профессиональная культура, создают ту базу, на которой основывается единство действий учителей.

К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей, недостатка необходимого свободного времени для профессионального роста, духовного обогащения. Наблюдения показывают, что в силу ряда причин материального, временного порядка резко сократилось число выписываемых литературных изданий, периодической печати, число посещений учителями кинотеатров, музеев и выставок.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

Феминизация педагогических коллективов - проблема не новая. Она тем более обострилась в последние годы в связи со значительным оттоком мужской части педагогических коллективов в другие сферы деятельности, в основном по причинам материального характера. Вместе с тем изучение опыта работы школ В. А. Сухомлинского, А.А.Захаренко, В.А.Караковского, В.С.Подеряги-на, Е.И.Петренко, В.А.Кирилловой и других показывает, что необходимое представительство обоих полов в педагогическом коллективе обеспечивает гармоничность, целостность педагогического процесса. Эта проблема школьной жизни актуализируется в последние годы также в связи с заметным увеличением числа семей без отцов. Дать однозначный ответ на вопрос об оптимальном соотношении мужчин и женщин в педагогическом коллективе достаточно сложно. В каждом конкретном случае он решается по-своему. Но совершенно очевидно, что недостаток мужского представительства в школе должен быть компенсирован за счет привлечения родителей-отцов, членов производственных коллективов к воспитательной работе во внеурочное время.

Организационное строение педагогического коллектива. Исследования по психологии коллектива (А.И.Донцов, А.Н.Лутошкин, А.В.Петровский, А.Л.Свенцицкий и др.) дают обоснованную информацию о структуре коллектива. В частности, при социально-психологическом анализе коллектива выделяют формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры. В этом случае под структурой понимаются относительно устойчивые взаимосвязи между членами коллектива.

Формальная структура коллектива обусловлена официальным разделением труда,

правами и обязанностями его членов. В рамках формальной структуры каждый человек, выполняя те или иные профессиональные функции, взаимодействует с другими членами трудового общества на основе определенных, предписанных ему правил. Учителя, работающие в одном и том же классе, руководствуются образовательными стандартами, программами, расписанием уроков и внеклассных занятий, нормами профессиональной этики. Каждый учитель находится в официальных, деловых отношениях с коллегами, руководителями школы. Отношения между учителями и администрацией школы - директором, завучами - регламентируются должностными инструкциями и распоряжениями.

Нормальное функционирование коллектива, его формальная организационная структура зависят от ряда условий. Результаты коллективного взаимодействия учителей определяются степенью организации совместной деятельности в рамках формальной структуры, координацией функций, наличием различного рода оперативных графиков, системой контрольных мероприятий за ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, равномерным распределением общественных обязанностей.

Неформальная структура коллектива возникает на основе действительных, а не только предписанных, функций, выполняемых членами конкретного профессионального объединения людей. Неформальная структура коллектива представляет собой сеть реально сложившихся отношений между его членами. Такие отношения возникают на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудничества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое состояние коллектива.

Молодой учитель, сталкиваясь с трудностями в процессе педагогической деятельности, в соответствии с формальной (официальной) организационной структурой может обратиться за советом к заместителю директора школы по учебной работе, но может обратиться и к другому учителю, которого считает квалифицированным, компетентным специалистом или более объективным, внимательным человеком и др. Неофициальные контакты могут возникать между учителями по разным причинам. В одном случае это могут быть социальные потребности в общении, дружбе, любви; в другом - желание получить профессиональную помощь и поддержку от другого, более опытного человека; в третьем - желание получить новую интересную информацию; в четвертом - это могут быть эгоистические мотивы: желание подчинить себе других людей и др. Результатом проявления неофициальных отношений в коллективе являются такие признаки, как наличие дружеских компаний, неофициальное общественное мнение, появление неформальных лидеров, утверждение новых ценностей, ориентации и установок личности и др.

На развитие организационной структуры коллектива оказывает влияние ряд факторов. Рассмотрим влияние этих факторов с учетом специфики педагогического коллектива.

Это, прежде всего, характер профессионально-педагогических задач, решаемых членами учительского коллектива. Целостность педагогического процесса, неразрывная связь обучения и воспитания интегрируют деятельность учителей, классных руководителей, родителей, общественности. Хотя каждый педагог выполняет свои конкретные функции, тем не менее он согласует свои действия с

другими участниками педагогического процесса - учителями, учениками, администрацией школы. Своевременная объективная информация о состоянии дел в школе, в классе укрепляет организационную структуру коллектива, объединяет членов этого коллектива. В психологических исследованиях (А.И.Донцов, Р.Х.Шакуров) доказано, что необходимым условием сплоченности коллектива выступает целевое единство, когда выполнение конкретных, частных задач подчиняется достижению общей цели деятельности.

В значительной мере организационная структура зависит от социально-демографических и индивидуально-психологических особенностей членов педагогического коллектива. Хорошей основой для установления тесных деловых межличностных отношений является высокая степень однородности (гомогенности) коллектива по таким признакам, как возраст, образование, уровень квалификации, профессиональные ценности. Такие коллективы отличаются высоким уровнем сплоченности, организованности. Однако, как отмечалось ранее, педагогические коллективы достаточно разнородны по своему составу: в них входят молодые и опытные преподаватели, имеющие разный уровень квалификации, представители разного пола. Все это выступает реальной основой для возникновения неформальных групп различной направленности. Это необходимо учитывать руководителям школы при организации и управлении педагогическим коллективом.

Исследуя влияние взаимоотношений на стабильность педагогического коллектива, Н.С.Дежникова пришла к выводу о двустороннем характере этого взаимодействия. С одной стороны, внутриколлективные отношения отражаются на стабильности коллектива, с другой - стабильность педагогического коллектива определяет характер взаимоотношений педагогов [1].

1 См.: Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. - М., 1984. - С. 18.

Организационная структура коллектива зависит также и от того, насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности, интересы его членов. К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

На характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает его величина. В психологии доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным признакам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших городских школ, насчитывающих от 50 до 100 человек и более. Особое значение приобретает проблема педагогических коллективов малокомплектных сельских школ, в которых может быть от 10 до 50 учащихся и от 3 до 10-12 учителей. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им. В небольших коллективах педагоги хорошо знают друг друга, отношения между ними отличаются стабильностью, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения. В больших коллективах складывается сложная структура взаимоотношений, они более подвижны, иногда даже конфликтны, но в таких педагогических коллективах

большая вероятность появления ярких, неординарных личностей.

Социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Настроение и общественное мнение, эмоциональный тонус и уровень взаимоотношений в коллективе определяются сложившимся в нем социально-психологическим климатом. Понятия "психологический климат", "социально-психологический климат" или "микроклимат" - это понятия скорее метафорические, чем строго научные. По аналогии с климатом географическим благоприятный социально-психологический климат означает, что человеку в коллективе с таким климатом более уютно, тепло, комфортно, здесь он может проявить себя, "расцвести" в личностном и профессиональном отношении.

Содержательная характеристика психологического климата в коллективе связана с отношениями между людьми, с их настроением, самочувствием, удовлетворенностью в процессе совместной деятельности и общения, следовательно, для характеристики психологического климата важны эмоциональные оценки. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов. Неслучайно поэтому А. С. Макаренко придавал большое значение мажорному тону (стилю) взаимоотношений в коллективе.

Социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения. Исходя из такого понимания социально-психологического климата, можно назвать его основные функции. Консолидирующая функция социально-психологического климата в педагогическом коллективе заключается в сплочении его членов, в объединении коллективных усилий, направленных на решение учебно-воспитательных задач. Стимулирующая функция состоит в создании "эмоциональных потенциалов" коллектива (А.Н.Лутошкин), его жизненной энергии, которая затем реализуется в педагогической деятельности. Стабилизирующая функция обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов. Регулирующая функция проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

В психологии предприняты попытки выделения основных показателей положительного социально-психологического климата (Е. С. Кузьмин, А. Г. Ковалев и др.). В одном случае в качестве таких показателей рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом - выделяются наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. К таким характеристикам относятся:

• удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;
• признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;
• мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе;
• высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;

• сплоченность и организованность членов коллектива;
• сознательная дисциплина;
• продуктивность работы;
• отсутствие текучести кадров.

Данные признаки положительного социально-психологического климата вполне применимы к оценке педагогического коллектива.

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. В педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный или начинающий учитель испытывают радость от совместного труда, желание находиться в таком окружении. Там же, где царят равнодушие, формализм или давление, член коллектива ощущает эмоциональную подавленность, отчужденность, а может быть, испытывает и стрессовые состояния, что ведет к снижению результатов профессиональной деятельности, к возникновению конфликтных ситуаций, к переходу в другой коллектив.

Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные - дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности. Таким образом, одним из путей влияния социально-психологического климата коллектива на личность является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его личного вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Механизм влияния социально-психологического климата на личность состоит в подражании - непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. В условиях педагогической деятельности одни учителя способны отражать и переживать эмоциональное состояние своих коллег, другие - склонны к анализу психических состояний и сопоставлению со своими убеждениями, желаниями, и в зависимости от степени соответствия они принимают или не принимают их. Длительная совместная деятельность, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Наряду с мотивированным подражанием влияние социально-психологического климата коллектива на личность может осуществляться и на интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей. Это относится к области эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег. При этом педагог не только понимает и чувствует состояние другого, но и сам способен испытать подобное состояние, найти оптимальное решение в создавшейся ситуации.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во влиянии личности на климат коллектива. Оно определяется социально-психологическими свойствами личности,

особенностями ее психологических процессов, эмоционально-волевыми качествами. Педагоги, обладающие чувством долга, принципиальностью, ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, общительностью, добротой, тактичностью и другими положительными качествами, оказывают сильное влияние на формирование позитивного климата в коллективе. И наоборот, эгоистичные, бестактные, непоследовательные в поведении члены коллектива отрицательно влияют на утверждение положительного климата.

Общий климат в коллективе зависит от личностных интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт характера его членов. Познавательная активность, чувство нового, изобретательность отдельных педагогов стимулируют педагогический коллектив к инновационной деятельности, к поиску новых технологий и утверждению истинных ценностей. Руководитель учительского коллектива с сильной волей способен повести за собой остальных. И если интеллект, эмоциональность, воля членов коллектива воплощены в педагогическую деятельность, успех ее обеспечен.

Основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример. Убеждение направлено на изменение мнений, оценок людей, утверждение норм и правил поведения в соответствии с теми представлениями, которые имеет отдельный конкретный человек - убеждающая личность. При этом убеждающий, используя силу фактов, логику и аргументацию, воздействует не только на разум, но и на чувства своих собеседников. Убеждение достигает своей цели в том случае, если собеседник становится соучастником принятия задуманного решения и формулировки выводов, если он при этом испытывает удовлетворение от найденного пути решения, создавая, таким образом, общий благоприятный климат взаимодействия. В процессе внушения происходит произвольное или непроизвольное воздействие одного человека на другого или коллектив в целом. При помощи внушения в педагогическом коллективе создается настроение, утверждаются идеи, ценности педагогической культуры. Оно может быть прямым и косвенным, произвольным и непроизвольным. При прямом и произвольном внушении цели, содержание, способы педагогической деятельности должны быть безоговорочно приняты. При косвенном и непроизвольном внушении те же цели и содержание принимаются опосредовано, через дополнительную информацию, анализ аналогичных ситуаций и др. [1] Эффективным способом влияния личности на формирование положительного социально-психологического климата в коллективе является пример. Это может быть пример отношения к своему труду, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Пример всегда конкретен, дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное.

1 См.: Бойко В. В., Ковалев А. Т., Панферов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М., 1983. - С. 116- 124.

Конфликты в педагогическом коллективе. К числу факторов, препятствующих формированию положительного психологического климата, относятся конфликты, или "климатические возмущения", в педагогическом коллективе. Социально-психологический конфликт большинством специалистов рассматривается как резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения людей. Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации

взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения.

Конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между учителями, руководителями по поводу самой педагогической деятельности. Уровень этих взаимосвязей определяется целями и задачами деятельности, уровнем профессиональной подготовки и компетенции, интересами, склонностями педагогов. Взаимосвязи "ролевого" характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуальными особенностями.

В зависимости от названных взаимосвязей выделяются три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе [2]. Первая группа - профессиональные конфликты, возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности учителя, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др.

2 См.: Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их преодоления. - М., 1989.

Вторая группа - конфликты ожиданий, возникают в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу. Это бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива и др. Такие конфликты возникают при нарушении взаимосвязей ролевого характера.

Третья группа - конфликты личностной несовместимости, возникают в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и самомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Логика разрешения конфликтов складывается из такой последовательности действий: предупреждение конфликта; управление конфликтом, если он уже возник; принятие оптимальных решений в конфликтной ситуации; разрешение конфликта. На этапе предупреждения конфликта важно выяснить, почему данный человек поступает именно таким образом. Руководителю педагогического коллектива нельзя оставаться безразличным к намечающемуся конфликту, поэтому он может вывести участников конфликта на открытый контакт, на совместный анализ и обсуждение сложившейся ситуации. На этапе управления конфликтом руководитель проводит индивидуальные беседы, обеспечивает психологическую подготовку каждого участника конфликта к предстоящей встрече, общению.

Если конфликт не удается остановить на начальном этапе, разрабатывается тактика и стратегия его разрешения. Это осуществляют директор школы или его

заместители, при необходимости принимается коллективное решение. Оно может быть связано с тем, что конфликтующим членам коллектива создаются такие условия, чтобы они некоторое время не контактировали между собой или эти контакты были ограничены. Конфликты профессиональные, ролевого ожидания устраняются путем изменения условий труда, организации учебно-воспитательного процесса, внесения коррективов в режим работы школы и др. Сложнее устраняются конфликты личностной несовместимости. В таких случаях руководители избирают такие пути разрешения конфликтов, при которых конфликтующие стороны вынуждены признать факт существования другой точки зрения, другого подхода, проявления индивидуальных особенностей.

§ 3. Семья как специфическая педагогическая система. Особенности развития современной семьи

Социология рассматривает семью как часть целого общественного организма, как клетку общества, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Но в отличие от других социальных коллективов - производственных, профессиональных, политических, - семья не подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен.

Утверждение новых отношений, новой морали в семье осуществляется более медленными темпами, чем в экономической области. Ведь в преобразовании семьи участвуют кроме основных социально-экономических факторов и другие факторы - биологические, психологические, демографические. Этим можно объяснить причину устойчивости и живучести старого в семейной психологии. Этим, в частности, объясняется и трудность в прогнозировании развития семьи.

Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные общественно значимые функции по отношению к обществу и по отношению к человеку.

Основными функциями семьи по отношению к обществу являются:

• физическое воспроизводство населения. Для смены поколений необходимо соответствующее число детей в рамках определенного государства;
• воспитательная функция - передача знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство;
• производственно-хозяйственная. Социологи показали, что для того, чтобы освободить семью от хозяйственных забот (приготовление пищи, стирка, уборка жилища и пр.) потребуется дополнительно 40 - 45 млн человек;
• организация досуга, так как значительная часть времени проводится вне работы, учебы (семейное общение).

Функции семьи по отношению к человеку:

супружеская функция. Супруги - самые близкие люди, они взаимодополняют друг

друга. Отдыхают, получают моральную поддержку;

родительская функция - семья дает необходимое для гармонии в жизни, для того, чтобы в старости скрасить жизнь родителей;

организация быта. Известно, что семейный быт - самый комфортный быт в психологическом смысле.

Принимая во внимание функции семьи, их многообразие и взаимосвязь, мы можем выделить некоторые наиболее характерные особенности и тенденции развития современной семьи. Их осознание и учет в деятельности учителей и родителей помогут более эффективно реализовать воспитательные возможности семьи.

Особенности развития современной семьи. К таким особенностям относятся:

• специфика социального уклада в городской и сельской семье. Например, отношения в сельской местности складываются таким образом, что каждый ребенок чувствует себя под строгим контролем односельчан. С одной стороны, это явление положительное, с другой же - такой социальный контроль может носить мещанский, домостроевский характер, и тогда он из потенциально положительного превращается в потенциально угнетающий личность. В городе, тем более большом, такой контроль практически отсутствует. Нередки случаи, когда взрослые не знают детей, проживающих не только в одном с ними доме, но и в одном подъезде;
• существует прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе. Современные родители, как правило, имеют среднее или неполное среднее образование. Но современные родители - это активно работающие люди, и воспитание детей чаще всего возлагается на дедушек и бабушек, образование которых в большинстве случаев значительно ниже. Нередко в семье сталкиваются разные системы воспитания детей - дедушек и бабушек и молодых родителей. Учителю, желающему разобраться в тонкостях семейного воспитания, необходимо иметь в виду данную особенность;
• происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка определяет различия в семейном воспитании детей, характер взаимоотношений между родителями и детьми. Как правило, на детей в семье затрачивается от 25 % до 50 % семейного дохода. В семье с большим материальным доходом при проявлении педагогической слепоты не исключены случаи пресыщения (излишняя ласка, задабривание, закармливание и пр.). Пресыщение - это такое отношение к жизни, материальным и духовным ценностям, созданным людьми, которое проявляется в полнейшем пренебрежении, безразличии к предоставляемым благам. Неслучайно из числа пресыщенных с детства вырастают скептики, тунеядцы, искатели острых ощущений;
• идет процесс разукрупнения семьи - выделение молодой брачной семьи (так называемые семьи без дедушек и бабушек). Объективно процесс разукрупнения семьи может быть оценен как положительный. Это обеспечивает ее укрепление и развитие как самостоятельного коллектива. Не отвергая мудрости, жизненного опыта старших - своих родителей, молодые супруги утверждают в своей семье отношения, выражающие их чувства, индивидуальность, их вкусы, интересы. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делить и радости и беды. В отделенной семье складывается благоприятный психологический климат для воспитания детей. Однако молодая семья испытывает на первых порах и известные трудности: бытовая неустроенность, осложнение с определением детей в детские сады и др. Преодоление этих трудностей - предмет заботы общества;

• уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей. Типичной и для города, и для села является семья, воспитывающая одного-двух детей. Причины сокращения рождаемости многообразны и сложны: занятость родителей на работе; недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями; рост материальных затрат на воспитание ребенка; большая перегрузка женщины-матери; неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи; эгоистическое стремление родителей "пожить для себя" и др. Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему - изучение и разработку методов воспитания в мало-детной семье;
• увеличение числа разводов. Нужно иметь в виду, что не всякий развод - плохо, поскольку устраняется источник негативного воздействия на психику ребенка. До 90% разводов падает на супружеские пары первого года жизни. Они происходят вследствие неподготовленности супругов к семейной жизни, неустроенности быта.
• увеличение числа однодетных семей. Однодетная семья ставит ребенка в затруднительное положение в плане общения, получения опыта коллективной деятельности. В однодетнои семье у ребенка нет наставников - старших братьев и сестер, нет и подопечных, где он приобретает соответствующий опыт защитника, старшего. Однодетная семья суживает опыт коллективных отношений. Ребенок становится центром семьи, которая отдает ему всю ласку, внимание, заботу. Если же к этому прибавить еще потерю родителями педагогической нормы в удовлетворении желаний и потребностей ребенка, то станет понятным, почему уже в младших классах как устойчивые черты поведения проявляются эгоизм, неразвитость коллективизма, черствость. Замечено, что похолодели отношения между родными братьями и сестрами, не говоря уже о двоюродных, троюродных. Учителю важно иметь в виду и то, что пока детей из однодетных семей было немного, они легко обживались во дворе, школе, коллективе, кругу своих сверстников. Они видели семьи своих товарищей, имели хотя бы наглядные примеры отношений заботы, уважения в многодетной семье.

§ 4. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника

Прежде чем перейти к характеристике основных форм и методов работы учителей с родителями учащихся, необходимо остановиться на выявлении некоторых психолого-педагогических правил их взаимодействия и способах установления контактов с семьей.

Первое правило. В основе работы школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей. Нравоучительный, назидательный, категоричный тон нетерпим в работе классного руководителя, так как это может быть источником обид, раздражения, неловкости. Потребность родителей посоветоваться после категорических "должны", "обязаны" - исчезает. Чаще всего родители знают свои обязанности, но не у всех на практике воспитание получается таким, каким оно должно быть, им важно знать не только, что делать, но и как делать. Единственно правильная норма взаимоотношений учителей и родителей - взаимное уважение. Тогда и формой контроля становятся обмен опытом, совет и совместное обсуждение, единое решение, удовлетворяющее обе стороны. Ценность таких отношений в том, что они развивают и у учителей, и у родителей чувство ответственности, требовательности, гражданского долга.

Помещавшиеся по месту работы родителей "Экраны успеваемости", "Открытые журналы" не принесли необходимого результата. Беседы с отцами и матерями, попавшими в "черные списки", показывают, что пользы от вывешивания этих списков нет, у родителей растет недовольство детьми, выливающееся в побои, наказания, да и к школе в целом формируется негативное отношение. Отцы и матери заявляют, что у них душа не лежит идти в школу, где говорят об их детях только плохое. Нередко в семье на этой почве обостряются отношения между супругами. В конечном итоге все это отражается на ребенке, усугубляя его негативное отношение к учителям, к школе, а педагогическая запущенность в целом не преодолевается, а осложняется.

Второе правило. Доверие к воспитательным возможностям родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании. Психологически родители готовы поддержать все требования, дела и начинания школы. Даже те родители, которые не имеют педагогической подготовки и высокого образования, с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей.

Третье правило. Педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи. Классный руководитель - лицо официальное, но по роду своей деятельности он должен касаться интимных сторон жизни семьи, нередко он становится вольным или невольным свидетелем отношений, скрывающихся от чужих. Хороший классный руководитель в семье не чужой, в поисках помощи родители ему доверяют сокровенное, советуются. Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, учитель должен быть всегда тактичным, доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на утверждение добра, помощи родителям в воспитании.

Четвертое правило. Жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие личности. Формирование характера воспитанника не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. Их надо воспринимать как проявление закономерностей развития (неравномерность и скачкообразный характер, жесткая причинно-следственная обусловленность, избирательный характер отношений воспитуемого к воспитательным влияниям, соблюдение меры словесных и практических методов воздействия), тогда сложности, противоречия, неожиданные результаты не вызовут негативных эмоций и растерянности педагога. Хорошо известно, что существуют десятки способов решения педагогической задачи, но только один из них является верным в данных конкретных условиях. И поэтому должен быть взгляд на педагогику как на науку об общих законах эффективного воздействия на личность, а не как на рецептурный указатель.

Установление контактов с родителями, с семьей учащихся - первостепенная задача в работе учителя. Одной из форм установления контактов с семьей является посещение семьи школьника. Эта форма очень хорошо известна учителям и родителям, но необходимо остановиться на двух моментах посещения.

Посещение семьи должно осуществляться по приглашению. По данным статистики, более 90% детей воспитывается сегодня в семьях, где отец и мать работают. Следовательно, не всякое время удобно для визита учителя. Внезапное посещение учителя может вызвать смущение, замешательство родителей, занятых теми или иными делами, нарушить временно порядок, уют. В это время могут оказаться

родственники, гости, нередко случается так, что учитель не застает дома родителей или того из них, с кем планировалась беседа. Ряд исследователей семейного воспитания отмечают, что использование этого правила - посещение по приглашению - меняет радикально отношение учащихся к посещению семьи классным руководителем от негативного до активного, положительного.

К посещению нужно готовиться. Эта подготовка заключается в определении самого интересного, положительного в своих питомцах. Но это ценное нужно осмыслить и оценить так, чтобы похвала прозвучала психологически тонко и педагогически правильно.

Установлению контактов с семьей, родителями способствует пропаганда семейного воспитания. Богатый материал в этом отношении для родителей, классных руководителей предоставляет периодическая и научно-популярная литература по семейно-школьному воспитанию. Все это классный руководитель использует в своей работе. Но все-таки его собственное слово родители слушают с особым вниманием и волнением. Радостно и приятно услышать добрые слова в свой адрес, о своем ребенке. Полезно узнать, в каких семьях успешно решают задачи воспитания, почему возникают ошибки. Социальная психология показывает, что успех в любом виде деятельности всегда оценивается в сравнении с другими людьми и получает признание, прежде всего, тогда, когда об этом сказано открыто в присутствии других людей, в данном случае родителей.

Одна из форм установления контактов с родителями - педагогические поручения. Можно назвать несколько видов педагогических поручений.

Поручения, предполагающие активную воспитательную позицию, непосредственно работу с детьми (индивидуальную, групповую, коллективную), - руководство кружком по интересам, детским клубом или объединением по месту жительства, спортивной секцией, техническим кружком; индивидуальное шефство, наставничество и т.д.

Поручения, предполагающие оказание организационной помощи учителю, воспитателю, - содействие в проведении экскурсий (обеспечение транспортом, путевками), в организации встреч с интересными людьми, в создании классной библиотеки, клуба любителей книги.

Поручения, предполагающие участие в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач, - участие в оборудовании кабинетов, изготовление оборудования, приборов; помощь в ремонтных работах, в благоустройстве школы.

Отмеченные поручения не исчерпывают всех видов общественной работы родителей. Можно обратиться к родителям с вопросом, чем бы они хотели заняться, предложить им заполнить анкету (лучше это сделать на классном собрании).

§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся

Вся работа школы с семьей делится на две основные группы форм: коллективные и индивидуальные. К коллективным формам работы относятся педагогический лекторий, научно-практическая конференция, родительское собрание и др.

Педагогический лекторий преследует цель привлечения внимания родителей к современным проблемам воспитания. Эта форма предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания.

Педагогический всеобуч лучше начинать в I - II классах, так как здесь закладывается отношение к школе, педагогическому просвещению. Хорошо, если первые занятия проводят руководители школы - завуч, директор, организатор внеклассной и внешкольной работы. Педагогический всеобуч может объединять классы-параллели.

Во многих школах работают университеты педагогических знаний для родителей, которые в сравнении с лекторием и педагогическим всеобучем предполагают более сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Конечно, не каждая родительская аудитория готова к работе по этой форме. Часто в школах имеет место упрощение этой "университетской" системы работы, остается лишь сохранение названия при несоответствующем содержании.

Традиционными становятся в школах итоговые годовые научно-практические конференции родителей по проблемам воспитания. Определяется наиболее назревшая проблема семейного воспитания. В течение года проводится ее теоретическое и практическое изучение в школе и в семье по темам: "Трудовое воспитание детей", "Самый короткий путь к добру - через прекрасное" и др.

День открытых дверей, или родительский день в школе, требует очень большой подготовки, его обычно проводят в последние дни школьных каникул перед началом четверти. Специально оформляется школа, назначаются дежурные, красиво оформляется программа праздника и т.д. Примерная схема праздника:

• концерт в актовом зале минут на 30 для родителей I-XI классов с предварительным выступлением школьного актива. Отмечаются лучшие классы и отдельные ученики;
• встреча в классах. Учащиеся рассказывают родителям о том, как живут, как учатся, чему научились, демонстрируют свои умения и навыки. В I -IV классах готовят сувениры и вручают их родителям;
• посещение выставок: "Лучшие рисунки", "Лучшие рукодельницы", "Фотоснайперы", "Изобретатели и конструкторы" и др.;
• спортивные соревнования на приз родительского комитета;
• просмотр художественного фильма учащимися;
• фильмы для родителей (например, "Первый ребенок", "Ми-лочкина болезнь", "Чья это "двойка"", "Папа и мама", "Однажды солгал", "Верните мне сына" и др.).

Конечно, вариантов может быть много. Главное - показать работу всей школы, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

Классные родительские собрания - традиционная форма работы. Между тем методика проведения собраний нуждается в совершенствовании. Один из подходов к организации классных собраний - проблемная формулировка тем собраний, например: "Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитывать детей?", "Можно ли опоздать с воспитанием доброты, отзывчивости?" и др. Но должна быть не только проблемная формулировка, но и заинтересованное проведение собрания. Этому может помочь заранее составленный вопросник. Например, на собрании "Избавление от трудностей или столкновение с ними

помогают воспитанию детей?" могут быть поставлены вопросы:

Припомните, какие жизненные трудности закаляли ваш характер, вырабатывали волю.

Припомните и охарактеризуйте состояние вашего ребенка (речь, поступки, чувства и настроение, результаты действия), когда он столкнулся с настоящей трудностью.

Часто ли вы видите своего ребенка в ситуации преодоления трудностей?

Какие трудности чаще побеждает ваш ребенок, с какими не справляется?

Как ваш ребенок относится к избавлению от трудностей в семье?

Какими чувствами и мыслями вы руководствуетесь, когда видите, что ребенок борется с трудностями, но преодолеть их не может?

Индивидуальным формам работы принадлежит ведущая роль в работе с родителями. Некоторые формы индивидуальной работы уже были названы (посещение семьи, педагогическое поручение). К ним относятся и педагогические консультации. В основе консультации лежат ответы на вопросы родителей. Психолого-педагогическими условиями консультации являются: одобрительное отношение учителей к инициативе родителей; выражение готовности к оказанию помощи семье; конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

Вопросы и задания

1. Почему школа выступает организующим центром совместной деятельности школы, семьи, общественности?
2. Каковы особенности и организационное строение педагогического коллектива?
3. В чем проявляется специфика семьи как воспитательного коллектива и педагогической системы?
4. Назовите основные функции семьи по отношению к обществу и по отношению к конкретному человеку.
5. Каковы особенности развития современной семьи?
6. Приведите примеры, подтверждающие справедливость и правомерность рассмотренных правил установления контактов с семьей школьника.
7. Раскройте методику проведения коллективных форм работы учителя-воспитателя с семьями учащихся.
8. Обоснуйте воспитательный эффект индивидуальных форм работы учителя-воспитателя с родителями.

Литература для самостоятельной работы

Воспитательная работа с учащимися вне школы / Под ред. Л. М. Николаевой. - М., 1981.
Двнисенкова Н. С. Педагогический коллектив школы. - М., 1984.
Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями учащихся. - М., 1980.
Ковалев СВ. Психология современной семьи. - М., 1988.
Макаренко А. С. Книга для родителей // Соч.: В 7 т. - М., 1957. - Т. 4.
Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б. М. Бим-Бад и др. - М., 1987.
Пинт А. О. Это вам, родители. - М., 1964.
Помощь родителям в воспитании детей: Пер. с англ. - М., 1992.
Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. - М., 1992.

Фролова Г. И. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками: Учеб. пособие. - М., 1986.

ГЛАВА 27

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ

§ 1. Инновационная направленность педагогической деятельности

Инновации в образовании. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других - реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель школы все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие "инновация" означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики - проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы прежде всего связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование

новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образования становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки. Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так

как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и Других возможностей школ возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем, как справедливо отмечал Ю. К. Бабанский, "передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики" [1]. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю. К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П.Волков, Т.И.Гончарова, И.П.Иванов, Е.Н.Ильин, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, Р.Г.Хазанкин, М.П.Щетинин, П.М.Эрдниев, Е.А.Ямбург и многие другие стали достоянием учительства всей страны.

1 Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982. - С. 151.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую - внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия современной информации. В специальных работах В. Е. Гмурмана, В.В.Краевского, П. И. Карташова, М. Н.Скаткина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований

должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др. В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция "отторжения" в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг, систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

Критерии педагогических инноваций. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым не является. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. Ценность данного критерия - в

обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Смысл первой причины состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации; смысл второй причины заключается в том, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом, отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяет как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное чаще сверху нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды - определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Диагностическая методика изучения инновационной деятельности учителя.

Технологически проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе концепции диагностического изучения педагогического опыта, разработанной научным коллективом под руководством Я. С.Турбовского [1]. Использование диагностической методики позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, в целом вести целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя.

1 Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Под ред. Я.С.Турбовского. - М., 1989.

Центральная идея концепции диагностического изучения состоит в том, что в опыте каждого учителя или коллектива школы во взаимодействии присутствуют элементы как положительного, опережающего, так и отрицательного опыта и что конкретность, эффективность в работе по формированию профессионально-педагогической культуры требует четкого и конкретного выявления положительных и отрицательных характеристик деятельности.

Диагностическая методика изучения инновационных процессов предусматривает:

• систематическое изучение профессионально-педагогических интересов, потребностей, ценностных ориентаций учителей, формирующихся на основе преодоления реальных трудностей педагогической деятельности;
• поиск путей, концепций, технологий передового педагогического опыта, направленных на удовлетворение интересов и потребностей педагогов;
• выбор соответствующих особенностям личности учителя видов освоения и внедрения педагогических инноваций (показ, описание, открытые занятия, изучение литературы, подготовка докладов, участие в экспериментальной работе и др.).

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает в себя несколько этапов. На первом этапе проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных. На втором этапе с учетом конкретных данных первого этапа проводится планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической квалификации. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. На третьем этапе подводятся итоги работы и повторное диагностирование. Задача данного этапа состоит в том, чтобы направить деятельность учителя на определение конечных и промежуточных результатов работы; на анализ изменений, произошедших внутри педагогического коллектива; на анализ и оценку работы методических объединений и комиссий.

Опыт показывает, что диагностический подход позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов работы. Однако важно помнить и другое: успешное использование диагностической методики зависит от направленности на инновационную деятельность, на развитие педагогического творчества и инициативы.

§ 2. Формы развития профессионально-педагогической культуры учителей и их аттестация

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в институтах (академиях) повышения квалификации и переподготовки работников образования или на специальных факультативах педагогических образовательных учреждений. Практика показывает, что знания, полученные учителями в специальных институтах и педвузах, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В этом случае и приходит на помощь специально организованная в школе система методической работы.

Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры. Методическая работа выступает необходимой организационной основой для формирования инновационной направленности педагогической деятельности, создания в школе определенной инновационной среды.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии принципов индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок. Прежде всего необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, опыта и уровня профессионализма учителей. Необходим также учет особенностей мотивации учителей в работе по совершенствованию научно-методической подготовки, т.е. выявление мотивов, оценок, отношения к своему профессиональному росту. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является объектом управления и руководства для заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Традиционно этой работой в школе руководит завуч.

Управление методической работой в школе может протекать эффективно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют себе не только директор школы и завуч, но и учителя.

В общем виде задачи методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

• формирование инновационной направленности в деятельности педагогического

коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
• повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
• организация работы по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах;
• обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
• организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;
• оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе (молодым учителям; учителям-предметникам; классным руководителям и воспитателям; учителям, испытывающим определенные затруднения в педагогической работе; учителям, имеющим разный педагогический стаж; учителям, не имеющим педагогического образования, и др.;
• оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
• повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

Содержание методической работы учителя целесообразно определять через составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя: общекультурную составляющую; методологическую и исследовательскую культуру; профессионально-нравственную культуру и культуру общения; дидактическую и воспитательную культуру; управленческую культуру. Содержание методической работы конкретизируется по каждому направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует, в конечном итоге, формированию личной педагогической системы, индивидуального стиля педагогической деятельности. Методическая работа в школе позволяет разрешать проблемы по отношению к конкретной личности учителя, его профессиональному росту, способствует утверждению педагогических ценностей, важных как для педагогического коллектива школы, так и для педагогического сообщества в целом.

Организация методической работы может существенно различаться в зависимости от типа школы, ее местоположения (городская или сельская), количества в ней учащихся и учителей. Наибольшие трудности в этом отношении возникают в сельской средней малокомплектной школе, насчитывающей от 50 до 100 учащихся и 10-12 учителей. Опыт работы сельских школ показывает целесообразность объединения учителей нескольких таких школ в кустовые методические объединения на базе какой-либо большой сельской школы.

Основные формы организации методической работы в школе.

Формы организации методической работы в школе изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов. Основными факторами являются следующие:

• государственная политика в сфере образования, законодательные акты и

документы;
• уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;
• морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;
• наличие внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;
• конкретная ситуация в коллективе школы, в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы методической работы - методические советы. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет одну-единственную функцию - повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы зависит как минимум от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета завуч.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев; разрабатывает программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет - это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в школе относятся: предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школы молодого учителя, школы передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы и др.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является предметное методическое объединение учителей. Методические объединения включают учителей-предметников естественно-математических, гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения - 4 - 5 преподавателей одного предмета. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу двух-трех сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы по повышению уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрения передового педагогического

опыта и достижений педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. В методических объединениях обсуждают экспериментальные варианты образовательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены методобъединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы объединений составляет также подготовка тематики и видов творческих, контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа методического объединения проводится по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ и др.), определяются тематика и время проведения научно-методических докладов, открытых уроков и открытых внеклассных занятий по предмету, определяются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков учащихся.

Одной из эффективных форм методической работы является проведение единого методического дня в школе, который проводится для всех педагогических работников школы один раз в четверть и служит в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляются выставки методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает: проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы, подведение итогов методического дня в форме заседания круглого стола или пресс-конференции с выступлениями отдельных учителей об итогах работы над методическими темами, выступлениями руководителей школы с общей оценкой и анализом проведения единого методического дня.

Проблемные семинары и практикумы сориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Занятия на семинарах и практикумах стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят учителей в круг педагогических инноваций, способствуют формированию объективной оценки их значимости, места и роли в дидактических системах. Содержанием работы проблемных семинаров могут стать современные педагогические теории. Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе учителя.

Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике,

возможности коллективного обсуждения актуальных проблем и др. Однако организаторы проведения таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей: подбор руководителей для проведения игровых форм, преодоление негативного отношения части учителей к участию в таких занятиях, недостаточное методическое обеспечение их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства, серьезной подготовительной работы для организации проблемных семинаров и практикумов.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских школах имеет давнюю историю. Но оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в работе опытного учителя, руководителя школы с двумя-тремя учителями, преподающими один предмет, которые нуждаются в методической помощи. Формирование школы проходит на добровольных началах.

Ценность этой работы состоит в ее двусторонней эффективности. Руководитель школы, посещая уроки своих подопечных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также за счет того, что учителя-коллеги имеют возможность непосредственно войти в творческую лабораторию учителя-мастера.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа школы молодого учителя. Начинающие учителя школы объединяются под руководством одного опытного учителя или кого-либо из руководителей школы. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива и многое другое. Занятия в школе молодого учителя предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт урока с использованием средств ЭВМ и информатики в учебном процессе. Общение молодых учителей под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога.

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих учителей в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в школе.

В этот период важно не только сохранить теоретическую специальную и психолого-педагогическую подготовку учителя, но развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

В связи с предоставлением школе больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает

деятельность проблемных (инновационных) групп. Такие группы учителей могут возникать как по инициативе руководителей школы, ученых-педагогов, так и самих учителей. Проблемная группа направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение как внутришкольного передового опыта, так и опыта за ее пределами. Необходимость деятельности такой группы обоснована в предыдущем параграфе. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных классов. Такая работа, как правило, проводится под научным руководством преподавателей педагогических учебных заведений, НИИ, ИУУ. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства школы они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе школы.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. В этом случае, если исследовательская тема не решает проблем конкретной школы, она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей школы - раскрыть цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в школе для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина слабой эффективности работы над научно-методической темой - в неумении организовать педагогический коллектив на совместную деятельность, распределять участников и объем работы среди отдельных учителей и предметно-методических объединений, в неумении провести объективный начальный (констатирующий) срез состояния проблемы в своей школе. Одной из причин неудачи в организации этой работы является нежелание педагогов обращаться к изучению теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, расходование сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание работы для каждого звена в системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки исполнения промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов - научно-практической конференцией, педагогическими чтениями, общешкольным семинаром, педагогическим или методическим советом.

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской

работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести результаты своей работы с работой коллег, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более завершенный и ощутимый результат. Итоговые научно-практические конференции и педагогические чтения проводят в торжественной праздничной обстановке с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки.

В организации методической работы нет и не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей. Такой подход предохраняет как от рассчитанного на внешний эффект коньюнктурного формотворчества, так и от неверия в новое [1].

1 См.: Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. - М., 1992. - С. 108.

Педагогическое самообразование учителя. Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность, в конечном итоге, определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз -ИУУ-семинары, курсы и т.п., но и периодами напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности.

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. В таком случае учитель, участвуя в коллективных формах повышения квалификации, будет находить ответы на интересующие его вопросы.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. В ходе анализа, планирования, организации коллективной методической работы обязательно принимается во внимание данное обстоятельство. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должно носить опосредованный

характер.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализации и дифференциации обучения, развивающего обучения, модульного обучения, обучения в школах нового типа: гимназиях, лицеях, колледжах. Важным представляется блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, гражданского воспитания и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом культуры умственного труда, знаний индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Аттестация педагогических работников. Аттестация педагогических работников школ России введена в 1972 г. За время, прошедшее после первой аттестации, документы об аттестации неоднократно обновлялись, дополнялись с учетом изменений, происходящих в системе образования. Действующее в настоящее время "Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных образовательных учреждений" утверждено приказом Министерства образования Российской Федерации от 26 июня 2000 г. № 1908.

Основной целью аттестации является стимулирование деятельности педагогических работников по повышению квалификации, профессионализма, развитию творческой инициативы, социальной защиты [1]. Основным средством стимулирования выступает дифференциация оплаты труда учителя. В основу проведения аттестации положены принципы добровольности, открытости, коллегиальности, обеспечивающие справедливую, объективную оценку труда.

1 См.: Официальные документы в образовании. - 2001. - № 4.

Соблюдение этих принципов проявляется в процессе формирования аттестационных комиссий.

В соответствии с действующим Положением создается три вида комиссий. Главная аттестационная комиссия создается органом управления на уровне республики в составе России, края, области, автономного образования. Районная (окружная, муниципальная), городская комиссии создаются соответствующим органом управления образования. Аттестационная комиссия образовательного учреждения создается его педагогическим советом.

Каждая комиссия рассматривает круг вопросов своей компетенции. Основное решение, принимаемое аттестационной комиссией, - это присвоение квалификационной категории. Действующим положением установлены три квалификационные категории: высшая категория, которую может присвоить главная

аттестационная комиссия; первая категория - районная (окружная, муниципальная), городская комиссии, и вторая категория, которую присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям: 1 - обобщение итогов деятельности; 2 - экспертная оценка практической деятельности.

По первому показателю учитель имеет право представить творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу. По второму показателю он проходит психолого-педагогическую экспертизу (диагностику) в различных вариантах. В некоторых школах, районных, областных комиссиях для этих целей используется компьютерная технология, тестирование, методы экспертных оценок. Механизм диагностирования и обобщения опыта педагогической деятельности уточняется и корректируется соответствующей аттестационной комиссией.

Аттестация учителей проводится один раз в пять лет по личному заявлению педагога с указанием квалификационной категории, на которую он претендует. Но иногда аттестация может проводиться по инициативе администрации, совета школы или педагогического совета для определения уровня педагогической квалификации учителя и его соответствия занимаемой должности.

При проведении аттестации в малокомплектных сельских школах имеются некоторые особенности организационного характера. При аттестации учителей таких школ комиссии могут создаваться при районном отделе образования или на базе большой средней школы, являющейся, как правило, кустовым методическим объединением.

Опыт проведения аттестации показывает, что успех аттестации определяется ее организацией, наличием необходимой информации о предъявляемых требованиях, процедуре защиты и экспертизы, деловой доброжелательной атмосферы. Итоги аттестации учителей являются важной основой для определения стратегии и тактики научно-методической работы в школе.

Вопросы и задания

1. Что означает понятие "инновационные процессы" в образовании?
2. Что предполагает формирование инновационной среды в педагогическом коллективе?
3. Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс.
4. В чем смысл диагностической методики развития инновационной деятельности учителя?
5. Проанализируйте во время практики какую-либо одну из форм организации методической работы в школе.
6. Какова основная цель аттестации педагогических работников?

7. Какие предусмотрены формы стимулирования деятельности учителей по результатам аттестации?

Литература для самостоятельной работы

Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. - М., 1991.
Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. - М., 1982.
Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. - М., 1991.
Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. - М., 1984.
Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М., 1993.
Карташов П. И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. - М., 1984.
Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М., 1997.
Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М. М. Поташника. - М., 1992.
Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. - М., 1991.