

**И.П. Подласый**

# **ПЕДАГОГИКА**

**УЧЕБНИК**

**МОСКВА ■ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ■ 2007**

**УДК 37.0**  
**ББК 74.00я73**  
**П44**

**Подласый Иван Павлович** — доктор педагогических наук, профессор,  
международный эксперт по вопросам образования

П44 Подласый И.П.  
**Педагогика: Учебник.** — М.: Высшее образование, 2006. —  
540 с.  
ISBN 5-9692-0012-3

Учебник содержит необходимый объем знаний по педагогике для специалистов любого профиля: социологов, экономистов, юристов, инженеров, врачей и т.д. В центре внимания общие основы педагогики, теория и технологии обучения и воспитания, принципы педагогического менеджмента. Учебник позволяет выбрать и применить на практике наиболее эффективные методы обучения и воспитания, модель управления педагогическим процессом.

Автором учтены новейшие тенденции мирового развития педагогической теории и практики, требования европейских стандартов высшего образования ECTS.

*Для студентов высших учебных заведений непедагогических специальностей, аспирантов, преподавателей.*

**УДК 37.0**  
**ББК 74.00я73**

По вопросам приобретения обращайтесь в книготорг «Юрайт»  
Тел.: (095) 744-00-12. E-mail: sales@urait.ru, www.urait.ru

**Покупайте наши книги:**

- в нашем офисе: 140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1;
- через службу «Книга-почтой»: 140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1
- через Интернет-магазин: [www.books.urait.ru](http://www.books.urait.ru); e-mail: [books@books.urait.ru](mailto:books@books.urait.ru)

ISBN 5-9692-0012-3

© Подласый И.П., 2006  
© ООО «Высшее образование», 2006

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	8
----------------	---

## Раздел I ОБЩИЕ ОСНОВЫ

<b>Глава 1. Человек как предмет воспитания</b> .....	12
1.1. Знакомый незнакомец .....	12
1.2. Невидимая и видимая природы .....	24
1.3. Интегральная модель .....	28
1.4. Жизнь и воспитание современного человека .....	33
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	36
<i>Литература</i> .....	37
<b>Глава 2. Педагогика — наука о воспитании</b> .....	38
2.1. Что есть воспитание? .....	38
2.2. Предмет педагогики .....	39
2.3. Возникновение и развитие педагогики .....	42
2.4. Категории педагогики .....	51
2.5. Система педагогических наук .....	61
2.6. Педагогические течения .....	66
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	70
<i>Литература</i> .....	70
<b>Глава 3. Закономерности развития человека</b> .....	71
3.1. Общая характеристика .....	71
3.2. Условия и факторы .....	73
3.3. Влияние наследственности .....	79
3.4. Влияние среды .....	85
3.5. Развитие и воспитание .....	87
3.6. Возрастные особенности развития .....	93
3.7. Гендерные особенности развития .....	100
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	106
<i>Литература</i> .....	106
<b>Глава 4. Педагогический процесс</b> .....	108
4.1. Система и структура .....	108
4.2. Закономерности .....	115
4.3. Этапы педагогического процесса .....	117

4.4. Педагогические инновации .....	121
4.5. Инновационная педагогика .....	126
4.6. Оптимизация системы.....	132
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	137
<i>Литература</i> .....	137
<b>Глава 5. Педагогические исследования</b> .....	138
5.1. Методология исследования.....	138
5.2. Закономерности и законы в педагогике .....	143
5.3. Традиционные методы исследований .....	144
5.4. Педагогический эксперимент .....	148
5.5. Тестирование в педагогике.....	152
5.6. Изучение групповых процессов.....	158
5.7. Количественные методы .....	160
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	166
<i>Литература</i> .....	166

## Раздел II

### ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

<b>Глава 6. Процесс обучения</b> .....	168
6.1. Что есть обучение?.....	168
6.2. Как происходит обучение.....	170 ✓
6.3. Дидактика — наука об обучении .....	176 ✓
6.4. Этапы дидактического процесса .....	180
6.5. Цели и задачи обучения .....	186 ✓
6.6. Содержание общего образования .....	193
6.7. Учебные планы, программы, книги.....	201
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	207
<i>Литература</i> .....	207
<b>Глава 7. Условия и факторы обучения</b> .....	209
7.1. Дидактические факторы .....	209
7.2. Факторный анализ в дидактике .....	212
7.3. Кривые обучения.....	215
7.4. Комплексное влияние факторов.....	217
7.5. Иерархия факторов обучения.....	224
7.6. Закон минимума .....	229
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	233
<i>Литература</i> .....	233
<b>Глава 8. Закономерности обучения</b> .....	234
8.1. Главные знания .....	234
8.2. Порядок из хаоса .....	235
8.3. Классификация закономерностей .....	240
8.4. Всеобщие и общие закономерности.....	242

8.5. Частные закономерности.....	247
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	256
<i>Литература</i> .....	257
<b>Глава 9. Дидактические принципы</b> .....	258
9.1. Принципы и правила .....	258
9.2. Система дидактических принципов .....	260
9.3. Принцип сознательности и активности .....	262
9.4. Принцип наглядности обучения.....	265
9.5. Принцип систематичности и последовательности .....	268
9.6. Принцип прочности .....	271
9.7. Принцип доступности .....	276
9.8. Принцип научности.....	279
9.9. Принцип связи теории с практикой .....	282
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	285
<i>Литература</i> .....	285
<b>Глава 10. Методы и формы обучения</b> .....	287
10.1. Метод как многомерное явление.....	287
10.2. Классификации методов обучения.....	290
10.3. Интерактивные методы .....	294
10.4. Функции методов .....	295
10.5. Содержание некоторых методов обучения.....	297
10.6. Выбор методов .....	312
10.7. Виды обучения.....	315
10.8. Формы обучения.....	325
10.9. Типы и структуры уроков .....	332
10.10. Вспомогательные формы обучения .....	337
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	341
<i>Литература</i> .....	341
<b>Глава 11. Современные образовательные технологии</b> .....	342
11.1. Школа, рынок, технология .....	342
11.2. Спектр технологий .....	345
11.3. Базисные технологии.....	347
11.4. Продуктивная педагогическая технология.....	351✓
11.5. Партнерская технология .....	356
11.6. Свободный выбор .....	361
11.7. Западный вариант партнерской технологии .....	362
11.8. Щадящая технология .....	372
11.9. Индивидуальные маршруты .....	376
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	381
<i>Литература</i> .....	382

**Раздел III**  
**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ**

<b>Глава 12. Сущность, цели и содержание воспитания</b> .....	384
12.1. Как происходит воспитание .....	384
12.2. Воспитательный процесс .....	386
12.3. Структура воспитательного процесса.....	391
12.4. Условия и факторы воспитания.....	394
12.5. Цели и задачи воспитания .....	397
✓ 12.6. Содержание процесса воспитания .....	402
12.7. Приоритеты и программа воспитания.....	406
12.8. Воспитание духовности .....	410
12.9. Самовоспитание .....	414
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	419
<i>Литература</i> .....	419
<b>Глава 13. Принципы воспитания</b> .....	420
13.1. Закономерности воспитания .....	420
+ 13.2. Принципы воспитания.....	425
13.3. Общественная направленность воспитания.....	426
13.4. Связь воспитания с жизнью, трудом.....	430
13.5. Опора на положительное .....	432
✓ 13.6. Гуманизация воспитания.....	434
13.7. Личностный подход .....	434
13.8. Единство воспитательных воздействий.....	437
13.9. Комплексный подход.....	440
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	442
<i>Литература</i> .....	442
<b>Глава 14. Методы и формы воспитания</b> .....	444
14.1. Методы и приемы воспитания .....	444
14.2. Классификация методов воспитания .....	446
14.3. Методы формирования сознания.....	448
14.4. Методы организации деятельности.....	457
14.5. Методы стимулирования .....	464
14.6. Методы самовоспитания .....	474
14.7. Формы воспитания.....	476
14.8. Воспитательные дела.....	478
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	482
<i>Литература</i> .....	483
<b>Глава 15. Современные технологии воспитания</b> .....	484
15.1. Классификация технологий.....	484
15.2. Воспитание в коллективе .....	489
15.3. Коллектив и личность .....	496

---

15.4. Современные трансформации .....	500
15.5. Технология свободного воспитания .....	502
15.6. Западные модели.....	503
15.7. Авторские модификации.....	505
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	510
<i>Литература</i> .....	510
<b>Глава 16. Педагогический менеджмент</b> .....	511
16.1. Понятие педагогического менеджмента .....	511
16.2. Системный характер педагогического менеджмента .....	513
16.3. Своеобразие сферы педагогических услуг.....	519
16.4. Мотивация обучаемых .....	522 ✓
16.5. Потребности и стимулы.....	526 ✓
16.6. Мотивация педагогов .....	530
16.7. Функции контроля.....	537
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	540
<i>Литература</i> .....	540

## ВВЕДЕНИЕ

Иногда спрашивают: зачем педагогика физику, врачу, биологу или экономисту? Студенты удивляются, обнаружив в расписании весьма, казалось бы, далекую от их специальности науку. Между тем ситуации, в которых современному специалисту необходимо знать педагогику, возникают на каждом шагу: это и самовоспитание, и воспитание собственных детей, и обучение подчиненных. Вся наша жизнь — непрерывный процесс воспитания, и тот, кто о нем больше знает, имеет больше шансов приспособиться к новым обстоятельствам. Потому в современные программы подготовки на всех специальностях введены курсы педагогики.

Ведущие отечественные и зарубежные высшие учебные заведения перешли на систему подготовки «один вуз — два диплома», которая предполагает получение кроме основной специальности дополнительной. Очень часто дополнительной специальностью становится педагогика, поэтому в дипломе будет, например, написано: «экономист, преподаватель», «радиофизик, преподаватель». Дополнительная квалификация расширяет возможности трудоустройства, а для многих специалистов профессия преподавателя может стать основной.

Педагогика — это особенная учебная дисциплина. Во-первых, она в отличие от многих других научных отраслей имеет свой вечный, однозначно и строго зафиксированный предмет — *воспитание*. Во-вторых, педагогика — чрезвычайно сложная, может быть, самая сложная из всех известных наук. Это потому, что она изучает человека. А человек, как известно, есть высшее достижение природы, ее венец. В-третьих, наша наука противоречива, неоднозначна. Мало сказать, что каждый из нас имеет свое мнение о воспитании, может опровергнуть чуть ли не любое утверждение и будет по-своему прав. Даже среди великих мыслителей нет единодушия в оценках этой стороны человеческой и общественной жизни. Сотни диаметрально противоположных утверждений встречаются нам в работах философов, педа-

гогов, политиков, государственных деятелей. В-четвертых, педагогика как наука не имеет строгих пределов. Десятки пограничных наук связаны с ней. Накоплено огромное количество информации, множество педагогических книг уже написано, а проблемы воспитания остались. Ведь жизнь человека, его воспитание не остаются неизменными. Наконец, педагогика — очень интересная наука. Интересна она не только предметом изучения, но и историей своего развития, не только прозрениями и открытиями, но и драмами человеческих судеб, ошибками и заблуждениями.

Какого воспитания требует современный человек? Как воспитание может помочь ему утвердиться в жизни, сделать карьеру, стать счастливым? На наших глазах происходят разительные перемены во взглядах на воспитание, потому что жизнь стремительно наполняется неведомым ранее содержанием, появляются необычные сценарии поведения людей. Новые реалии определяют задачи и пути развития современной педагогики.

Учиться сегодня нужно не только основательно, но и быстро. Нужно приобретать привычку профессионально мыслить, а затем и действовать. Работа с учебником — первый шаг в этом направлении.

Обучение строится по испытанной классической схеме изложения знаний с последующим их объяснением, рассмотрением под различными углами зрения. Это называется рациональным (необходимым и достаточным) дидактическим сопровождением. Базисных знаний, которые должен усвоить студент, сравнительно немного, но они сегодня «обросли» огромным количеством избыточной информации, которая затемняет сущность, мешает вычленять и понимать главное. Поэтому будем «смотреть в корень». А поняв главное, легко можно привести доказательства и примеры по своему усмотрению. Запоминать придется не факты или примеры и даже не определения, а логику, вытекающую из сущности человеческого воспитания.

В высшей школе постепенно вводятся европейские стандарты высшего образования, проверяются модели так называемой кредитно-трансферной системы (ECTS). По этой системе содержание курса делится на модули, изучая которые студент постепенно набирает необходимые зачетные кредиты.

Учебник логически разделен на три модуля (раздела): «Общие основы», «Теория и технологии обучения», «Теория

и технологии воспитания», к которому присоединяется глава «Педагогический менеджмент». В каждом модуле пять — шесть глав. Знания излагаются по принципу укрупненных дидактических единиц. Такая структура позволяет лучше усваивать логику и главные идеи изучаемого материала, вырабатывать навыки причинно-следственного мышления. Все главы завершаются итоговым тестом. Отвечая на контрольные вопросы, студент еще раз повторяет основные положения глав.

В результате изучения курса все студенты получают ясное представление об одной из самых разветвленных наук современности, поймут ее закономерности, принципы, технологические решения. Те, кто свяжет свою жизнь с преподавательской деятельностью, получают надежную основу для дальнейшего овладения специальными курсами. Все студенты выносят практические навыки самообразования.

## Раздел I

# ОБЩИЕ ОСНОВЫ



# Глава 1

## ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ

### 1.1. Знакомый незнакомец

В этой главе цель нашего анализа — понять, каков нынешний человек, сколько и какого воспитания он требует.

Известно, что каждая наука для решения своих задач моделирует «своего» человека. Образно говоря, философия «соткала» его из этических качеств, анатомия — из мышц и сухожилий, психология — из характера и темперамента. А что собой представляет человек как *цель, средство и продукт воспитания*? Над этим много думал великий русский педагог К.Д. Ушинский (1824–1871). Он предпринял попытку выделить в человеке те свойства и качества, которые оказывают решающее влияние на его обучение, воспитание, развитие. Свое понимание человека К.Д. Ушинский задумал обобщить в «Педагогической антропологии», но успел подготовить лишь первые два тома с названием «Человек как предмет воспитания» (вышли отдельными книгами в 1867 и 1869 гг.). В них человек предстает обладателем многих качеств, комплексно влияющих на его воспитание, причем преимущественное значение, по мнению К.Д. Ушинского, имеют качества *психические (психологические)*.

Современная наука постепенно отходит от методологической идеи прошлого, согласно которой каждая отрасль знаний выделяла для изучения только те свойства и качества человека, которые составляли ее предмет, и мало заботилась о том, что происходит вне выделенной системы. В результате оказались весьма детально изучены все системы человеческого организма, но целостный человек так и остался для науки «тайной за семью печатями». Как бы глубоко ни были исследованы, например, ногти, волосы или зубы, обо всем

человеке они скажут мало. Сегодня наука пытается познать *целостного* человека. По этому пути идет и педагогика.

Поэтому ответ на вопрос о том, какого человека изучает современная педагогика, только один: *целостного, взятого в единстве всех качеств и всего многообразия его отношений с внешним миром*. Именно такой человек, а не его отдельные качества — физиологические, психические или физические, — является предметом воспитания.

Что мы знаем о целостном человеке? Насколько в начале XXI в. наши знания о нем прочны и объективны? Если человек не изменился, следовательно, неизменными с древнейших времен остаются и закономерности его воспитания. Их надо принимать как данность, и, не мудрствуя лукаво, переносить на реалии новых времен. Если же человек изменялся и изменился, то в чем именно выразились эти изменения, как они повлияли на развитие ума и нравственности людей? Раздвинулись или сузились пределы, выросли или уменьшились возможности воспитания? Изменилась ли сущность главных законов постижения человеком знаний, опыта, морали?

Существует огромное количество определений человека, начиная с того, что это «существо без перьев, не умеющее летать», и завершая суперсовременными: «существо, расшифровавшее свой генотип» и даже «существо бессмертное». Последнее, разумеется, намекает на перспективы клонирования. Кроме этого, о человеке говорят, что он:

- ✓ существо прямоходящее (*homo erectus*);
- ✓ существо разумное (*homo sapiens*);
- ✓ существо сознательное (*homo noeticus*);
- ✓ существо-мастер (*homo abili*);
- ✓ мера всех вещей (Протагор);
- ✓ иррациональное животное (Фрейд);
- ✓ существо приспособляющееся (Достоевский); ✓
- ✓ животное слабое, способное к размножению (Гельвеций);
- ✓ существо моральное (*homo etos*);
- ✓ существо, создавшее искусственный интеллект (*homo computers*);
- ✓ существо, которое имеет душу; ✓
- ✓ существо, владеющее языком; ✓
- ✓ существо, способное к трудовой деятельности;
- ✓ существо, которое можно воспитать;

- ✓ духовная сущность;
- ✓ носитель идей (Платон);
- ✓ вместилище души (Аристотель);
- ✓ общественное животное (Аристотель);
- ✓ божье создание (Августин);
- ✓ существо, уничтожающее все вокруг (*homo varvarus*);
- ✓ микрокосм (Помпонации);
- ✓ существо, пребывающие между ангелом и демоном (Фома Аквинский);
- ✓ существо свободное (Рафаэль);
- ✓ продукт воспитания (Гельвеций);
- ✓ создатель орудий (*homo faber*) (Бердяев);
- ✓ живое существо, которое может сказать «Я» (Фромм);
- ✓ видимая и невидимая натура (Сковорода).

Огромное число определений появилось, когда дополнительные основания для выведения сущности человека стали искать в самом человеке. Здесь использовалось все: как человек ест и спит, как он одевается и рассуждает, как относится к животным и т.п.:

- ✓ человек есть то, что он ест (Фейербах);
- ✓ человек есть то, как он одет;
- ✓ человек есть то, что он из себя сделал (Ларошфуко);
- ✓ человек — это поступок (Фучик);
- ✓ ценность человека познается после его смерти (индийское изречение);
- ✓ человека выказывает власть (Питтак);
- ✓ человек есть существо, недовольное самим собой и способное себя перерастать (Бердяев);
- ✓ человек есть существо противоречивое и парадоксальное, совмещающее в себе полярные противоположности (Бердяев);
- ✓ человек — это его вкус;
- ✓ земля имеет кожу; у этой кожи есть болезни; одна из них называется человек (Ницше);
- ✓ земной человек — это слабая душа, обремененная трупом (Эпиктет);
- ✓ человек — это величайшая скотина в мире (Ключевский);
- ✓ отличительное свойство человека — желать непременно все начинать сначала (Гете);
- ✓ человек — самое тщеславное из животных, а поэтому самое тщеславное из людей (Гейне);

- ✓ ничего нет более жалкого и более великолепного, чем человек (Плиний Старший);
- ✓ человек — самое злополучное и хрупкое создание, и тем не менее самое высокомерное (Плиний Старший);
- ✓ и раскаялся Господь, что создал человека на земле, и воскорбел в сердце своем (Бытие. Гл. 6);
- ✓ человек и очень ограничен и бесконечен, и мало вместителен и может вместить Вселенную (Бердяев); и т.д.

Эти определения взяты из многих источников. Какой вывод из них можно сделать? Только тот, что человек бесконечно разнообразен, изменчив, противоречив и все это необходимо учитывать, берясь воспитывать его, пытаясь помочь ему лучше устроить свою жизнь.

Поостережемся называть истинным знанием все то, что написано о человеке. Все определения не могут одновременно быть истинными. Истину следует искать.

Уже в ранней греческой философии пытались постичь человека. Но дальше того, что он «микрокосм» — существо, не уступающее по сложности самой Вселенной, — не пошли. Исходную идею софистов сформулировал Протагор (490–420 гг. до н.э.), который утверждал, что человек есть мера всех вещей, «существующих, что они существуют, и несуществующих, что они не существуют».

Сократ (470–399 гг. до н.э.) попытался обнаружить объективное содержание человеческого сознания. Так он надеялся понять сущность человека. Но дальше изречения известной формулы мудрости «познай самого себя» не пошел и умнейший из людей.

Поиски Сократа были продолжены Платоном (428–348 гг. до н.э.), который попытался посмотреть на человека абстрактно. Но это достижимо только тому, кто сам не есть человек. Человек же на все смотрит по-человечески и все измеряет по своим человеческим меркам. Платон вышел за пределы чувственного мира и многообразия изменчивых вещей и сделал вывод о существовании неизменного, сверхчувственного мира идей. В человеке, как и во всем сущем, Платон обнаруживает две сферы: бессмертную, единую и неделимую душу, которая является идеальной сущностью человека, и смертное, глennое тело. Платон определяет природу человека с точки зрения того, каким он должен быть, и поэтому большое внимание в его учении уделяется воспитанию, призванному изменить природу человека и его предназначение.

Аристотель (384–322 гг. до н.э.), несмотря на его непогрешимую логику, в познании человека преуспел еще меньше. Объект его изучения — реальный человек, такой, каков он в действительности. Человек этот оказался таким несовершенным, что философ с отвращением отвернулся от реалий и потребовал совершенствования природной организации человека, признавая ум и интеллектуальную деятельность высшей формой жизни.

«Ищу человека», — отвечал Диоген, бродивший ярком солнечным днем с зажженным фонарем, на вопрос любопытных о том, что он делает. «А мы кто?» — удивлялись люди. Плохо одетый и нечесаный, но великий умом и духом, непоколебимый в своей уверенности мудрец только злобно рычал: «Вы не люди, вы собаки!».

Поиски сущности человека зашли в тупик. Наступило долгое историческое затишье. «Не знаем и никому не советуем размышлять на эту тему, ибо тайна великая есть», — отвечали в Средние века отцы церкви верующим. Размышлять о человеке позволено было только избранным. И они старались как могли. Что-то объясняли, но больше скрывали или нарочно излагали в таких выражениях, чтобы простой смертный ничего понять не мог.

Однако такие действия отцов церкви не всегда представляются бессмысленными. Ведь о том, что Земля вертится, знали те, кому было открыто знание, и до Галилея. Не для всех было открытием и прозрением Д. Бруно, равно как и другие последовавшие затем научные открытия. Но для древних хранителей знания не было тайной и несовершенство человека, и то, что слабый «мыслящий тростник» склонен лелеять свои амбиции, принимать быстрые и неправильные решения, действовать опрометчиво и неразумно. Умножая знания, оскудевший нравственно человек только приближает свою кончину и неизбежную гибель всей цивилизации. Такие предположения возникают после знакомства со старинными философскими и религиозными трактатами, истолкованием которых заняты сегодня целые научные сообщества.

Нас часто удивляет кажущаяся наивность древних истолкований человека. Вот пример из «Словопрения высокогороднейшего юноши Пипина с Альбином схоластиком», который приводится в учебниках педагогики и которым хотят показать, какими несовершенными были знания

в древности, как плохо они преподавались. Средневековый ученый-монах Алкуин (Альбин) пытается помочь ученикам схоластической школы постичь сущность человека. Ставил вопросы и отвечал на них, разумеется, сам Алкуин:

«*Пипин*. Что такое человек?

*Алкуин*. Раб смерти, мимоидущий путник, гость в своем доме.

*Пипин*. На что похож человек?

*Алкуин*. На плод.

*Пипин*. Как помещен человек?

*Алкуин*. Как лампада на ветру».

Ответы-символы, ответы-загадки: в них и мудрая печаль, и недосказанность, и неопределенность. Алкуин сравнивает человека с лампадой на ветру, пламя которой может и разгореться, и погаснуть, обогреть и обжечь. Человек — гость в этом мире, различный в разных обстоятельствах. Именно это и мешает узнать его лучше.

Ответы средневековых знатоков мудрости полны высокого смысла и неопределенности. Из них следует, что человек подобен Богу. Он венец его творения. Несовершенство человека вызвано не каким-то изъяном Божьего промысла, а злоупотреблением свободой воли, дарованной человеку Всевышним. Отсюда главная задача воспитания человека — добровольное ограничение его свободной воли через самое доступное человеку — *подчинение плоти духовному началу*. Одновременно это и самое трудное, так как лишь отдельные люди из сонмищ живших и живущих возвысились до выполнения первой части завета: есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть.

В Средние века усиливается внимание к внутренней духовной жизни человека, ее постижение становится основой философии воспитания.

В учении Августина Блаженного воплощаются и идеи неоплатонизма, и христианский дуализм низшего (земного) и высшего (божественного) порядка. В философии Фомы Аквинского христианская концепция связывается с учением Аристотеля. И если Августин, следуя платоновской традиции, считал душу независимой от тела и отождествлял ее с человеком, то Фома Аквинский уже рассматривает человека как единство тела и души. «По закону своей природы, + писал Фома Аквинский, — человек приходит к умопостигаемому через чувственное, ибо

все наше сознание берет свой исток в чувственных восприятиях»<sup>1</sup>.

Подобная трактовка человека встретила решительное противодействие уже в эпоху Возрождения, когда стала утверждаться идея, что человека нужно изучать в условиях его реальной жизни. Символичным стало знаменитое высказывание Монтеня: «Души императоров и сапожников скроены по одному и тому же образцу». Идеи античности возрождаются в творчестве Николая Кузанского, Леонардо да Винчи, Томаса Мора, Данте, Монтеня, Кампанеллы. В их сочинениях утверждается идея целостности человека и его органической связи с Вселенной. Сегодня она имеет большое количество приверженцев среди философов и педагогов, несмотря на то что многие века эта идея безжалостно критиковалась и извращалась.

Значительные изменения в осмыслении проблемы человека произошли в XVII в., который не без оснований называют «веком разума» или «веком гениев». Мыслителей этого периода также волновали сущность человека, его предназначение, взаимоотношения с природой и обществом, его пороки и добродетели, склонности и страсти, проблемы преодоления низменного в человеке и возвышения его природных добродетелей путем воспитания.

Английский мыслитель Ф. Бэкон (1561–1626) считал, что цель науки состоит в принесении пользы человеку, а французский мыслитель Р. Декарт (1596–1650) призывал к тому, чтобы сам человек получал достоверное знание о себе с помощью своего собственного разума.

Двойственность человеческой сущности наиболее точно выразил французский математик и религиозный философ Б. Паскаль (1623–1662), назвав человека «мыслящим тростником». Человек не просто самая ничтожная былинка, он мыслящая былинка, а значит, может возвыситься над природой. Все наше достоинство, как учил Паскаль, заключается в мысли.

Такое понимание сущности человека положило начало новому подходу к воспитанию. Если средневековая система воспитания, освященная церковью, выступала за сохранение традиций, то зарождающаяся новая стремилась к развитию заложенных в человеке способностей.

---

<sup>1</sup> Антология мировой философии. В 4 т. Т. 1. М., 1969. С. 827.

Основные положения философско-педагогической системы эпохи Просвещения были сформулированы выдающимся английским мыслителем Дж. Локком (1632–1704). Он не увлекся новыми формулировками сущности человека, а больше размышлял о его воспитании. Локк почти не высказался по двум важнейшим вопросам, которые в то время занимали умы просвещенных мыслителей: 1) какое положение занимает человек в природе; 2) как соотносятся мысленное и протяженное, душа и тело? Решение вопроса о том, считать ли душу существующей до или несколько позже первых зачатков организации, или начал жизни, в теле или же одновременно с ними, мыслитель великодушно предоставил тем, кто больше об этом думает и знает. А вот мысли его о воспитании как главном средстве улучшения человеческой природы действительно интересны<sup>1</sup>.

Среди последователей Локка Д. Толанд (1670–1722), к творчеству которого почти не обращаются теоретики воспитания. В работе «Пантеистикон» он также подчеркивает, что человек — часть природы. Отвечая на вопрос, откуда человек родом, Толанд, может быть, с излишней образностью отмечает: «Солнце мне — отец, земля — мать, мир — отечество, все люди родные». Сущность человека, по его мнению, проявляется в том, что он животное общественное, которое не может ни хорошо, ни счастливо, ни даже вообще жить без помощи и содействия других.

Развивая идеи Локка и Толанда, достаточно оригинальное объяснение природы человека дает английский философ и врач Д. Гартли (1705–1757) в сочинении «Размышление о человеке, его строении, его долге и упованиях». Человек, считал он, состоит из тела и духа. Тело подвластно внешним чувствам, дух же является действующей силой, первопричиной и включает ощущения, идеи, удовольствия, страдания и произвольные движения. Бог — творец и управитель мира и поведения человека.

Еще один англичанин, о котором в педагогиках упоминают нечасто, Э. Коллинз (1676–1729) убеждал, что человек — разумное и чувствующее существо и, более того, существо, детерминированное разумом и чувствами, т. е. подчиненное необходимости. Об этом нужно помнить, определяя стратегию и тактику его воспитания.

---

<sup>1</sup> Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч. В 3 т. Т. 3. М., 1988.

Свой вклад в объяснение сущности человека внес и выдающийся шотландский мыслитель Д. Юм (1711–1776) в специальном «Трактате о человеческой природе». Он не без оснований критически оценивал попытки философов предшествующих эпох проникнуть в человеческую сущность и говорил о необходимости создания единой систематической науки о человеке, которая «должна быть доведена до величайшей степени точности». Юм рассматривал человека не в контексте окружающей природы, а как существо познающее, что имело огромное педагогическое значение.

Среди французских просветителей Ж. О. де Ламетри (1709–1751) известен как один из самых противоречивых, но безусловно талантливых и оригинальных мыслителей XVIII в. Трактат «Человек-машина» снискал ему славу, но гораздо больше принес неприятностей. Проблему человека Ламетри рассматривал, опираясь на следующие исходные теоретические позиции. Познать природу человеческой души, утверждал он, просто невозможно, особенно если мыслить ее как абстракцию, оторванную от тела, некую самостоятельную субстанцию. Принципиальна для Ламетри следующая мысль: «Душа и тело были созданы одновременно, словно одним взмахом кисти». При этом душа является активным началом тела. Ссылаясь на древних философов, Ламетри выделяет растительную, чувственную и разумную душу.

Концепцию человека Ламетри можно представить в виде следующих основных положений. Во-первых, человек рассматривается как часть природы. Философ доказывал, что между человеком, животными и растениями нет пропасти и все они — различные проявления материи, самым совершенным выражением которой является человек. Во-вторых, особая природная организация человека воплощена в его теле. Само же человеческое тело — «это заводящая сама себя машина, живое олицетворение непрерывного движения». В-третьих, взявши в руки «посох опыта», говорил философ, мы можем найти душу как бы внутри органов тела. Чрезвычайно интересно замечание Ламетри о том, что человек по своей природной организации стоит ниже животных, и помещение в один класс с животными делает ему честь. Превосходство над животными человеку дает воспитание.

Французский философ Э. Б. де Кондильяк (1715–1780) создал еще одну оригинальную концепцию человека. Он допускал существование и материальной и духовной субстан-

ций, истинная сущность которых не поддается познанию. Тело есть протяженная субстанция, а душа есть субстанция, которая ощущает. Тело само по себе не воздействует на душу и не является причиной ее ощущений, оно лишь повод для них, или окказиональная причина того, что порождает душа, и, более того, наши органы чувств «суть лишь окказионально источник наших знаний».

Наиболее полное отражение проблема человека нашла в творчестве К. А. Гельвеция (1715–1771). В своем знаменитом труде «О человеке» (1773) философ попытался создать целостную концепцию человека. Но с какой целью? Когда философ изучает людей, размышлял Гельвеций, его предмет есть их благо. Это благо зависит как от законов, при которых они живут, так и от воспитания, которое они получают. Познать человека, чтобы его правильно воспитать, — истинная и благородная цель.

Человека Гельвеций определял как природное существо, имеющее только одно начало — физическую чувствительность. Человеческая душа есть тоже не что иное, как способность ощущать, и поэтому является элементом природной организации.

Больше других Гельвеция занимал вопрос о причинах умственного неравенства людей. Не от силы тела, не от «свежести» органов и не от большей или меньшей тонкости чувств зависит большее или меньшее умственное превосходство. Философ видел две причины неравенства умов: различное стечение событий и более или менее сильное желание учиться. Даже явление гениальности не смущает философа. Вера в то, что талант — дар природы, порождает леность и небрежность и мешает в учении. Гениальность человека чаще всего дело случая, а не следствие воспитания.

Социальная человеческая сущность также обусловлена природной организацией. По мнению Гельвеция, в человеке безраздельно господствует гедоническое начало, и наслаждение есть единственный предмет желания людей. Человек стремится к самосохранению, желает себе добра, и только это направляет его социальное поведение. Чтобы внушить людям любовь к добродетели, писал Гельвеций, достаточно подражать природе. Удовольствия указывают на ее требования, страдания — на ее запреты, и человек послушно ей повинуется.

К числу характеристик сущности человека Гельвеций относил эгоизм, себялюбие и индивидуализм, которые яв-

ляются вечными и неизменными чертами человеческого характера и движущими силами общественного развития. Проанализировав природную организацию человека, он пришел к следующему заключению: «Воспитание нас делает тем, чем мы являемся»<sup>1</sup>.

Мысль о человеке как части природы была доведена до абсолюта самым влиятельным деятелем французского Просвещения Ж.-Ж. Руссо. В трактате «Эмиль, или о воспитании» Руссо попытался создать персонифицированный идеал естественного человека. Его Эмиль представлял некую идеальную норму мужчины, София — образец идеальной женщины. Женщина по своим природным способностям, считал Руссо, равна мужчине, однако каждый из них выполняет предназначения природы и уготованную ему особую роль. Руссо много говорит о различиях в природном предназначении мужчины и женщины, но не забывает об их природном единстве.

Руссо настойчиво подчеркивает мысль о совершенстве природной организации человека (у природы ошибок не бывает), но это не означает, что люди равны по своим природным задаткам. По мнению Руссо, каждый от рождения наделен особым темпераментом, определяющим его склонности и характер. Каждому человеку отведено особое место в мироздании, надо лишь найти его, «чтобы не портить общего порядка». Руссо говорит о том, что разнообразие умов и дарований создано самой природой. Люди способны развиваться в дурном или хорошем направлении. Принцип совершенствования человека, отстаиваемый Руссо, сформулирован однозначно: следовать своим природным наклонностям<sup>2</sup>.

Существом между ангелом и животным назвал человека итальянский философ Дж. Пико делла Мирандола (1463–1494). Созданный Богом человек стоит в центре мира, не будучи ни земным, ни небесным. Он может опуститься к животному уровню или стать богоравным. Пребывание между ангелом и зверем — данный ему диапазон существования. Но если человек будет развивать свою способность к познанию и самопознанию, то он станет ближе к ангелам. Если же он станет жить своими инстинктами, то будет опускаться все ниже. Человек, как учил Мирандола, мастер, скульптор

<sup>1</sup> Гельвеций К. А. О человеке // Соч. В 2 т. Т. 2. М., 1974.

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. М., 1978.

своего собственного образа, он есть то, что он сам из себя сделал. В этих словах — вера в возможности человека, его здравый смысл. Это обобщенная программа воспитания человека как усовершенствование его духовности.

Великий Вольтер (1694–1778) был не согласен ни с чем и ни с кем и считал, что взгляды философов на проблему человека глупы и тенденциозны: «Один говорит: человек — душа, сопряженная с телом... Другой уверяет, что человек — тело, в силу необходимости мыслящее. Однако ни тот, ни другой не доказывает свое положение». Сам же Вольтер предпринял попытку, исследуя человека, выйти за пределы сферы человеческих интересов, отделаться «от предрассудков философа».

Что же собой представляет беспристрастная концепция Вольтера? Прежде всего знаменитый мыслитель иронизирует по поводу загадочности человека, полагая, что ее вообразили, дабы доставить себе удовольствие ее разгадать. Он критикует Б. Паскаля за попытку представить человека дурным и жалким, но вместе с тем считает, что нельзя преувеличивать его совершенство (им обладает только Бог) и утверждает, что притязания на более совершенную природу, которая нам не дана, весьма заносчивы и дерзки. Человек, по мнению Вольтера, занимает более высокое, чем животные, место в природе, которых он напоминает своей конституцией, и более низкое, чем другие существа, которым он уподобляется своей способностью мыслить.

Поиронизировав, не согласившись ни с кем из оппонентов, Вольтер благополучно завершает ничем свои сочинения, в которых читатели, ослепленные яркостью языка и образам, не заметили недалекости рассуждений<sup>1</sup>.

Немецкий философ Г. Э. Лессинг (1729–1781) высказал мысль о единстве человеческого рода. Наряду с понятием «человек» он употребляет понятие «человечество», резонно полагая, что оно появляется лишь тогда, когда эта общность осознается. По мнению другого немецкого мыслителя И. Г. Гердера (1744–1803), человек — результат эволюционного развития природы, «игры природы». По этому поводу он говорит, что от камня к кристаллу, от кристалла к металлам, далее к растительному миру, от растений к животным, от них к человеку — всюду мы видели, как совершенствовалась форма

<sup>1</sup> Вольтер. Философские письма // Философ. соч. М., 1988.

их организации, как вместе с ней разнообразнее становились силы и инстинктивные стремления созданий природы и как, наконец, все они объединились в образе человека. Каждый человек неповторим и уникален. Если внешне он похож на других, то внутри он — особое существо, не соизмеряемое ни с каким другим. Несмотря на то что человек — часть природы и его цель находится в нем самом, Гердер все же называет его «искусственной машиной», одаренной врожденными склонностями, ибо он формируется благодаря искусственным приемам и является итогом человеческого воспитания.

И. Кант (1724–1804) в своей «Всеобщей естественной истории и теории неба» (1755), отметив глубочайшую пропасть между душой и телом, все же приходит к выводу, что человек получает все свои понятия и представления от впечатлений, которые Вселенная через его тело вызывает в его душе. Связь между душой и телом мешает развитию человеческих способностей, и из всех существ именно человек меньше всего достигает цели своего существования. Если силы человеческой души ограничивает и тормозит грубая материя, с которой они связаны, то совершенство самой этой материи тем больше, чем дальше она находится от солнца.

Своеобразным художественным воплощением концепции человека служит философская трагедия И. В. Гете (1749–1832) «Фауст». Уже в прологе Гете обозначает две противоположные позиции по вопросу о том, что такое человек и в чем смысл его существования. Первая изложена Мефистофелем, который дает уничтожающую характеристику человеку, утверждая, что разум, вызывающий чувство гордости как «отблеск божественного света», чаще всего употребляется человеком для того, чтобы «из скотов скотинной быть». Гуманистическая позиция, пронизанная верой в человека, высказывается Господом: «Чистая душа в своем исканье смутном сознаньем истины полна». Как видим, уже в самом начале произведения намечено оптимистическое разрешение данного противоречия. Гете уверен, что человек обязательно найдет дорогу к истине.

## 1.2. Невидимая и видимая натуры

Рассмотрим концепцию человека, созданную нашим великим философом Григорием Саввичем Сковородой (1722–1794).

Г.С. Сковорода родился в 1722 г. на Украине под Лубнами. Закончил философское отделение Киевской академии. Некоторое время жил в Петербурге, затем отправился странствовать по свету — учиться и учить. Исходил пешком Венгрию, немецкие земли, Польшу, южно-восточные области Российской империи. Слушал лекции в нескольких европейских университетах. На родину вернулся «наполнен ученостью, сведениями и знаниями».

Начал учительствовать в Харькове. Но от жалованья отказался: «удовольствие учить — больше оклада...». Начальство и коллеги его не поняли. Пришлось уйти. Сковорода не занимал никаких постов, но был так знаменит, что еще в конце XVIII в. благодарные потомки составили и издали его биографию «Житие Сковороды», которая печаталась в Петербурге, Москве и Киеве.

Молва за Сковородой ходила и добрая, и худая. Биографы так писали о нем впоследствии: «Многие хулили его, некоторые хвалили, все хотели видеть его», «Он мог бы составить себе подарками большое состояние. Но что ему ни предлагали, сколько ни просили, он всегда отказывался, говоря: „Дайте неимущему“, а сам довольствовался простой серой свитой» (свита — верхняя одежда из грубого сукна. — *И. П.*).

Свое педагогическое кредо Сковорода выразил словами: «Учитель — не учитель, а только служитель природы». Это следует понимать так: учитель должен развивать то, что заложено в человеке природой. Недаром свою первую лекцию по благодетельству в Харьковском училище он начал словами: «Весь мир спит... Спит, глубоко протянувшись... А наставники... не только не пробуждают, но еще поглаживают: „Спи не бойся, место хорошее, чего опасаться!“».

Выдающийся мыслитель ясно и четко излагает идею природосообразности воспитания. «Любое дело имеет успех, — пишет Г.С. Сковорода, — если природа способствует. Не мешай только природе и, если хочешь, уничтожай преграды, будто очищая ей путь... Клубок сам от себя покатится с горы: убери лишь камень, лежащий на пути. Не учи его катиться, а только помогай. Не учи яблоню родить яблоки: уже сама природа ее научила... Учитель или лекарь... лишь слуги природы, единой настоящей врачевательницы и учительницы. Будет так: кто хочет чему-то научиться,

должен к этому родиться. Не от человека, а от природы суть всего»<sup>1</sup>.

«В крайней бедности переходил Сковорода... из одного дома в другой, учил детей примерами непорочной жизни и зрелым „наставлениям“... Проживши несколько времени в одном доме, где ночевал в саду под кустарником, а зимой в конюшне... пускался дальше. Никто, во всякое время года, не видел его иначе как пешим», — писал о Сковороде Т. де Кальве.

Г.С. Сковороду больше других занимали проблемы человека. Он, как и многие нынешние философы, придерживался мнения, что первичные, божественные, некогда данные людям знания о человеке постепенно, но неуклонно терялись. Даже в древней Элладе от настоящей мудрости мало что осталось. «Они не знали, как и ты, человека, ухватившись через слепоту свою не за человека, а за обманчивую тень его, и этот их человек — вранье, отвел их от истины... Не надейся на свое знание, а слова пророков не считай пустыми. Не все то ошибочное, что тебе непонятное. Ерундой тебе кажется, так как не понимаешь. Не щеголай своей прозорливостью... Чем кто глупее, тем более гордый и напыщенный»<sup>2</sup>.

«Не диво дорогу найти, — размышляет философ, — и никто не хочет искать, каждый своим путем бредет и другого ведет, в том-то и трудность. Проповедует о счастье историк, благовестит химик, извещает путь счастья физик, логик, грамматик, землемер, воин, откупщик, часовщик, знатный и незнатный, богат и убог, живой и мертвый... Все на сдалеище учителей сели: каждый себе науку эту присвоил... Да их ли это дело учить, судить о счастье? Это удел апостолов, пророков, священнослужителей, богомудрых проповедников и просвещенных христианских учителей, которых общество никогда не лишено... Из всех сотворений лишь человек остался для духовности, да и в нем самом портной взял одежду, сапожник сапоги, врач тело; только властитель тела остался для апостолов»<sup>3</sup>.

Согласно учению Г.С. Сковороды весь мир и человек в том числе состоит из двух натур: одна — видимая, другая — невидимая. Цель жизни человека — познание этих натур, познание природы и самого себя. Усовершенствование чело-

<sup>1</sup> Сковорода Г.С. Познай в себе человека. Львов, 1995. С. 108–109.

<sup>2</sup> Там же. С. 192.

<sup>3</sup> Сковорода Г.С. Указ. соч. С. 253–255.

века, пишет Г. Сковорода, зависит от того, насколько он осознал и познал невидимый мир своей собственной духовной сущности. Счастье человека — в постижении самого себя. «Да и чем отличается от скотины и зверей человек, который не познал себя?» — спрашивает философ, и на его вопрос нет ответа. Самопознание равнозначно постижению истины. Оно доступно каждому человеку, а потому каждый человек может быть счастливым. Но беда в том, что большинство людей заботятся не о своем внутреннем самоусовершенствовании, а лишь о материальных благах, богатстве. «Имеем глаза те, которыми ничего не видим, и ноги, которые не могут ходить, и такие же руки, лишенные ощущения, язык и уши такого же состава. Вот как хорошо понимаем, что такое человек»<sup>1</sup>.

Множество других — ярких, категорических, порой излишне резких, но чрезвычайно метких и отточенных формулировок человека содержится в произведениях философа.

На склоне жизни Г.С. Сковорода поселился на хуторе у брата. Накануне своей смерти вечером он спокойно гулял по саду. Потом сказал: «Завтра я умру». Лег и наутро умер, завещав написать на могиле: «Мир ловил меня, но не поймал».

Идеи Сковороды продолжают жить и будоражить умы людей. Сковорода пишет, что духовность — одна из двух натур человека. *Духовность — невидимая, но главная сущность человека.* Большинство людей развиваются физически и интеллектуально, но не духовно. Развитие духовности требует наибольших усилий, а также подталкивания и квалифицированного руководства. Обычный человек, поглощенными ежедневными заботами и примитивным процессом накопления материальных благ, не имеет ни способности, ни времени, ни силы подняться к духовному прозрению и не знает, от чего он получит большее наслаждение. Современная наука мало чем может ему помочь. Религия призвана стоять на стороже духовности, но многие столетия ее дискредитации привели к атеизму и нигилизму, обрекли миллионы людей на бездуховное существование.

Духовность — главное в жизни каждого человека и общества в целом. Надо восстанавливать в обществе непреложные законы духовности. Чем же еще человек отличается от собаки, как не духовной жизнью? Человек может понять духовность, а собаке это не дано. Это единственная разница между ними. Если люди в обществе находятся на уровне

---

<sup>1</sup> Сковорода Г.С. Указ. соч. С. 95.

собак, то можно ли рассчитывать на согласие между ними? Заприте несколько собак в комнате и посмотрите, как через определенное время они начнут грызться между собою. Так же происходит и с бездуховными людьми: если общество будет состоять из людей, духовность которых находится на уровне собачьей, то нетрудно предсказать, к чему приведет их сосуществование. Так рассуждал философ.

Вот как представлял духовного человека Г. Сковорода: «Тленный кумир ограниченный, закрытый теснотой. *Духовный же человек свободен*. В высоту, вглубь, вширь летает без границ. Не мешают ему ни горы, ни реки, ни моря, ни пустыни. Предвидит отдаленное, просматривает скрытое, заглядывает в прошлое, проникает в будущее, ходит по поверхности океана, входит через закрытую дверь. Глаза его голубиные, орлиные крылья, быстрота оленя, львиная отвага, верность горлицы, признательность аиста, незлобливость ягненка, скорость сокола, журавлиная бодрость. Тело его — бриллиант, изумруд, сапфир, яшма, фарсис, хрусталь и рубин. Над головой его летает седмица божьих птиц: дух вкуса, дух веры, дух надежды, дух милосердия, дух совета, дух прозрения, дух чистосердечности. Голос его — голос грома. Неожиданный, как молния, и громкий, как буревей. Где хочет, дышит»<sup>1</sup>.

Обязанность государства — заботиться о том, *чтобы детей учили, как стать духовными людьми*. Человеческое общество без духовности — общество животное. «Совершать беззаконие означает: духовное превращать на плотское, а божье дело — на человеческие и физические сплетни», — объяснял Сковорода<sup>2</sup>. Если религия и педагогика, которые главными стоят на страже духовности, приходят в упадок, то люди в скором времени становятся полуживотными. Наше образование построено так, что дети не получают наставлений по вопросам, касающихся важнейших духовных принципов жизни. И это, как видно из ежедневных примеров, очень опасно для существования общества.

### 1.3. Интегральная модель

Какую же модель человека как цели, средства и продукта воспитания мы выстроим? Куда направим главные воспи-

<sup>1</sup> Сковорода Г.С. Указ. соч. С. 380.

<sup>2</sup> Там же. С. 385.

тательные усилия? Будем ли развивать только мышление и память, формировать волю и характер, наращивать физические качества или больше внимания уделим нравственному, эмоциональному, духовному воспитанию? Научные исследования подтвердили, что какого-то особого центра воспитания у человека нет, он весь единый центр воспитания. Следовательно, в модели должен быть представлен целостный человек, во всех его многообразных связях и отношениях.

Построить такую модель в принципе можно, но она будет весьма громоздкой и мало поможет нам в постижении сущности человека. Современная наука пошла по пути вычленения важнейших свойств (качеств) человека, на развитие которых необходимо направлять главные усилия воспитания (самовоспитания). Такая модель получила название *интегральной* (объединяющей, комплексной).

Прежде чем ее выстраивать, необходимо ответить на вопрос: какое качество (или свойство) человека наука считает главным? На этот вопрос нет пока однозначного ответа, но многие ученые считают, что стержневым качеством человека, определяющим его поведение, является агрессивность. Это пытались доказать ученые различных времен.

«Мы должны вынести над собой один и тот же приговор: мы злы, были злыми и будем злыми», — заявлял Сенека. На сотни ладов повторили эту мысль философы Нового времени. «Что производят люди, живучи вместе? Азот, т.е. истребляют друг друга» (П. Чаадаев). «Стоит ли возмущаться тем, что люди черствы, неблагодарны, несправедливы, надменны, себялюбивы и равнодушны к ближнему? Такими они родились, такова их природа и не смириться с этим — все равно, что негодовать, зачем камень падает, а пламя тянется вверх» (Ж. Лабрюйер). «Всяк старается во что бы то ни стало, любой ценой, то есть всякими подлыми средствами, всплыть на поверхность среди общего бедствия. Всяк думает только о себе, и опять-таки о себе, и всегда только о себе» (Малле дю Пан). «Терпимости не существует. Ей нет места в сердце человека, но по древней заплесневелой привычке все, захлебываясь и брызгая слюной, бормочут о ней. Нетерпимость — это все для себя и ничего для других... Такова основа природы человека» (М. Твен). «Богатый, сильный меж людей в моих глазах всегда злодей» (Д. Свифт). «Род человеческий, дряной по своей на-

туре, стал еще хуже под влиянием цивилизованной жизни» (Де Шамфор).

Современные психологи также полагают, что агрессия лежит в основе ключевых стремлений человека — к власти и богатству. Личная выгода для человека всегда на первом месте. Это характеристика генетическая, изменить ее трудно.

Одним из косвенных доказательств превалирования агрессивного начала в человеке служит стремление людей наблюдать сцены жестокости, насилия, смерти. Телевидение никогда бы не сумело и не посмело показывать агрессию на экране, если бы люди не хотели это видеть.

Отсюда *главная цель воспитания* выводится сама собой. Очеловечить появившееся на свет существо, помочь ему распознать в себе человека, облагородить его душу, побудить к добрым делам, развить духовность, дать силы противостоять злу — вечные и неизменные задачи правильного воспитания. Конечно, прагматичная современная педагогика подобными понятиями не оперирует и в схематизированных моделях отражает реальные, практически достижимые направления и компоненты воспитания. Смысл приведенной ниже модели человека заключается в том, чтобы свести его многочисленные качества к более общим свойствам (параметерам), опираясь на которые можно было бы производить интегральную диагностику развития его важнейших качеств. Под интегральной диагностикой человека будем понимать комплексное соединение его свойств и качеств. Выше мы уже установили «набор» этих качеств. Теперь попытаемся узнать, насколько интегральная диагностика окажется приспособленной к целостному познанию и воспитанию человека. Теоретически она обеспечивает максимум того, что позволяют возможности современной науки.

Какую сферу человека выделить в качестве главной? Несомненно, биологическую (генетическую), к которой по принципам иерархического соподчинения присоединяются духовная, социальная и воспитательная. Их соотношение оказывает прямое воздействие на все другие характеристики человека, а все вместе они находятся в единстве и взаимообусловленности.

Логика диагностической модели человека исходит из принципа природосообразности. Суть его сводится к тому,

что в соотношении биологического и социального начал в человеке приоритет принадлежит первому. По оценкам исследователей (Ш. Ауэрбах, Г. Айзенк, Д. Адамс, В. Мют), степень врожденного (природного) в человеке колеблется в пределах 70–80%. В сложном процессе регулирования человеческих способностей ведущая роль принадлежит природе, проводящей естественный отбор в течение многих тысячелетий. Достаточно сказать, что генетический код, выработанный в древние геологические эпохи, так и остался в первобытном состоянии. А богатое разнообразие биологического мира — лишь многочисленные вариации на одну и ту же тему.

Признавая объективную реальность и подчиняясь ей, следует постепенно совершенствовать человеческую природу путем познания законов природы-творца. Современные возможности евгеники, медицины и педагогики уже сегодня позволяют развивать воспитание не только в направлении, указанном природой, но и вносить в него существенные коррективы.

Рассчитав объем и последовательность тщательно подобранных воспитательных влияний, можно путем систематических упражнений достаточно эффективно воздействовать на все уровни личности, включая и глубинные. Возникающие при этом системы вновь приобретенных условно-рефлекторных связей образуют *вторичную природу* человека, его социальный опыт. Условные связи нового порядка в тесном взаимодействии с безусловными позволяют в значительной мере расширить общий диапазон возможностей человека в его борьбе за прогресс и выживание.

Комплексная диагностика человека соединяет в целом следующие уровни и показатели.

Уровни	Показатели
Генный	Генная карта. Сочетание наследственных факторов, ответственных за физическое, психическое, интеллектуальное, социальное и духовное развитие индивида. Предрасположенность к заболеваниям. Свообразие генных сочетаний. Степень агрессивности. Генные линии деятельности и судьбы.

Уровни	Показатели
Физический	Временные и географические условия (дата рождения, место, год, месяц, день). Соматический тип. Конституция тела. Антропологические данные (рост, вес, жизненный объем легких, окружность груди и т.д.). Основные физиологические и биохимические показатели (группа крови, частота сердечных сокращений и артериальное давление, морфология крови, тип обменных процессов, гормональный баланс, биоритмические характеристики). Свойства центральной нервной системы (сила возбуждения, сила торможения, подвижность). Физическое развитие (сила, выносливость, быстрота, гибкость, координация). Прогнозирование жизни, профессиональной деятельности по этим показателям.
Психический	Темперамент. Свойства темперамента (тревожность, эмоциональная возбудимость, импульсивность, ригидность, утомляемость, реактивность, экстраверсия, интроверсия). Сенсорные свойства (слух, зрение, осязание, тактильная чувствительность). Особенности восприятия пространства, времени, звука, цвета, формы. Психотип (16 типов, в том числе: сенсорик-этик, логик-интуитивист, экстраверт-интраверт и т.д.). Свойства характера (отличительные черты). Свойства личности. Показатели эмоциональной активности (диапазон и сила чувств).
Интеллектуальный	Тип мышления (предметно-образное, логическое, (аналитическое), творческое (логико-интуитивное), художественное воображение, фантазия). Интеллект. Уровни интеллекта. Типы одаренности. Память. Виды и свойства памяти.
Социальный	Мировоззрение, взгляды, социальные ориентации. Интересы, склонности, ценности, мотивы. Основные социальные факторы среды (менталитет, профессиональная деятельность, круг друзей, семья). Модель поведения и общения. Социальная типичность. Роловой статус в социальной группе (лидер-организатор, исполнитель-помощник, наблюдатель-созерцатель). Общительность (коммуникативные свойства).
Духовный	Понимание картины мира. Понимание себя, своего места в жизни, своих желаний и возможностей. Осознание Творца. Стремление к духовной жизни.

Большинство выделенных показателей (кроме духовных) могут быть оценены, а некоторые даже измерены. Имеются и математические модели всевозможных комбинаций и сочетаний основных свойств и качеств человека, которые могут быть «проиграны» на ЭВМ в реальном или «сжатом» времени. Нужно только обеспечить надежность исходной информации.

Интегральная диагностика — это почти вершина современной теоретической педагогики, которой мы достигли на основе традиционных представлений, попытавшись соединить их с новыми открытиями. Однако полученные таким образом знания пока весьма неполные и упрощенные. Человек, каким он предстает перед нами в философских учениях, неизмеримо богаче и сложнее. Может быть, именно то, что мы мало знаем и плохо учитываем его самые тонкие, потаенные свойства, не позволяет нам достичь существенного прогресса в воспитании. Все настойчивее входят в нашу жизнь новые идеи, основанные на иных представлениях о человеке, предлагаемые в том числе и неофициальной наукой. На них и предстоит выстраивать новую парадигму человеческого воспитания.

## 1.4. Жизнь и воспитание современного человека

Наука о воспитании человека должна успевать за жизнью. Помня об этом, будем исходить из нужд современного человека, рассматривать его жизнь в современных реалиях. Только тогда мы правильно поймем его потребности и сможем ответить, как помочь человеку воспитанием.

В последнее десятилетие появились условия, которые требуют перестройки человеческого поведения. Они требуют введения новых программ, в том числе программ выживания, иных сценариев взаимоотношений между людьми. К таким новым реалиям можно отнести следующие.

1. Увеличение количества живущих на Земле людей. Согласно закону народонаселения Мальтуса на Земле могут хорошо жить, не мешая природе и получая с минимальными усилиями все необходимое для жизни, не более 500 млн — 1 млрд человек. Пусть этот закон излишне строг, но все же в XXI в. Земля вступила с населением 6 млрд человек. Что происходит при огромном скоплении людей, постоянно наблюдает тот, кто живет в большом городе.

Модели поведения ужесточаются, люди вынуждены отвоевывать жизненное пространство, вступать в жестокие схватки. В этих условиях даже такая вечная и неоспоримая ценность, как человеческая жизнь, дешевеет с каждой минутой. Естественно, к жизни вызываются программы поведения, повышающие шансы на выживание.

2. Такие формы поведения, как насилие, грабежи, воровство, обман, становятся привычными в современном мире.

3. Люди обретают все большую автономность, независимость друг от друга. До 70% населения живет в городах, где межличностные и общественные связи очень слабы. Это позволяет человеку жить и действовать, не обращая ни малейшего внимания на окружающих.

4. Люди все больше теряют личную ответственность друг перед другом. Отчуждение между родителями и детьми нарастает. Каждый занят собой, выстраивает собственную жизнь по собственному усмотрению. Люди все больше полагаются только на собственные силы и возможности. Общество превращается в простую сумму индивидов.

5. Усиливаются космополитические тенденции, это преподносится как новое и более высокое качество жизни. Быть гражданином мира становится модно. Молодежь утрачивает патриотические чувства — любовь к своей стране, своему народу. Даже малую Родину — естественную основу привязанности каждого человека к месту рождения — и то забывают. Родина там, где хорошо, где больше платят — таков расхожий девиз большинства. Молодежь уже не понимает, как можно отдать жизнь за Родину. Печальный пример некоторых государств СНГ это подтверждает: от 50 до 70% выпускников средних школ заявляют о своем намерении эмигрировать в богатые страны.

6. Растет число психически ущербных и больных людей. Известно, что параметры жизни для больных людей искривляются, ведь только в здоровом теле здоровый дух. Мораль больного человека не только своеобразна, но и опасна, так как оказывает влияние на моральность окружающих людей.

7. Утрачено сдерживающее влияние церкви. Распространение различных сект, объединений, непрекращающаяся межконфессиональная борьба не только не способствуют укреплению морали, но до основания расшатывают прежние ценности. Нет таких грехов, которые церковь не сняла бы

за большие деньги. Религиозный бизнес — страшная примета нашего времени.

8. Мрачные прогнозы будущих войн за нефть, за пресную воду, за среду обитания не оставляют молодежи надежд на стабильную и спокойную жизнь. Крепнет психология жизни одного дня. Суициды среди молодежи достигли критической отметки.

9. Нарастание темпов глобализации. Создается новый мир с иными правилами игры, тебующий новой морали и немислимых прежде сценариев поведения.

Таковы новые параметры, задающие моральные отношения между людьми, новые ориентиры нового воспитания. Не считаться с ними нельзя.

Новый феномен нашей жизни — *отклоняющееся поведение* детей, подростков и юношества. Это поведение, которое выходит за рамки общепринятой нормы. Причины отклонений следует искать в обозначенных выше новых реалиях жизни людей.

Современная жизнь, отношения между людьми характеризуются повышенной *напряженностью*. Среди общих причин, ее породивших, выделяются экологические, техногенные, социальные, экономические, информационные, моральные, бытовые и др. Их сильное и одновременное воздействие приводит к тому, что обычный человек чувствует себя незащищенным, испуганным, зависимым. Он не может ничего изменить, ни на что повлиять, ему приходится ко всему приноравливаться. Везде в мире эта картина примерно одинаковая. За мнимым благополучием граждан богатых западных стран стоят те же проблемы отчуждения, безысходности, обреченности. Жесткие вспышки насилия, бунты, терроризм, религиозная и межнациональная нетерпимость — закономерный результат распрямления пружины человеческого напряжения. Если ученик второго класса, как это случилось в одной американской школе, хладнокровно расстреливает из ружья своих одноклассников, то и тут сработал защитный механизм снятия напряженности: ребенок таким способом хотел в одночасье освободиться от гнетущих его переживаний, осознать которые он не в силах.

Особенно возрастает экологическая напряженность, которая становится источником возникновения острых социальных проблем. Реальная угроза жизни, непредсказуемость

завтрашнего дня рождают страх, неуверенность, безысходность.

Продолжаются кровавые войны. Бандитизм и терроризм — это уже почти повседневная норма нашей жизни. Дети, испытавшие силу разрушительной стихии, побывавшие в заложниках у террористов, вкушившие хлеба беженца, воспринимают мир совсем по-другому, смотрят на жизнь не детскими глазами. Долгая реабилитация и коррекция требуются для их возвращения к нормальной жизни.

Давно известно: школа — зеркальное отражение общества. Все происходящие в общественной жизни процессы и их последствия, как положительные, так и отрицательные, немедленно переносятся на школу и в ней закрепляются. Любые неблагоприятные перемены в жизни взрослых больнее всего бьют по самым незащищенным — по неокрепшим детским душам. Пока будет плохо в обществе, в семье, будет плохо и в школе. Не бывает, чтобы в замкнутой системе в одном месте было хорошо, а в другом нет.

Взрослым нужно оглянуться на себя и чистосердечно признать, что угроза детям исходит от созданного ими мира. Мир ужесточился. Жить в нем стало трудно. Люди не выдерживают напряжения, растет количество нервных срывов, психических расстройств, заболеваний и смертей. Видный американский психолог А. Маслоу (1908–1970) пришел к выводу, что индивидом в современном мире движет прежде всего необходимость уменьшения напряжения и сохранения внутреннего равновесия.

Именно нестандартным, неестественным, нервным поведением реагирует ученик на внутреннюю и внешнюю напряженность, именно так он пытается разом сбросить с себя накопившуюся тяжесть проблем. Отклоняющееся поведение — *естественная защитная реакция ребенка*.

Педагогика обязана реально смотреть на условия жизни современного человека. Лишь тогда она сможет помочь ему.

### Вопросы для самоконтроля

1. Почему невозможно дать однозначное определение человека?
2. Правильно ли утверждать: человек — то, что сделало из него воспитание?
3. Зачем педагогике познавать человека, его жизнь?

4. В чем смысл жизни человека?
5. Чем отличается воспитанный человек от невоспитанного?
6. Какой смысл заложен в разработку интегральной модели человека?
7. Какие качества (характеристики, свойства) человека могут быть измерены?
8. Какими новыми реалиями характеризуется жизнь современного человека? Как их учесть в воспитании?

## Литература

### Основная

1. *Аристотель*. О душе. М., 1937.
2. *Волков А.Н.* Проблемы духовной философии. В 2 кн. М., 1995.
3. *Какурин А.А.* Теория духовности. СПб, 1997.
4. *Мир философии*. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. М., 1991.

### Дополнительная

1. *Азаров Ю.П., Азарова Л.Н.* Трансцендентальная педагогика: теория и практика. В 2 ч. М., 2001.
2. *Гайсин Ф.А.* Духовность — сущность человека. Уфа. 1995.
3. Наука и вера. Сб. М., 1989.
4. *Поляков С.П.* Разумная жизнь Вселенной. М., 2000.
5. *Фролов И.Т.* О человеке и гуманизме. М., 1989.
6. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. М., 1994.

## Глава 2

# ПЕДАГОГИКА — НАУКА О ВОСПИТАНИИ

### 2.1. Что есть воспитание?

Понятие «воспитание» содержит множество важных признаков. И дать ему однозначное и точное определение весьма непросто. Поэтому мы по практическим признакам выделим уровни воспитания и рассмотрим, как понимается и осуществляется воспитание на каждом из них.

В самом общем философском смысле воспитание — это *приспособление человека к среде и условиям существования*. Когда новорожденный ребенок сделал первый вдох, он приспособился к среде, в которой ему предстоит жить. Проглотив первую пищу, новорожденный ребенок навсегда приспособится к питанию. Разбив нос, он приспособится ходить, не натываясь на предметы, а заодно узнает о существовании более твердых тел. Упав, навсегда ощутит влияние земного притяжения.

Зачем студент учится? Чтобы с помощью приобретенных знаний лучше приспособиться к жизни в современном обществе. Он прилагает большие усилия, чтобы с помощью своих знаний получить право на достойную жизнь.

Если человек *приспособился* к среде, в которой он существует, он *воспитался*. Не суть важно, под влиянием и с помощью каких сил это ему удалось, сам ли он осознал необходимость наиболее целесообразного поведения или ему помогли. Если человек выжил и продолжает жить, то, повторим еще раз, он воспитан.

Благодаря воспитанию человек становится цивилизованным. Без помощи квалифицированных воспитателей он достигает мало, без воспитания останется всего лишь биологическим существом.

Воспитание — это и процесс, и результат действия множества внешних и внутренних сил. Отдельные характеристики воспитания, выделенные преимущественно по его назначению, не до конца передают общий смысл этого понятия:

- ✓ воспитание — подготовка к жизни;
- ✓ воспитание — «очеловечение» подрастающих поколений;
- ✓ воспитание — социализация;
- ✓ воспитание — приобщение к человеческой культуре;
- ✓ воспитание — гуманизация среды;
- ✓ воспитание — духовное возвеличение;
- ✓ воспитание — становление личности;
- ✓ воспитание — общение;
- ✓ воспитание — приобщение к ценностям; и т.д.

Воспитание человека — чрезвычайно сложный по своей сути и разнообразный по формам проявления предмет. Объясняется это тем, что в каждую историческую эпоху оно характеризуется особыми, соответствующими своему времени целями, задачами, методами, способами контроля. У каждого народа воспитание — значительная и существенная часть социокультурного процесса, уходящая корнями в историко-культурный опыт народа, в духовные традиции.

Воспитание готовит подрастающие поколения к жизни в обществе, прививает навыки поведения в определенных условиях, приспособливает к изменяющемуся миру. В несколько суженном «школьном» понимании его главная задача — «подключение» подрастающих поколений к человеческим ценностям, к отечественной и мировой культуре, введение подрастающих поколений в мир экономики, искусства. Назначение воспитания состоит в превращении существа *Homo sapiens* в человека культурного, нравственного — *Homo etos*. Это означает, что цели воспитания совпадают с целями культуры, поэтому оно изначально рассматривается как «окультуривание» и освящено идеями гуманизма.

## 2.2. Предмет педагогики

Полагают, что свое название педагогика получила от греческих слов «пайдес» — дети и «аго» — вести. В дословном переводе «пайдагогос» означает «детоводитель». Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном

смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе другой раб, только ученый. Работа учителя оплачивалась на месте в зависимости от того, какой урок заказывал ученик — однодрахмовый или двудрахмовый.

Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, по праву стоят и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению *особой науки о воспитании детей*. Теория очистилась от конкретных фактов, сделала необходимые обобщения, вычленила наиболее существенные отношения. Так педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей.

Такое понимание педагогики сохранилось до середины XX в. В отечественном учебнике для педагогических институтов 1954 г. еще, например, писалось: «Самым распространенным определением педагогики, сложившимся еще на заре ее развития и сохранившимся до наших дней, явилось такое определение: педагогика есть наука о воспитании детей»<sup>1</sup>.

И только в последние десятилетия окончательно утвердилось мнение, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и *взрослые*. Взрослые, может быть, не меньше, чем дети, так как понимают, что жизнь стремительно уходит, добиться хочется многого, а воспитания недостает. Исторических примеров множество: Александр Македонский был достойным учеником Аристотеля: «Не меньше я обязан учителю своему, как и отцу: от отца я получил жизнь, а от Аристотеля то имею, что жизнь мою хорошо прожить могу»; непреклонный авторитет своего учителя Сенеки признавал равноправный Нерон. «...Сам же Сенека, — писал К.Д. Ушинский, — был одной из главных причин ужасной нравственной порчи своего страшного воспитанника»<sup>2</sup>; главным мотивом, побудившим когда-то прусского короля Фридриха пригласить к своему двору знаменитого Вольтера, было желание по-

<sup>1</sup> Шимбирев П.Н., Огородников И.Т. Педагогика. М., 1954. С. 38.

<sup>2</sup> Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М., 1946. С. 19.

полнить образование, получить интеллектуальный импульс для более содержательного использования оставшихся лет жизни.

Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, обучение, развитие. Но расширение пределов этого понятия вступает в противоречие с историческим названием науки, поэтому в мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые названия: *андрогогика* (от греч. «андрос» — мужчина и «аго» — вести) и *антропогогика* (от греч. «антропос» — человек и «аго» — вести). Андроогогией сегодня называют науку об образовании взрослых, чтобы выделить ее из педагогики, которую по-прежнему чаще называют наукой о воспитании детей.

Во все времена педагоги искали лучших путей помощи людям в реализации данных им природой возможностей, формировании новых качеств. Тысячелетиями накапливались необходимые знания, одна за другой создавались, проверялись и отвергались педагогические системы, пока не остались самые жизнестойкие, самые полезные. *Главной задачей* науки о воспитании становится накопление, систематизация научных знаний о воспитании человека. К настоящему времени таких знаний накоплено достаточно много, они систематизированы и структурированы, что позволяет называть педагогику наукой о *закономерностях* передачи вступающим в жизнь поколениям необходимого опыта.

Размышляя о назначении науки, великий русский ученый Д.И. Менделеев пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели: *предвидение* и *польза*. Не является исключением из общего правила и педагогика. Ее *функция* — *познавать законы воспитания*, образования и обучения людей и на этой основе указывать педагогической практике лучшие пути и способы достижения поставленных целей. Теория вооружает педагогов-практиков *профессиональными знаниями* об особенностях воспитательных процессов людей разных возрастных групп, социальных образований, умение прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в различных условиях, оценивать его эффективность. Новейшие технологии обучения, образования и воспитания, эффективные методики рождаются в педагогических лабораториях.

При определении воспитания и науки о нем — педагогики будем исходить из положения, что ни общества, ни воспитания «вообще» не существует, а есть конкретное общество на определенном этапе исторического развития и есть воспитание, направленность и уровень которого объективно отражают достигнутый уровень развития общества. Несмотря на то что педагогика занимается «вечными» проблемами, ее *предмет* конкретен — это воспитательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учреждениях, социальных институтах, семье. Педагогика рассматривается как *прикладная наука*, направляющая свои усилия на оперативное решение возникающих в обществе проблем воспитания, образования, обучения. Педагогика выполняет социальный заказ. Она развивается быстрее или медленнее в зависимости от потребностей и поддержки общества.

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

### 2.3. Возникновение и развитие педагогики

Как одна из наук о человеке педагогика зарождалась в недрах философии и долгое время развивалась как ее органическая часть. Выделим наиболее крупные периоды в развитии педагогики, завершившиеся перестройкой педагогических *парадигм*<sup>1</sup>.

Воспитание появилось вместе с первыми людьми. Детей воспитывали без всякой педагогики, даже не подозревая о ее существовании. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, механика, астрономия и многие др. Она принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания. Первичные обобщения, эмпирические сведения,

---

<sup>1</sup> Парадигма — господствующая теория, положенная в основу решения теоретических и практических проблем.

выводы из житейского опыта не могут считаться теорией, они лишь истоки, предпосылки последней.

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

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460–730 гг. до н.э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, в том числе и в области воспитания. Его афоризмы, пережившие века, полны глубокого смысла: «Природа и воспитание подобны. А именно, воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу»; «хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы»; «учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». Теоретиками педагогики были древнегреческие мыслители Сократ (469–399 гг. до н.э.), Платон (427–347 гг. до н.э.), Аристотель (384–322 гг. до н.э.), разработавшие важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Доказав свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, эти положения выступают в качестве *аксиоматических начал* педагогической науки. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана (35–96). Книга Квинтилиана долгое время была основным учебником по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах.

Во все времена важнейшую роль в духовном и физическом развитии людей играла народная педагогика. Народ создал оригинальные и удивительно жизнестойкие системы нравственного, трудового воспитания. В Древней Греции, например, совершеннолетним считался только тот, кто посадил и вырастил хотя бы одно оливковое дерево. Благодаря этой народной традиции страна была покрыта плодородными оливковыми рощами.

В эпоху Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии и схоластики об-

разование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Догматические принципы обучения просуществовали в Европе почти 12 веков. Вместе с тем среди деятелей церкви были блестяще образованные для своего времени философы, например Марк Туллий Тертуллиан (160–222), Августин Блаженный (354–430), Фома Аквинский (1225–1274), создавшие обширные педагогические трактаты.

Следует особо отметить вклад в развитие педагогической мысли и практики средневекового Ордена иезуитов. У нас есть все основания чтить наследие этого Ордена и его лидера Игнация Лойолы: оказывается, общеобразовательную школу в существующем ныне виде придумали они.

В 1522 г. И. Лойола написал книгу «Духовные упражнения». Когда ее много позже издала на русском языке Славянская библиотека в Париже, один из российских читателей воскликнул: «Не может быть, чтобы это были те самые знаменитые „Духовные упражнения!“». Это обыкновенная методичка». Но в форме изложения заключалось новаторство будущего основателя Ордена иезуитов.

В 30 лет И. Лойола сел за школьную парту в колледже Святой Варвары. Через два года его первый школьный учитель Жером Ардевол отправил его учиться в университет Саламанки, а еще через восемь лет он получил степень доктора теологии в самом влиятельном университете мира — Парижском.

Вернувшись в колледж, Лойола организовал религиозно-педагогическое братство. Если бы официальные церковные власти признали его сразу, возможно, мы никогда бы ничего не услышали больше об иезуитах. Но на них посыпались невзгоды, которые сплотили единомышленников в организацию с очень жестким уставом. «Мы должны не только одинаково говорить, но и одинаково мыслить, насколько это возможно», — подчеркивал Лойола. В середине XVI в. иезуитами были составлены типовые школьные программы, а первая типовая университетская программа возникла уже после смерти Лойолы в 1586 г.

Типовые программы иезуитов потрясли современников тем, что впервые в истории регламентировался весь учебный процесс: как и о чем говорить на уроке, как разрешать те или иные спорные вопросы, как учить географии или иностранным языкам. Классные журналы и записи преподава-

телей проверялись, на уроках бывали инспектора. Эти типовые программы, выражаясь современным языком, были оптимальными. Для современников И. Лойолы, да и для нас остается загадкой, как блестящие достоинства школьных программ могли сочетаться с абсолютной несвободой.

Иезуиты открыли, что, оказывается, школами и университетами можно управлять: проводить общую образовательную политику, создавать единое образовательное пространство. Старинные вольные университеты не раз пытались восстать против подобных новшеств. В 1554 г. богословы Сорбонны заявили, что Орден иезуитов «опасен по отношению к религии... и вообще более способен к разрушению, чем к созиданию». Независимые университеты отныне жили в страхе, что им навяжут преподавателей-иезуитов, а вместе с ними — что-нибудь «типовое».

В 1551 г. Игнаций Лойола обратился к братьям с письмом, в котором подчеркивал необходимость организовывать учебные заведения Ордена для мирян по всей Европе. В этом же году была основана Римская коллегия, где иезуиты учили юношей языкам, годом позже — Немецкая коллегия для студентов-протестантов из Германии, в 1575 г. — Греческая коллегия для юношей из Восточной Европы.

В 1581 г. папский легат в России Антоний Поссевино вел переговоры с Иваном Грозным, чтобы тот обязательно посылал на учебу в Рим российских отроков. Но царь это предложение проигнорировал. В 1579 г. открылась коллегия в Вильно, в 1582 — в Полоцке, в 1584 — в Несвиже, в 1606 — в Луцке, в 1608 — во Львове, в 1612 — в Орше, в 1614 — в Каменец-Подольске, в 1617 — в Перемышле, в 1623 — в Бресте. Так же стремительно возникали школы во всех странах мира, в том числе в Японии, Индии, Китае.

Обучение в прежних гуманистических школах было очень дорого. В те времена считали, что хорошая школа бесплатной быть не может. Иезуиты доказали, что может. Они приезжали в новый город, привозили с собой учебники, напечатанные в типографиях «Общества Иисуса» программы и готовы были на следующий же день открыть школу. Учителя-иезуиты первыми стали работать с родителями своих подопечных. Все учебные предметы в этих школах были так тонко идеологизированы, что дети сами делали нужные наставникам выводы. Кстати, именно иезуиты ввели в школьный быт обязательные утренники, вечеринки,

смотрим художественной самодеятельности и праздники на свежем воздухе.

Впервые в истории массовой школы (а свою школу Орден иезуитов видел всеобщей и массовой) детей старались набирать из разных социальных групп, следуя идее, что школьный класс должен представлять общество в миниатюре. Школьников делили на звенья, назначали звеньевых. Лучших сажали на почетное место, награждали знаками отличия, всячески пробуждая тщеславие и желание выделиться. Золотые и серебряные медали за успехи в учебе — тоже изобретение иезуитов.

Слабым ученикам помогали и подбадривали, сильных умели при необходимости поставить на место. Главным принципом было: жизнь не начинается после школы, школа — это и есть жизнь. Школа хороша тем, что все ситуации взрослой жизни — любовь, дружбу, ненависть, предательство, доносы — в ней можно как бы проиграть заранее, но пережить их менее болезненно, под наблюдением опытных и мудрых учителей.

Достоинства иезуитской педагогики оценил К. Д. Ушинский: «Тайна силы иезуитской педагогики... заключалась в том, что иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего старались покорить своему влиянию душу воспитанника. Они в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства»<sup>1</sup>.

«Дело воспитания — единственное, в котором мы могли бы поучиться у иезуитов, — написал в 1905 г. русский публицист, — но все же было бы печально, если бы всюду детей воспитывали так, как они».

Эпоха Возрождения открыла плеяду ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение «Я — человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), итальянец Витторино де Фельтре (1378–1446), французы Франсуа Рабле (1483–1553) и Мишель Монтень (1553–1592).

Педагогике долго пришлось снимать скромный угол в величественном храме философии. Только в XVII в. она выделилась в самостоятельную науку, оставаясь тысячами нитей

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собр. соч. В 11 т. М., 1948–1952. Т. 2. С. 48–49.

связанной с философией. Педагогика неотделима от философии хотя бы потому, что обе эти науки занимаются человеком, изучают его бытие и развитие.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в научную систему связано с именем великого чешского педагога Я. А. Коменского (1592–1670). Его главный труд «Великая дидактика», вышедший в Амстердаме в 1654 г., — одна из первых научно-педагогических книг. Многие из высказанных в ней идей не утратили актуальности и научного значения и сегодня. Предложенные Я. А. Коменским принципы, методы, формы обучения, как например, принцип природосообразности, классно-урочная система, составляют основу педагогической теории. «В основе обучения должно лежать познание вещей и явлений, а не заучивание чужих наблюдений и свидетельств о вещах»; «слух необходимо соединять со зрением и слово — с деятельностью руки»; необходимо учить «на основании доказательств посредством внешних чувств и разума». Разве не созвучны нашему времени эти обобщения великого педагога?

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

Непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро (1713–1784), К. Гельвеций (1715–1771), П. Гольбах (1723–1789) и особенно Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). «Я никогда не перестану повторять, что мы придаем слишком много значения словам: с нашим болтливом воспитанием мы и делаем только болтунов».

Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746–1827). «О, любимый народ! — восклицал он. — Я вижу, как ты низко, страшно низко стоишь, и я помогу тебе подняться!». Песталоцци сдержал свое слово, предложив учителям прогрессивную теорию обучения и нравственного воспитания учащихся.

И. Ф. Герbart (1776–1841) — крупная, но противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных

теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики (четырёхзвенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений), он известен работами, ставшими теоретической базой для введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся.

«Ничего не постоянно, кроме перемен», — учил выдающийся немецкий педагог Ф. А. В. Дистерверг (1790–1886), занимавшийся исследованием многих важных проблем, но более всего — изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

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

Мировую славу русской педагогике принес К. Д. Ушинский (1824–1871), которого называют учителем русских учителей. К слову сказать, педагогического образования К. Д. Ушинский не получил, он закончил юридический факультет Московского университета. Прожил он недолгую, но удивительно плодотворную жизнь. Ушинский в России совершил то же, что Коменский в Моравии, Песталоцци в Швейцарии, — переворот в теории, революцию в педагогической практике. В 20 лет Ушинский закончил университет и был оставлен для подготовки магистерского экзамена. В июне 1844 г. совет университета присудил ему степень кандидата юриспруденции, и Ушинский продолжил научную стажировку. В 1846 г. его назначают исполняющим обязанности профессора камеральных наук по кафедре энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов в ярославский Демидовский юридический лицей.

Началась практическая педагогическая деятельность К. Д. Ушинского. Доступное изложение трудных вопросов, строгая логика доказательств, вежливое отношение к ученикам вскоре сделали имя молодого профессора самым популярным в лицее. А блестящий труд «О камеральном образовании» (1848) выдвинул Ушинского в первые ряды ученых того времени.

К. Д. Ушинский серьезно анализировал общественные отношения и пришел к выводу, что очень многое зависит от воспитания. Как и другие выдающиеся педагоги, он видел пути общественного переустройства в совершенствовании школьного дела. Вскоре Ушинского пригласили преподавателем русской словесности в Гатчинский сиротский институт.

В 1885 г. К. Д. Ушинского назначили инспектором классов. Однажды, осматривая комнаты, он обратил внимание на два больших шкафа. Что в них было — никто не знал, ибо шкафы эти уже 20 лет стояли опечатанные. Ушинский попросил сторожа открыть шкафы. Перед ним было сокровище: полное собрание педагогической литературы, наследство бывшего инспектора института, ученика Песталоцци Е. Гугеля. По свежим следам прочитанного Ушинский пишет горячую, страстную, едва ли не лучшую свою статью «О пользе педагогической литературы».

Статья имела огромный успех. Это воодушевило К. Д. Ушинского, он горячо принялся развивать свои педагогические взгляды. Ушинский приходит к выводу, что учить надо иначе. Нужно знать все о тех, кого хочешь научить: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Рекомендации Ушинского выверены и бесспорны: сделать учебную работу по возможности интересной для ребенка, не превращая эту работу в развлечение, учить интересно, легко, даже весело, но серьезно и глубоко.

К. Д. Ушинский написал ряд великолепных педагогических сочинений и среди них выдержавший 187 переизданий учебник «Родное слово». Более 10 млн экземпляров книг Ушинского вышло до 1917 г. Главное сочинение К. Д. Ушинского «Педагогическая антропология» начало печататься в 1867 г. Уже через год вышел первый том «Человек как предмет воспитания», спустя некоторое время — второй. Третий остался незавершенным.

В педагогической системе К. Д. Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. Он сформулировал простой закон-парадокс: «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни». Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. Но

«как бы ни были чисты и возвышенны цели воспитания, оно должно иметь еще силу, чтобы достичь этих целей».

Шаг за шагом К.Д. Ушинский пересматривает всю педагогику. Он требует полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений: «... Одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине». На основе новейших достижений психологии им составлены подробнейшие рекомендации о методах выработки наблюдательности, внимания, воли, памяти, эмоций, раскрыты пути реализации дидактических принципов сознательности, наглядности, систематичности, прочности, создана концепция развивающего обучения. К.Д. Ушинский намного опередил свою эпоху в понимании роли трудового воспитания: вопреки устоявшимся взглядам он предлагал сделать труд полноценным воспитательным средством.

К.Д. Ушинский умер за рабочим столом в два часа ночи 3 января 1871 г., правя третий том «Педагогической антропологии». Прожил он 47 лет. Тело Ушинского похоронено на кладбище Выдубецкого монастыря в Киеве на берегу Днепра под старым каштаном.

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

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

В нашей стране хорошо известно имя известного американского педагога Б. Спока. Поставив, на первый взгляд, второстепенный вопрос: «что в воспитании детей должно превалировать — строгость или доброта?», — он всколыхнул

умы далеко за пределами своей страны. За этим простым вопросом стоит более сложный: «какой быть педагогике — авторитарной или гуманистической?». Ответ пока не очевиден. Б. Спок ищет его в своих книгах «Ребенок и уход за ним», «Разговор с матерью» и др.

Русская педагогика после революции 1917 г. пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики принял С. Т. Шацкий (1878–1934), руководивший Первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Авторами учебных пособий по педагогике, в которых по-новому ставились и решались задачи социалистической школы, были П. П. Блонский (1884–1941), написавший книги «Педагогика» (1922), «Основы педагогики» (1925), и А. П. Пинкевич (1884–1939), «Педагогика» которого вышла в те же годы.

В педагогике социалистического периода широкую известность получили работы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Теоретические поиски Н. К. Крупской (1869–1939) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения. А. С. Макаренко (1888–1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. В. А. Сухомлинский (1918–1970) сосредоточил свои исследования вокруг моральных проблем воспитания молодежи. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение и на современном этапе развития педагогической мысли и школы, в условиях построения рыночных отношений в нашем обществе.

## 2.4. Категории педагогики

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть также педагогическими категориями. Главная педагогическая категория — *воспитание*. Оно включает в себя *обучение и образование*. Воспитание служит базисом для более широких категорий,

смысл которых выходит за пределы педагогики, — *развития и формирования*. Соотношение между ними представлено на рис. 1.

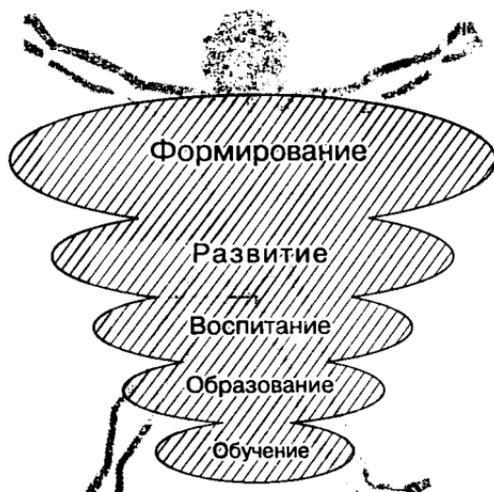


Рис. 1.

Продолжим рассмотрение категории воспитания. Как уже говорилось, его смысл изменяется в зависимости от уровня абстрагирования. Воспитанием следует рассматривать:

- ✓ в общем философском смысле — *как приспособление человека к условиям жизни;*
- ✓ в социальном смысле — *как передачу опыта жизни и поведения от старших поколений к младшим;*
- ✓ в широком педагогическом смысле — *как процесс и результат всех влияний на человека;*
- ✓ в узком педагогическом смысле — *как специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях;*
- ✓ в практическом смысле — *как процесс и результат воспитательной деятельности (воспитателей, кураторов, наставников, классных руководителей), направленной на решение конкретных воспитательных задач.*

Воспитание в философском смысле рассмотрено выше.

В *социальном смысле* воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под *опытом* понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы, — словом, все созданное в процессе исторического развития *духовное наследие человечества*. Каждый пришедший в этот мир, приобщается к достижениям цивилизации, это достигается воспитанием. Русский корень «питать», от которого образовано слово «воспитание», прекрасно передает жизненную необходимость воспитания, а приставка «вос», означающая восхождение («вверх», «в высоту»), указывает на превосходство воспитанного человека.

Человечество выжило, окрепло и достигло современного уровня развития благодаря воспитанию, благодаря тому, что полученный предшествующими поколениями опыт использовался и приумножался последующими. История знает случаи, когда опыт терялся, люди оказывались отброшенными в своем развитии далеко назад и вынуждены были заново восстанавливать утраченные звенья своей культуры.

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

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

Смена типа общественно-экономической формации влечет за собой смену характера воспитания. С изменением общественных отношений коренным образом изменяются цели, задачи, формы и организация воспитания. Социальные условия жизни также изменяют характер воспитания и его влияние на сознание и поведение людей.

С появлением в обществе классов воспитание приобретает *классовый характер*. Оно начинает служить господствующему классу, который и определяет его направленность,

цели, содержание и формы. Когда хорошее воспитание становится недоступным для всех людей в обществе, оно превращается в *орудие дискриминации* людей, средство возвеличения одних над другими.

Итак, воспитание есть категория общая и вечная. *Означает ли это, что воспитание без всяких изменений сопровождает человечество на всем пути его исторического развития, что существует воспитание, одинаково пригодное для всех времен и народов?* Каждая новая социально-экономическая формация возникает на обломках старой, существует историческая преемственность культур. Это означает, что существуют и некоторые общие признаки воспитания, характерные для всех социально-экономических формаций и проявляющиеся на всех этапах исторического развития.

В литературе по воспитанию можно найти множество ответов на поставленный вопрос, например, такие:

1) общих черт нет, потому что для каждого общественного строя характерны свои цели, формы и методы воспитания;

2) все, чем характеризуется воспитание, а именно наличие целей, передача накопленного опыта, организация воспитания, соответствие его уровня уровню производительных сил и производственных отношений, — одинаково для всех общественно-экономических формаций;

3) общим для всех исторических типов воспитания является забота о всестороннем развитии личности;

4) помимо физического ухода, самой элементарной функции, воспитание в любой формации передает подрастающему поколению определенную сумму знаний, общечеловеческого опыта, готовит их к определенной роли в общественно-производственной жизни, формирует их поведение;

5) производя материальные блага, люди тем самым создают уклад своей жизни, в производстве формируется и сам человек как социальное существо;

6) при всех принципиальных различиях в целях, формах воспитательной деятельности, этой деятельности свойственна сознательная цель: сформировать личность определенного типа, выработать у нее желаемые качества (моральные, умственные, эстетические и др.).

Анализ этих ответов показывает, что: 1) некоторые признаки воспитания, прежде всего его назначение, неизменны; 2) определенные компоненты воспитательного процесса

отличаются подвижностью и динамикой; 3) во все времена существует отвечающая определенным требованиям норма воспитания (воспитанности).



Рис. 2.

*В широком педагогическом смысле* воспитание рассматривается как процесс и результат всех влияний, изменяющих состояния человека (рис. 2). Дело в том, что воспитанием занимаются не только профессиональные педагоги в специальных учебно-воспитательных учреждениях. В современном обществе действует целый комплекс институтов, направляющих свои усилия на воспитание: семья, средства массовой информации, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка и т.д. Поэтому общее понятие воспитания нуждается в конкретизации. В широком педагогическом смысле под воспитанием понимается *направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни.*

При таком понимании воспитания возникает ряд непростых вопросов: какой из общественных институтов более других ответствен за судьбы воспитания; правильно ли ви-

нить только школу и педагогов в неудачах воспитания, если возможности и сила воспитательного воздействия многих социальных институтов превосходят скромные возможности учебно-воспитательных учреждений?

Не требует особых доказательств вывод о том, что при наличии многих воспитательных сил успех воспитания может быть достигнут только путем *координации действий* всех причастных к воспитанию социальных институтов. Координаторами воспитательного воздействия в хорошо организованном обществе выступают учебно-воспитательные учреждения, управляемые высококвалифицированными педагогами.

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

В еще более узком, практическом смысле воспитание можно определить как процесс и результат воспитательной деятельности (воспитателей, кураторов, наставников, классных руководителей), направленной на решение конкретных воспитательных задач.

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

Некоторые авторы ограничивают воспитание *социализацией*, определяя его как направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства (И. С. Кон). Другие считают, что воспитание — это сознательное, целенаправленное *формирование* человека или социальной группы, ведущее к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности (В.И. Гинецинский). Третьи сводят его к *формированию потребностей* личности и социально приемлемых способов их удовлетворения (П.В. Симонов, П.М. Ершов). М.С. Каган видит в воспитании «восхождение к субъективности», Г.С. Батищев — «непрерывное становление целостности, предоставление человеку возможности самоопределиваться» и т.д.

Уже Демокрит высказал мысль, что подлинное воспитание по глубине своего воздействия на человека «подобно природе»; оно «перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу». Мысль о воспитании как о второй природе, втором и главном рождении человека, тысячекратно повторялась во всевозможных вариантах. Не отрицаем мы ее и сегодня, подчеркивая, что воспитание является средством неограниченных возможностей совершенствования человека.

Следующая основная категория педагогики — *обучение*. В наиболее общем значении — это работа над собой с целью приобретения знаний. Иногда обучением называют приобретение опыта. Обучение происходит постоянно и в любых условиях. Для ускорения этого процесса изобретены учебные заведения, в которых обучение поручается специально подготовленным людям — педагогам.

В «школьном» понимании обучение — это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей учеников, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки. *Знания* — это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. *Умения* — готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. *Навыки* — компоненты практической деятельности, проявляющиеся в выполнении необходимых действий, доведенные до совершенства путем многократных упражнений.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им нужную направленность, формируя как бы попутно, а на самом деле весьма обстоятельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие установки. Поэтому *обучение имеет воспитывающий характер*. Точно так же мы должны признать, что в любом воспитании всегда содержатся элементы

обучения. *Обучая — воспитываем, воспитывая — обучаем.* Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются.

Обучение детей является *обязательным* в большинстве стран мира. По свидетельству «Энциклопедического словаря» Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, впервые обязательное обучение было введено в середине XVII в. в Массачусетсе, Коннектикуте и Ньюгавене (США). Король шведский Карл XII в 1686 г. запретил неграмотным вступление в брак. В Дании обязательное обучение введено в 1814 г., в Пруссии — в 1819 г. В России этот вопрос обсуждался с 1874 по 1894 г. без видимых результатов.

*Образование* — результат обучения. Образование — *система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.* Именно система, а не объем (набор) разрозненных сведений. В настоящее время наличие огромного объема знаний, накопленных человечеством, не позволяет утверждать, что человек когда-нибудь сумеет овладеть ими полностью даже после очень длительного обучения. Получение образования свидетельствует лишь об овладении заданным объемом систематизированных знаний, умений в определенной области и достижении необходимого для выполнения профессиональных действий уровня самостоятельного мышления.

Таким образом, главный критерий образованности — *системность знаний и системность мышления*, позволяющие человеку самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. В древнем афоризме «образование есть то, что остается, когда все выученное забывается» — большая доля истины.

Немало людей поражают нас феноменальной памятью, знанием огромного количества конкретных фактов. Начитанность, энциклопедическую осведомленность нередко принимают за образованность. Это не соответствует действительности, если человек не способен устанавливать причинно-следственные связи, если у него нет собственных мыслей. Вовсе не каждого окончившего школу или даже университет можно считать образованным. Также нельзя считать необразованным того, кто не получил высшего образования. «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной дея-

тельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» — резюмировал немецкий педагог А. Дистервег (1790–1866)<sup>1</sup>.

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

*Общее образование* дает человеку знание основ наук о природе, обществе, человеке, формирует мировоззрение, развивает познавательные способности. Получение общего образования завершается пониманием основных закономерностей развития окружающего мира, приобретением необходимых учебных и трудовых умений, разнообразных практических навыков. Объем и направленность общего образования регулируется государством, во многих развитых странах общее (оно же среднее) образование обязательно.

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

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

Чем практически отличается образованный человек от необразованного? Как узнать образованного? Об этом размышлял еще Я. А. Коменский: «Наблюдай за его действиями и движениями, за его речью и даже молчанием, равным образом — за его походкой, посадкой, осанкой, глазами, руками и за всем относящимся к нему: всюду будут просвечивать приличие, достоинство и любезность; всюду он будет верен сам себе; во всем изящен и аккуратен. Хочешь познакомиться с ним в деле? Все плавно идет под его рукой, так как всякое дело поведет он разумно, по предварительном здравом обсуждении. Хочешь слышать его речь? Он может дельно рассуждать о чем угодно, не обнаруживая

<sup>1</sup> Дистервег А. Собр. соч. М., 1961. Т. 2. С. 68.

ни в чем постыдного невежества. Если, напротив того, ему надо молчать, то даже самое молчание он сумеет смягчить благоразумием и приличием, чтобы и из молчания его ты мог чему-либо научиться. Если он вращается между людьми — одно удовольствие на него смотреть. Если ему когда-либо придется жить без сообщества людей, никогда он не будет чувствовать себя одиноким, так как он полон серьезных мыслей и утешения в работе. В жизни он так ведет себя по отношению ко всему доброму и злему, что на деле обнаруживает, что он умеет различать вещи и может распознавать полезное от бесполезного. Идет ли все по его желанию — он не заносится, не гордится, не становится высокомерным. Впадает ли он в несчастье — он все тот же: не опускается, не падает духом, не отчаивается. Одним словом, „кто мудр, тот приспособится ко всевозможным обычаям“ — говорит поэт. А мы скажем: кто мудр, тот всюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всяким случайностям»<sup>1</sup>.

Понятие *развития* выходит за пределы педагогики, изучением различных сторон человеческого развития занимаются многие науки. В педагогическом смысле развитие — это *процесс и результат количественных и качественных изменений человека*. Оно связано с постоянными переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.

Развитие человека — сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическое, психическое, интеллектуальное, духовное, социальное и другие стороны. Педагогика преимущественно изучает проблемы *духовного развития личности* во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

*Формирование* — процесс становления человека под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, педагогических и т.д. Воспитание — один из важнейших, но не единственный фактор

---

<sup>1</sup> Я. А. Коменский. Избр. пед. соч. Т. 2. М., 1982. С. 8–9.

формирования личности. Сформированность подразумевает некую законченность, завершенность, достижение определенного уровня зрелости.

Формирование — еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на довольно широкое ее использование. Смысл формирования то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие формирования нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность. Например, известный автор пособий по педагогике П. Н. Груздев предлагал называть формированием только стихийное воспитание — «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности»<sup>1</sup>.

К числу основных педагогических категорий некоторые исследователи предлагают отнести и такие достаточно общие понятия, как «самовоспитание», «педагогический процесс», «педагогическое взаимодействие», «продукты педагогической деятельности», «педагогические технологии», «инновации» и др. Признавая выделенные понятия важными компонентами педагогической теории, будем рассматривать их смысл в контексте изучения специальных вопросов.

## 2.5. Система педагогических наук

Педагогика — обширнейшая наука. Изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования. Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив знаний и сопутствующей информации, превратилась к настоящему времени в разветвленную *систему научных знаний*, поэтому современную педагогику правильнее называть *системой наук о воспитании*.

Систему педагогической науки, как и любую другую сложную систему, можно анализировать по различным признакам. Нас интересует общая архитектура педагогической науки, поэтому для начала изберем простой критерий — *последовательность связей* педагогических отраслей, изучающих воспитание человека на всем пути его развития и формирования. Общая структура системы педагогических наук в виде разветвленного дерева (древа педагогики) представ-

<sup>1</sup> Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М., 1949. С. 14.

лена на рис. 3. Отрасли, ее составляющие, получили статус самостоятельных научных дисциплин.



**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**  
**ФИЛОСОФИЯ ВОСПИТАНИЯ**  
**НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Рис. 3.

Фундаментом педагогики является философия, особенно та ее часть, которая специально занимается проблемами воспитания, получившая название философии воспитания. *Философия воспитания* — это область знаний, которая использует в воспитательной практике идеи различных философских систем. Одна из задач философии воспитания, как ее формулирует английский философ А. Брент, состоит в том, чтобы определить критерий и разработать принципы, позволяющие выявить суть предмета и методов воспитания.

Давние и прочные связи педагогики с философией обусловили особую роль последней. Она не только остается

общей основой педагогики, но все чаще используется при рассмотрении конкретных педагогических проблем. Все чаще в научных педагогических исследованиях приводятся философские обоснования, способствующие согласованию теории с реалиями жизни. Ученые пытаются осмыслить, что происходит в мире, в каком направлении он развивается и что следует менять в *образовательно-воспитательных системах*.

Философия указывает педагогике *общий подход к познанию, исследованию педагогических явлений и процессов*. Поэтому философию с ее идеями целостности и системности, методами структурного анализа принято считать *методологической основой* педагогики. Немало современных педагогических систем созданы на эклектической основе — соединении идей и подходов различных философских течений, например экзистенциализма, прагматизма, неопозитивизма и др. Большой интерес для современного воспитания представляют древние философские системы. Изучение их дает ответ на вопрос: что является постоянным, неизменным в воспитании, а что носит переменный характер?

Развитие воспитания как общественного явления, историю педагогических учений исследует *история педагогики*. Принцип историзма — важнейший принцип развития любой науки. Исследование прошлого, сопоставление его с настоящим не только помогают лучше проследить развитие современных явлений, но и предостерегают от повторения ошибок, делают более обоснованными прогнозы на будущее.

*Общая педагогика* — базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяются два уровня: теоретический и прикладной (нормативный). Традиционно общая педагогика содержит четыре раздела: 1) общие основы, 2) дидактика (теория обучения), 3) теория воспитания, 4) школоведение. Названные разделы в последние десятилетия настолько разрослись, что стали самостоятельными отраслями знаний. Например, школоведение рассматривается теперь чаще в рамках самостоятельной научной дисциплины — *педагогического (образовательного) менеджмента*.

*Дошкольная и школьная педагогики* составляют подсистему *возрастной педагогики*. Здесь изучаются закономер-

ности воспитания подрастающего человека, отражающие специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Возрастная педагогика охватывает всю систему среднего образования. Она изучает и закономерности учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических учебных заведениях, и особенности воспитания в средних учебных заведениях всех типов, и особенности воспитания молодежи, получающей среднее и высшее образование через систему вечерних (сменных, заочных) школ или с помощью Интернета (дистанционное обучение). Завершается оформление самостоятельных педагогических дисциплин, отражающих специфические особенности воспитания в отдельных возрастных группах или типах учебно-воспитательных учреждений, — *дошкольной педагогики, педагогики профтехшколы, производственной педагогики, антрогогики (педагогики обучения взрослых)* и др.

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

В подсистеме *социальной педагогики* выделяются такие отрасли, как *семейная, превентивная, реабилитационная, коррекционная, профилактическая* и др.

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

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

ных учреждений. Методикой преподавания своего предмета должен хорошо владеть каждый педагог. Есть и методика *преподавания педагогики*, согласно требованиям которой написан данный учебник.

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

Наука едина, потому что изучаемое ею знание целостно. Педагогика, будучи частью изначально единой науки, развивается в тесной взаимосвязи со всеми другими научными дисциплинами. Сегодня практически нет науки, от которой педагогика не берет хотя бы немного для исследования своего предмета и не отдает взамен свои наработки по проблемам обучения, образования, воспитания, управления.

*Философские науки* (науковедение, социология, этика, эстетика и др.) помогают педагогике определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления, снабжают оперативной информацией о происходящих в науке и обществе переменах, тем самым помогая корректировать направленность воспитания. Наиболее тесная связь имеется у педагогики с *биологией человека*. *Анатомия, физиология, генетика* составляют основу для понимания биологической сущности человека: его физического строения, генетического происхождения, развития высшей нервной деятельности, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и всех других систем. Особенное значение для педагогики имеет ее связь с *психологией*, изучающей закономерности развития психики человека. Психологию главным образом интересует само развитие психики, а педагогику — эффективность тех воспитательных воздействий, которые приводят к намеченным изменениям во внутреннем мире и поведении человека. Каждый раздел педагогики опирается на соответствующий раздел психологии: дидактика, например, больше опирается на теорию познавательных процессов, а теория воспитания больше учитывает личностные феномены, предложенные психологией. Интеграция наук привела к возникновению пограничных отраслей: *педагогической психологии и психопедагогики*.

Несмотря на теснейшую связь, педагогика и психология — отдельные науки, имеющие каждая свой предмет. Нет психолого-педагогической науки, как об этом часто говорят. Психология оказывает определенную помощь науке о воспитании, но решать на главные проблемы педагогики — что и как воспитывать — она не берется. Психология раскрывает механизмы психической деятельности, а педагогика учитывает их, разрабатывая свои технологии.

Очевидны связи педагогики с *историей и литературой, географией и антропологией, медициной и экологией, экономикой и археологией*. Человек, сфера его обитания, его жизнь, условия развития помогают педагогам постичь свой предмет во всех его связях.

У наук, имеющих различные и, казалось бы, очень далекие области исследования, находится немало точек соприкосновения, из которых часто и возникают новые перспективные направления. Таковы, например, отрасли, возникшие на стыке педагогики с точными и техническими науками, — *кибернетическая, математическая, компьютерная педагогика, суггестология* и др. Сегодняшняя педагогика как одна из главных наук о человеке — на острие интеграционных преобразований.

## 2.6. Педагогические течения

В педагогической науке до сих пор нет общего взгляда на то, как надо воспитывать детей. С древнейших времен и до наших дней существуют два диаметрально противоположных взгляда на воспитание: 1) воспитывать детей надо строго, в страхе и смирении; 2) воспитывать детей нужно добротой и лаской. Между тем жизнь поддерживает и требует реализации обоих подходов. В одних случаях бо́льшую пользу обществу приносят люди, воспитанные в жестких правилах, с суровыми взглядами на жизнь, люди с настойчивыми характерами. В других случаях обществу необходимы люди более мягкие, уступчивые.

Воспитание человека зависит от будущего, к которому его готовят. В зависимости от того, в каких условиях живут люди, какую политику приходится проводить их странам, произвольно и, может быть, независимо от воли людей складывается характер воспитания, который постепенно закрепляется в воспитательных *традициях*. В одних общест-

вах *гуманистические* тенденции воспитания, а в других, напротив, жесткое воспитание, основанное на непререкаемом авторитете старшего и полном подчинении младшего.

Но традиция тем и опасна, что продолжает удерживать воспитание в принятых ранее рамках. Уже кажется, что воспитание можно было бы смягчить, но традиция не позволяет. Воспитание должно готовить людей к худшему, что может встретиться на их жизненном пути, — гласит древнее российское наставление, и с ним нужно считаться. Трудно сказать, устарела ли данная формула для наших дней. Но в условиях мировой нестабильности, войн, экологических бедствий, социальных конфликтов трезвый рассудок предупреждает: хочешь жить лучше, готовься к худшему. Если воспитание готовит людей к жизни, оно должно опираться на сценарии завтрашнего дня. Вот почему вопрос о том, как воспитывать детей, — это не столько вопрос науки, сколько вопрос самой жизни.

*Авторитарное воспитание* (от лат. *auctoritas* — подчинение) давно и довольно убедительно обосновывалось. Немецкий педагог И. Ф. Герbart (1776–1841) утверждал, что ребенку от рождения присуща «дикая резвость», и требовал беспощадной суровости воспитания. Это не вредит растущему человеку, лишь направляет его рост в заданное русло. Убедительными приемами воспитания он считал лишь угрозы, надзор за детьми, наказания и запреты. Для детей, которые нарушали порядок, советовал вводить штрафные журналы. Отдельное помещение в школе должен был занимать школьный карцер. Советы Гербарта принимались и одобрялись, по его рекомендациям начали работать многие учебные заведения в Европе. Сложилась практика воспитания, основанная на запретах: учеников оставляли без обеда, ставили в угол, секли розгами, мучали в школьных карцерах, записывали в штрафные книги, чтобы потом исключить из учебного заведения. Россия находилась в числе стран, где поддерживались идеи авторитарного воспитания.

Против авторитарного воспитания горячо выступал французский философ и педагог Ж.-Ж. Руссо. В качестве альтернативы он выдвинул идею *свободного* воспитания. Конечно, он знал о древних традициях гуманистического воспитания, которые существовали в спокойных и благополучных государствах Древнего мира. Руссо и его последо-

ватели призывали уважать ребенка, не притеснять, не наказывать, а убеждать, всесторонне стимулировать в процессе воспитания природное стремление человека к самостоятельному и независимому развитию. Со временем идеи Руссо превратились в практическое течение, получившее название гуманистической педагогики.

Среди российских педагогов, активно поддержавших идею гуманизации воспитания, были Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, К.М. Вентцель, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий и многие др. Благодаря их стараниям отечественная педагогика значительно смягчилась и стала более гуманистической. Но гуманистические преобразования пока не завершены, более того, под давлением обстоятельств наблюдается отход от «сюсюкающего» воспитания в духе Сухомлинского. Сегодня уже открыто говорится, что, следуя красивым призывам к гуманизму, мы больше потеряли в воспитании подрастающих поколений, чем приобрели.

*Гуманизм* (от лат. *humanus* — человеческий, человечный) представляет собой целостную концепцию, признающую человека высочайшей ценностью мира. Главные положения этой концепции — защита достоинства личности, признание ее прав на свободу, счастье, развитие и проявление своего дарования, создание для этого соответствующих благоприятных условий. Гуманизм — совокупность идей и ценностей, которые утверждают универсальную значимость человеческого бытия в целом и каждой личности в отдельности.

*Гуманистическая педагогика* — система научных теорий, которая утверждает воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Согласно ее главным положениям конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать полномочным субъектом деятельности, познания и общения, свободной, самодеятельной личностью, развивающейся соответственно своим возможностям. Степень гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс способствует самореализации личности, раскрытию всех имеющихся у нее естественных задатков, стимулирует ее стремление к свободе, ответственности и творчеству.

Гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Ее определяющие признаки: смещение приоритетов

на развитие интеллектуальных, моральных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования заданных умений; сосредоточение усилий на формировании свободной, активной, мыслящей и действующей личности, гражданина-гуманиста, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; обеспечение надлежащих организационных условий для успешной переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики, отрицающей самую возможность установления нормальных человеческих отношений между педагогом и учеником, как переход к личностно ориентированной педагогике, которая придает абсолютное значение личной *свободе* и деятельности ученика.

Гуманизировать педагогический процесс значит создать такие условия, при которых ученик не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться вне школьной жизни. Гуманистическая педагогика требует *приспособления школы* к ученикам, обеспечения атмосферы комфорта.

Гуманистическая педагогика провозглашает: 1) человеческое отношение к детям; 2) уважение их прав и свобод; 3) выдвижение к ним взвешенных требований; 4) уважение к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять эти требования; 5) уважение прав воспитанника быть самим собой; 6) доведение до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасильственное формирование нужных качеств; 8) отказ от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство воспитанника; 9) признание права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

Первая статья Всеобщей декларации прав человека провозглашает, что все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и в своих правах. Они наделены умом и совестью и должны поступать между собою по законам братства. Усматривая в воспитанниках независимых, а не униженных и безропотных людей, воспитатель не будет злоупотреблять властью над воспитанниками, а будет вместе с ними бороться за их лучшую судьбу.

### Вопросы для самоконтроля

1. Что изучает педагогика?
2. Каковы задачи педагогики?
3. Почему педагогику называют и наукой, и искусством?
4. Каковы главные категории педагогики и связь между ними?
5. Что такое воспитание? Почему одним определением невозможно раскрыть его смысл?
6. Что такое обучение? Что скрывается за понятиями «учение» и «преподавание»?
7. Какая характеристика образования является главной?
8. Что понимается под развитием человека?
9. Почему в педагогической науке до сих пор нет общего взгляда на то, как надо воспитывать детей?
10. Каковы особенности авторитарной и гуманистической педагогики?

### Литература

#### *Основная*

1. *Гребенюк О.С., Рожков М.И.* Общие основы педагогики: Учебник. М., 2003.
2. *Журавлев И.К.* Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
3. *Подласый И.П.* Педагогика: Учебник. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы. М., 2005.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие. В 2 ч. М., 2004.
5. *Снегуров А.В.* Педагогика от «А» до «Я». М., 2003.

#### *Дополнительная*

1. *Джуринский А.Н.* Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. М., 2003.
2. Живая педагогика. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М., 2004.
3. *Кушнир А.М.* Педагогика иностранного языка. Природосообразная технология обучения. М., 2002.
4. *Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех. М., 1987.
5. Традиции и проблемы российской педагогики в условиях современности. Сб. материалов. Сургут, 1998.

# Глава 3

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

### 3.1. Общая характеристика

Напомним, что развитие — категория более общая по отношению к воспитанию. Говоря о закономерностях развития, мы автоматически включаем в них и закономерности, относящиеся к воспитанию, образованию и обучению.

*Развитие* определяется как процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Результат развития — становление человека как биологического вида, социального и духовного существа. *Биологическое* в человеке характеризуется физическим развитием, включающим в себя морфологические, биохимические, физиологические изменения. *Социальное* развитие находит выражение в психическом, интеллектуальном росте, социализации человека. *Духовное* развитие связано с воспитанием духовности, нравственности, формированием этических ценностей.

Если уровень развития сознания и самосознания человека позволяет считать его способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют *личностью*. Понятие «личность» в отличие от понятия «человек» — социальная характеристика, указывающая на те качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания. Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей — с другой. Чтобы стать личностью, человек должен на практике проявить, раскрыть свои внутренние

свойства, заложенные природой и сформированные в нем воспитанием.

Развитие человека — очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Человек меняется духовно и физически в течение всей жизни, но особенно интенсивно — в *детском и юношеском возрасте*. Развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямому поступательному движению от низшего уровня к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

*Движущая сила развития — борьба противоречий.* Противоречия — это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала. Человеку не приходится ни искать, ни придумывать противоречия, они возникают самостоятельно как диалектическое следствие изменения потребностей, порождаемых развитием.

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

На первый взгляд, в развитии человека нет особых загадок. Человек растет, изменяются пропорции его тела, психические характеристики, он приобретает устойчивые взгляды и привычки — мы полагаем, это и есть развитие. Однако

этого недостаточно: развитие человека предполагает прежде всего его духовное совершенствование.

У растений и животных развития нет, к ним следует применять слово «рост». Этим же словом можно обозначить и физическое развитие человека, под которым понимается рост, увеличение его тела и всех органов. Достигнув пределов, обусловленных генетическими программами, рост прекратится, человека можно считать сформировавшимся физически. Но разовьется ли в этом теле духовное начало, каких пределов достигнет духовный рост и на какой отметке сформированности он остановится?

Низшие организмы растут по своим генетическим программам. Перед растением или животным природа не ставит задачу понимания мира и всего в нем происходящего, осознания себя и своего места в этом мире. Эта задача стоит лишь перед человеком, она внедрена в его жизненную программу в виде врожденных идей с той целью, чтобы человек непрестанно развивался, работал над собой, возвышался. Возможность непрерывного развития, высвобождение все более высоких потенций — смысл человеческого в человеке.

Но далеко не все люди достигают духовных вершин. Многие прозябают на задворках существования, даже не пытаясь понять, что и почему с ними происходит. Назначение воспитания в том и состоит, чтобы мобилизовать силы человека для духовного роста и самосовершенствования.

Таким образом, если развитие — это не простое накопление количественных и качественных изменений в организме человека под влиянием многочисленных факторов, а прежде всего духовное возвеличение человека, то педагогика должна искать пути активного влияния на этот процесс.

### 3.2. Условия и факторы

Впервые факторы формирования человека становятся предметом философско-педагогических исследований в XVII в. В это время зарождается научная педагогика, основоположником которой был Я. А. Коменский. Он исходил из идеи природного равенства людей и наличия у них природных дарований, нуждающихся в развитии. Воспитание и образование, по Коменскому, как раз и должны способствовать совершенствованию человеческой природы.

Многоаспектность и сложность проблемы факторов развития личности попытался осмыслить Дж. Локк. В своем философско-педагогическом сочинении «Об управлении разумом» он признавал наличие различных природных способностей у людей. Важнейшими средствами их развития он считал упражнение и опыт. «Мы рождаемся на свет со способностями и силами, позволяющими делать почти все, — писал по этому поводу Локк, — но только упражнение этих сил может сообщить нам умение и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству»<sup>1</sup>.

Философ полагал, что даже такие преимущества, как природные дарования, в большей части являются продуктом упражнения и практики, а различия в разуме и способностях людей обусловлены не столько природными задатками, сколько приобретенными привычками.

Одним из определяющих факторов человеческого совершенствования Локк признавал воспитание: «Я думаю, что в отношении природных дарований люди во все времена были одинаковы. Мода, обучение и воспитание вносили значительные различия в разные периоды существования разных стран и создавали большие различия в отношении искусств и наук между поколениями»<sup>2</sup>. Традиционное воспитание не выполняет своих функций и направлено, скорее, на унижение человека, умаление достоинства его природы. Истинное обучение и воспитание, по мнению Локка, должно упражнять ум.

Значение социальной среды как фактора формирования личности подчеркивал Д. Толанд. По его мнению, ни один человек не может ни хорошо, ни счастливо, ни вообще жить без помощи и содействия других людей. Толанд верил в могущественность образования и воспитания и предлагал предоставить всем людям одинаковые возможности для образования, путешествий, общения.

Французский философ Ж. О. Ламетри полагал, что факторами, влияющими на формирование человека, являются его природная организация, среда обитания (климат), а также социальная среда и воспитание. При этом определяющее значение в человеческом становлении принадлежит природе. «Мы получаем ценные качества только благодаря

<sup>1</sup> Локк Д. Об управлении разумом // Соч. В 3 т. Т. 2. М., 1985. С. 202–279.

<sup>2</sup> Там же. С. 240.

ей, — писал Ламетри, — мы обязаны ей всем, что мы из себя представляем»<sup>1</sup>.

Отметим, что Ламетри был одним из немногих философов, кто полагал, что на развитие личности влияет климат: он может помочь человеку улучшить свою породу, или, наоборот, выродиться.

Соотношение факторов формирования личности вызвало полемику французских философов К. А. Гельвеция и Д. Дидро. В трактате «Об уме» Гельвеций выяснял, что могут сделать для развития ума природа и воспитание. Природу он рассматривал как силу, одарившую человека всеми чувствами. Различия в природной организации людей существуют лишь в том смысле, что у них по-разному организованы органы чувств. У людей, которых Гельвеций называл нормально организованными, умственное превосходство не связано с бо́льшим или меньшим превосходством чувств. Более тонкие чувства, по его мнению, могут повлиять не на обширность ума, а на его род и сделать одного ботаником, а другого историком.

Чем же на самом деле обусловлено умственное неравенство людей «в среднем нормально организованных»? Гельвеций склонен объяснять существующие различия причинами духовного порядка и прежде всего воспитанием и формой правления. Итогом размышлений философа на данную тему стала всем известная формула: «Тем, чем мы являемся, мы обязаны воспитанию».

Среди других факторов Гельвеций обращает внимание на «стихийных воспитателей». К ним он относит климат, форму правления, а также место, занимаемое молодым человеком в свете, его бедность или богатство, посещаемое им общество, наконец, его друзей, прочитанные им книги и т.д. Появление этих «воспитателей» определяется случаем<sup>2</sup>.

Д. Дидро подверг сомнению заключение Гельвеция, что все различия между почти одинаково организованными индивидами зависят от воспитания. Огромную роль в развитии ребенка играют его естественные склонности, которым нельзя препятствовать. В противном случае, указывал Дидро, вы получите посредственность. Дидро также не согласен с преувеличением роли случайности в форми-

<sup>1</sup> Ламетри Ж. О. Трактат о душе // Соч. М., 1976. С. 208.

<sup>2</sup> См.: Гельвеций К. А. Об уме // Соч. В 2 т. Т. 1. М., 1973.

ровании характера. Случайность, значение которой явно переоценил Гельвеций, противоречит тезису о всемогуществе воспитания. Выставлять воспитание исключительной причиной различия умов, единственной основой гениальности, таланта и добродетели, считал Дидро, а успех воспитания и формирования характера предоставить случаю — значит обращать все в ничто и одновременно высмеивать и восхвалять воспитателей.

Д. Дидро не признавал общество особым фактором развития личности. С его точки зрения, древнейшей формой социального бытия людей является «естественное состояние», когда все отношения между людьми регулировались одними только естественными законами. Поэтому Дидро и не видел особых возможностей общества в формировании человека<sup>1</sup>.

Ж.-Ж. Руссо выделял три основных фактора формирования личности: природа, люди и окружающие вещи. Природа развивает способности и чувства ребенка, люди учат, как ими пользоваться, а окружающие вещи способствуют обогащению опыта. Определяющим фактором философ считал природную организацию. Разнообразие умов и дарований создано самой природой, и поэтому не следует изменять характер ребенка или подавлять его природные качества. Их надлежит развивать как можно более. Руссо был противником принуждения по отношению к ребенку, дабы не мешать саморазвитию его природных способностей. Управлять поведением детей он предлагает при помощи «ига необходимости», которое более жестко и неумолимо, чем внешние правила поведения. Главное предназначение воспитания состоит в том, чтобы следовать за саморазвитием детской природы, а высшее искусство наставника — уметь ничего не делать с ребенком. Руссо отрицательно относится к возможностям культуры и общества в формировании человека, так как это искусственные образования, способные извратить человеческую природу<sup>2</sup>.

Вольтер в разрешении проблемы факторов формирования личности не был оригинален и считал, что человека формирует воспитание, примеры, правительство, под власть кото-

<sup>1</sup> См. Дидро Д. Опыт о достоинстве и добродетели // Соч. В 2 т. Т. 1. М., 1986.

<sup>2</sup> См.: Руссо Ж.-Ж. Избр. соч. В 3 т. Т. 1. М., 1961.

рого он попадает, и, наконец, случай. Однако это не помешало философу родить афоризм: «От всякого воспитания, друг мой, спасайся на всех парусах». Конечно, он не сбрасывал со счетов и влияние предрасположенности души, зависящей от органов тела. Склад нашей души, а не наше положение, как утверждал Вольтер, делает человека счастливым<sup>1</sup>.

Вопрос о факторах формирования личности занимал и И. Канта. Выдающийся немецкий философ исходил из того, что важнейший из этих факторов — воспитание, необходимость которого обусловлена тем, что от природы человек не является добродетельным и имеет лишь задатки совершенного существа. Следовательно, совершенство и добродетель нужно воспитывать. Говоря о воспитании, Кант учитывал некую раздвоенность человека, принадлежащего одновременно к чувственно воспринимаемому (феноменальному) миру и к миру «вещей сама по себе» (ноуменальному). Принадлежность к первому миру делает его игрушкой внешней причинности, т.е. законов природы и установлений общества, принадлежность ко второму обеспечивает его свободу. Задача воспитания состоит в формировании человека, который бы в своей жизни руководствовался не соображениями внешнего порядка, а долгом. Именно поэтому Кант в качестве меры воспитания определяет не сравнение воспитанника с другим человеком, а сравнение с идеей, каким должен быть человек<sup>2</sup>.

Таковы мнения лучших европейских умов об условиях и факторах, определяющих развитие и формирование человека. Философы более позднего времени лишь уточняли основные мысли своих великих предшественников, иллюстрировали их многочисленными и часто весьма остроумными примерами. В итоге мировая философия пришла к выводу, что главными факторами, определяющими развитие человека, являются *природная организация и воспитание*. О влиянии на этот процесс общества, среды в широком понимании, климата, правительства, политики мнения разделились. Уже в Новейшее время многие философы стали обращать внимание на то, что многое зависит от *активности самого человека, от объема и характера выполняемой им деятельности, направленной на самоформирование, воспитание самого себя*.

<sup>1</sup> См.: Вольтер. Философские письма // Философ. соч. М., 1988.

<sup>2</sup> См.: Кант И. Метафизика нравов // Соч. В 6 т. Т. 1. М., 1964.

Продолжая изучение человеческого развития в XIX — XX вв., исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, — с другой. В отечественной педагогике и психологии ощутимых результатов в изучении развития школьников добились П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, С.П. Рубинштейн, А.Р. Лурия. Заметный след в науке о развитии оставили зарубежные исследователи Л. Термен, Э. Геккель, Ф. Мюллер, И. Шванцара.

Требовалось прежде всего ответить на главный вопрос: почему разные люди достигают различного уровня развития, от каких условий зависит этот процесс и его результат? Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: *развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями*. К внутренним условиям относятся генетические свойства организма. Внешние условия — это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что в свою очередь приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на различных ступенях ее развития.

Связь природных условий и форм человеческого развития выражает *биогенетический закон*, открытый Э. Геккелем и Ф. Мюллером. Согласно этому закону онтогенеза (индивидуальное развитие) представляет собой краткое и быстрое повторение (рекапитуляцию) филогенеза (развития вида). Имеются в виду те повторения основных стадий развития вида, которые наблюдаются в развитии зародыша. Некоторые психологи и педагоги пытались расширить содержание данного закона на весь процесс индивидуального развития человека. Действительно, то, что человек в индивидуальном развитии отчасти повторяет развитие предков, бесспорно. Однако это не означает, что сокращенное повторение присуще всем признакам организма (есть признаки, которые возникают вследствие приспособления его к условиям жизни), а поэтому трактовать сложнейший процесс человеческого становления как простое «копирование» развития предков не совсем корректно. Формулировка зако-

на, закрепившаяся в педагогике 1930–1770-х гг. (*онтогенез повторяет филогенез*), неверна именно по причине расширительного, произвольного и упрощенного истолкования фактов.

### 3.3. Влияние наследственности

Современная педагогика достаточно убедительно доказывает триединую основу человеческого развития. Установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием *трех генеральных факторов: наследственности, среды и воспитания*. Следующая схема, заимствованная у И. Шванцары, иллюстрирует взаимоотношение основных факторов развития (рис. 4).



Рис. 4

Базу образуют врожденные и унаследованные предрасположения, обозначенные обобщающим термином «наследственность». Врожденные и унаследованные предрасположения развиваются при воздействии главных внешних влияний — среды и воспитания. Взаимодействие названных факторов может быть либо оптимальным (равносторонний треугольник), либо при переоценке одного или другого

внешнего слагаемого (вершины  $C_1$  или  $C_2$ ) негармоничным. Также возможно, что врожденная и унаследованная база недостаточно развиваются как средой, так и воспитанием (треугольник  $ABC_3$ ). Данная схема должна одновременно демонстрировать, что ни один фактор не действует самостоятельно, что результат развития зависит от их согласованности.

Природное (биологическое) в человеке — это то, что связывает его с предками, а через них — со всем живым миром. Отражение биологического — наследственность. Под *наследственностью* понимается передача от родителей к детям определенных признаков и особенностей. Носители наследственности — гены (от греч. «рождающий»). Современная наука доказала, что свойства организма зашифрованы в своеобразном геномном коде, хранящем и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека, однако использовать эти данные для управления развитием и формированием человека пока не представляется возможным.

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

К детерминированным свойствам относятся также особенности нервной системы, обуславливающие характер, особенности протекания психических процессов. Изъяны, недостатки нервной деятельности родителей, в том числе и патологические, вызывающие психические расстройства, болезни (например, шизофрения) также могут передаваться потомству. Наследственный характер имеют болезни крови (гемофилия), сахарный диабет, некоторые эндокринные

расстройства — карликовость, например. Отрицательное влияние на потомство оказывают алкоголизм и наркомания родителей.

Переменная, или *вариантная*, часть программы обеспечивает развитие систем, помогающих организму человека приспособиться к изменению условий существования. Обширнейшие незаполненные области наследственной программы открыты для последующего дообучения. Каждый человек дополняет эту часть программы самостоятельно. Этим природа предоставляет человеку исключительную возможность для реализации своей человеческой потенции путем саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, необходимость воспитания заложена в человеке природой. Жестко запрограммированных наследственных признаков хватает для выживания животному, но не человеку.

Педагогический аспект исследований закономерностей человеческого развития охватывает изучение таких главных проблем, как наследование интеллектуальных, специальных, социальных, моральных (духовных) качеств.

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

Унаследованные человеком задатки реализуются или нет в зависимости от того, получит ли человек возможности для перехода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определенном виде деятельности. Удастся ли индивиду развить свой талант — зависит от обстоятельств: условий жизни, среды, потребностей общества, наконец, от спроса на продукт той или иной человеческой деятельности.

Особенно острые споры вызывает вопрос о наследовании *способностей* к интеллектуальной (познавательной, учебной) деятельности. Педагоги-гуманисты исходят из того, что все нормальные люди получают от природы высокие по-

тенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны практически к неограниченному духовному развитию. Имеющиеся различия в типах высшей нервной деятельности изменяют лишь протекание мыслительных процессов, но не определяют качества и уровня самой интеллектуальной деятельности. Видный генетик академик Н. П. Дубинин считает, что для нормального мозга нет генетической обусловленности вариаций интеллекта и что распространенное мнение, будто бы уровень интеллекта передается от родителей к детям, не соответствует результатам научных исследований.

Вместе с тем педагоги всего мира признают, что может быть неблагоприятная для развития интеллектуальных способностей наследственность. Отрицательные предрасположения создают, например, вялые клетки коры головного мозга у детей алкоголиков, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые наследственные психические заболевания.

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

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

В определении *специальных* задатков между представителями различных педагогических систем нет особых разно-

гласий. Специальными называются *задатки к определенному виду деятельности*. Установлено, что дети, обладающие специальными задатками, достигают значительно более высоких результатов и продвигаются быстрыми темпами в избранной области деятельности. При сильной выраженности таких задатков они проявляются в раннем возрасте, если человеку предоставляются необходимые условия. Специальными задатками являются музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и др.

Кроме биологической наследственности существенное влияние на развитие человека оказывает *социальная наследственность*, благодаря которой он активно усваивает социально-психологический опыт родителей и всех, кто его окружает (язык, привычки, особенности поведения, нравственные качества и т.д.). Понятие социального наследования ввел в научный оборот известный российский генетик М.П. Дубинин.

Особенно важен вопрос о наследовании моральных задатков. Ведущим положением советской педагогики долгое время было утверждение о том, что эти качества личности не наследуются, а приобретаются в процессе взаимодействия с внешней средой. Считалось, что человек не рождается ни злым, ни добрым, ни щедрым, ни скупым, а тем более ни злодеем или преступником. Дети не наследуют моральных качеств своих родителей, в генетических программах человека не заложена информация о социальном поведении. Каким станет человек, полностью зависит от среды и воспитания.

Вместе с тем в западной педагогике распространено утверждение о том, что нравственные качества человека биологически обусловлены. Люди рождаются добрыми или злыми, честными или лживыми, природой человеку дается агрессивность, жестокость, алчность (М. Монтессори, К. Лоренц, Э. Фромм, А. Мичерлик и др.). Основанием для таких выводов служат данные, полученные при изучении поведения человека и животных. Если наука признает наличие инстинктов и рефлексов у животных и людей (И.П. Павлов), а инстинкты наследуются, то почему же их наследование людьми должно приводить к действиям, отличным от действий животных? Так делается вывод, что и поведение животных и человеческое поведение,

в ряде случаев инстинктивно, рефлекторно, основывается не на высшем сознании, а на простейших биологических рефлексах. Многие отечественные ученые в последнее время все более определенно поддерживают мнение о генной обусловленности социального поведения.

Человек как биологический вид подвергся очень незначительным изменениям за всю известную людям историю своего развития. Это еще одно веское доказательство неизменности человеческой природы, жесткой генной регламентации человеческой сущности. Изменение вида человека может произойти лишь тогда, когда ученые получат средства для практического вмешательства в генный код. Что таят в себе подобные попытки — благо или зло, к чему они могут привести — сейчас трудно предположить.

Почему одни люди совершают преступления, а другие нет? Этот вопрос давно волнует человечество. Еще в 70-х гг. XIX в. врач одной из итальянских тюрем Чезаре Ломброзо на основе своих исследований заявил, что преступниками не становятся, а рождаются. Неблагоприятная наследственность — вот основная причина преступного поведения. Прирожденного преступника легко отличить от остальных людей уже по внешнему виду. У него сплюснутый нос, редкая борода, низкий лоб, огромные челюсти, высокие скулы, присосишие мочки ушей и т.п. Люди с преступными наклонностями не чувствительны к боли, у них чрезвычайно острое зрение, они ленивы, склонны к оргиям, их неодолимо влечет к совершению зла ради самого зла. Им присуще желание не только лишить жизни свою жертву, но и изуродовать труп, терзать тело жертвы, упиться ее кровью.

Ч. Ломброзо разработал детальную таблицу признаков «врожденного преступника», которую настоятельно советовал использовать. Путем обследований и измерений физических особенностей подозреваемых решается, с природным преступником или нет столкнулось правосудие. Прирожденного преступника следует «измерить, взвесить и повесить», остальных можно перевоспитывать.

Основой теории Ломброзо послужило положение о том, что в сфере социальной жизни, как и в природе, действует принцип «выживания наиболее приспособленных». Если он верен, то, значит, общество бессильно искоренить преступность. Оно не в состоянии повлиять на генную наследственность преступника и изменить его поведение. Между

тем успехи генной инженерии уже позволяют исправлять некоторые нарушения в генной программе человека, но дойдет ли дело до реконструкции «генов преступности», пока неизвестно.

### 3.4. Влияние среды

Человек развивается только в процессе *социализации*, т.е. общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходит в ограниченном объеме или совсем не происходит.

Справедливость данного вывода подтверждается историческими фактами. Например, история о Маугли — не досужий вымысел Киплинга. Она могла иметь под собой реальную почву. В старинных преданиях сохранилось много рассказов о людях, вскормленных и воспитанных животными. Что в них правда, что вымысел — теперь уже, наверное, не узнать. Основатели Рима Ромул и Рем, вскормленные волчицей, Маугли, воспитанный в волчьей стае, литовский мальчик, выросший в медвежьей берлоге, о чем рассказал Э. Кондильяк еще в 1754 г., вполне могли существовать. Известно 15 случаев вскармливания человеческих детенышей волками, пять — медведями, один случай — павианами, другими породами обезьян — не менее десяти. Один ребенок был вскормлен леопардом, один — овцой. Регулярно находят детей-«маугли» и в наши дни. В 2002 г. в джунглях нашли мальчика, которого назвали Джоном. Ему, как полагают, уже семь лет.

Комментарием к сказанному могут служить слова Г. Итарда: «Появляясь на земном шаре физически слабым и не обладая врожденными идеями, будучи не в состоянии подчиняться основным законам своего существования, определившим его главенствующее положение во Вселенной, человек лишь в обществе может добиться того исключительного положения, к которому его предназначила сама природа. Не будь цивилизации, он оказался бы одним из самых ничтожных и неразумных животных... Человек всегда только то, что из него делает общество...».

Факт существования детей-«маугли» еще раз подтверждает общее определение воспитания. Выше утверждалось, что воспитание — это приспособление к условиям существ-

ования. Люди, лишённые человеческого общества, приспособились, воспитались и выжили. Людьями в обычном понимании они не стали, но полученного ими воспитания вполне хватило до конца их жизни.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется *средой*. На формирование личности влияют разнообразные *внешние условия*, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов выделяются *ближняя* и *дальняя среда*. Когда педагоги говорят о влиянии среды, то имеют в виду прежде всего среду социальную и домашнюю. Первую относят к отдалённому окружению, а вторую — к ближайшему. В понятие «социальная среда» входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и некоторые др. Ближняя среда — это семья, родственники, друзья.

Каково же влияние среды на формирование человека? Единства в его оценке среди педагогов, стоящих на различных методологических платформах, нет. Точнее говоря, огромную *важность среды* признают педагоги всего мира. Не совпадают взгляды при оценке степени влияния среды. Как известно, абстрактной среды не существует. Есть конкретные условия жизни человека, его семья, школа, друзья. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далёкое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

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

Нынешняя семья переживает не лучшие времена. Растёт число разводов, неполных семей, растёт и число социально обездоленных детей. Кризис семьи, по мнению специалистов, стал причиной многих негативных общественных

явлений, и прежде всего роста преступности среди несовершеннолетних. Значительное число правонарушений в стране совершается подростками и молодыми людьми в возрасте 14–18 лет.

### 3.5. Развитие и воспитание

Влияние наследственности и среды корректируется *воспитанием*. Воспитание — главная сила, способная дать обществу полноценную личность. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве. Ограниченность его возможностей — в том, что оно основывается на сознании человека и требует его участия, в то время как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно. Этим определяется роль воспитания в формировании человека.

Роль воспитания оценивается по-разному, причем диапазон этих оценок очень широк — от утверждения его полного бессилия и бессмысленности (при неблагоприятной наследственности и плохом влиянии среды) до признания его единственным средством изменения человеческой природы. Истина, как обычно, находится между крайностями. Лозунг «воспитание может все», с которым неоднократно выступала педагогика, себя не оправдал. Воспитанием можно добиться многого, но полностью изменить человека нельзя. «Воспитание сможет сделать многое, но оно небезгранично. С помощью прививок можно заставить дикую яблоню давать садовые яблоки, но никакое искусство садовника не сможет заставить ее приносить желуди», — написал В.Г. Белинский.

Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели. Целенаправленное и систематическое влияние воспитателей приводит к образованию новых заранее запроецированных условно рефлекторных связей, которые никакими иными путями созданы быть не могут. Одна из важнейших задач правильно организованного воспитания — выявление склонностей и дарований, развитие человека в соответствии с индивидуальными особенностями, способностями и возможностями. Специальные исследования показали, что воспитание может обеспечить развитие определенных качеств, только опираясь на заложенные природой задатки.

Воспитание детенышей обезьяны в одинаковых условиях с ребенком показало, что детеныши обезьяны, имея те же контакты с людьми, получая хорошее питание и уход, тем не менее не приобретают ни одного психического качества, свойственного человеку (исследования Н.И. Ладыгиной-Котс).

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

Сила воспитательного воздействия зависит от ряда условий и обстоятельств. Отечественный педагог и психолог Л.С. Выготский (1896–1934) обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутому ребенком, но и «зоне его ближайшего развития». Он выделял два уровня умственного развития: 1) уровень актуального развития и 2) зону ближайшего развития. На первом уровне ребенок выполняет задания самостоятельно. На втором уровне он не может с ними справиться, поэтому разрешает проблему с помощью взрослых. *Только то воспитание признается хорошим, которое идет впереди развития.* Задача воспитания состоит в том, чтобы создать «зону ближайшего развития», которая в дальнейшем перешла бы в «зону актуального развития». Формирует личность воспитание, ведущее за собой развитие, ориентирующееся на процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии становления.

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором — *деятельностью* личности. Под ней понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает.

Из глубины веков дошли до нас мудрые изречения: скажите мне, что и как делает ребенок, и я скажу вам, каким он вырастет; ни один бездельник еще ничего не достиг; сколько пота — столько успеха; человек сам кузнец своего счастья; кто рано встает, тому Бог дает; по труду и честь; творение указывает на творца и т.п. Очевидна *прямая связь* между результатами *развития* и интенсивностью *деятельности*. Это еще одна общая закономерность развития, которую можно сформулировать так: чем больше трудится человек в определенной области, тем выше уровень его развития в этой области. Разумеется, пределы действия этой закономерности не безграничны, а определяются способностями, возрастом, интенсивностью и организацией самой деятельности и др.

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

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

Деятельность может быть *активной* и *пассивной*. Даже маленький ребенок уже проявляет себя как активное существо. Он предъявляет требования к взрослым, сверстникам, выражает свое отношение к людям, предметам. В дальнейшем под влиянием среды и воспитания активность может как повышаться, так и снижаться. Можно привести множество примеров, когда человек занят, много работает, но действует без желания, без настроения, как говорится, спустя рукава. Разумеется, такая деятельность к высоким результатам не ведет. Хорошее развитие обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую человек вкладывает всю душу, в которой полностью

реализует свои возможности, выражает себя как личность. Такая деятельность приносит удовлетворение, становится источником энергии и вдохновения. Вот почему важна не столько деятельность сама по себе, сколько активность личности, проявляющаяся в этой деятельности.

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

Все проявления активности имеют один и тот же постоянный источник — *потребности*. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Направить активность растущего человека в полезное русло, максимально ослабить влияние ложных представлений — постоянная и одновременно очень сложная задача воспитания. Сложность в том, что потребности и мотивы деятельности в период интенсивного становления человека очень переменчивы. На различных возрастных ступенях неизбежно меняются *виды и характер* деятельности. Массовое школьное воспитание не всегда успевает за этими переменами, а должно успевать, чтобы не допускать необратимых последствий.

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

Активность личности, как и деятельность, имеет избирательный характер. Развитие личности происходит под воздействием не любых влияний, а главным образом тех из них, которые выражают потребности самого человека, опираются на его собственное отношение к действительности. «Главное

дело воспитания как раз в том и заключается, — писал С.Л. Рубинштейн, — чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью — так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении — это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, — тогда им все становится нипочем»<sup>1</sup>.

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

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

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

2) физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды быстрее, в другие — медленнее;

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

С физическим неразрывно связано духовное развитие, в динамике которого также есть значительные колебания, обусловленные неравномерностью созревания нервной

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 140–141.

системы и развития психических функций. Исследования показывают, что существенные отличия между людьми выражаются прежде всего в уровнях интеллектуальной деятельности, структуре сознания, потребностях, интересах, мотивах, нравственном поведении, уровне социального развития. Духовное развитие подчиняется ряду общих закономерностей:

1) между *возрастом* человека и *темпами* духовного развития проявляется *обратно пропорциональная зависимость*: чем ниже возраст, тем выше темп духовного развития; с возрастом темп духовного развития замедляется;

2) духовное развитие людей протекает *неравномерно*. Психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одинаковом уровне развития: в отдельные периоды возникают более благоприятные условия для развития определенных качеств, причем эти условия имеют временный характер;

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

Почему не овладели нормальной человеческой речью дети-«маугли»? Ответ ясен: был упущен сензитивный период, отведенный природой для формирования этого качества. Если ребенок к определенному времени (обычно к 1,5–2,5 годам) не овладел речью, то с каждым днем наверстывать упущенное будет все труднее. То же можно сказать о всех других качествах: физических, психических, социальных, нравственных. Более сложные из них не могут развиваться до тех пор, пока не сформированы те, что служат основой. Скажем, задержка с прямохождением влечет за собой отставание в развитии двигательного и вестибулярного аппарата. Сензитивные периоды развития хорошо изучены.

Педагоги должны держать под постоянным контролем периоды формирования интеллектуальных, нравственных, социальных качеств (у детей младшего и среднего школьного возраста). Американские психологи установили, что возраст от 6 до 12 лет — это лучший сензитивный период для развития навыков решения проблем. Если этот период упущен, то и человеку будет очень трудно овладеть приемами творческого мышления на высоком уровне;

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

### 3.6. Возрастные особенности развития

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

Для правильного управления процессами развития педагоги уже в далеком прошлом делали попытки классифицировать периоды человеческой жизни. Известно несколько десятков периодизаций развития (Коменский, Штрац, Бюллер, Горлок, Левитов, Эльконин, Пршигода, Ванек, Шванцара и др.), причем их число продолжает увеличи-

ваться, так как пока невозможно построить систему, которая опиралась бы только на один критерий и была бесспорной.

Остановимся на анализе периодизации, которая сейчас признается большинством педагогов. Она основывается на выделении возрастных особенностей. Возрастными особенностями называются характерные для определенного периода жизни анатомо-физиологические, психические и духовные качества. Сущность возрастных особенностей наглядно раскрывается на примере физического развития человека. Рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и другие биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями. Поскольку биологическое и духовное развитие человека тесно связано между собой, то соответствующие возрасту изменения наступают и в психической сфере. Происходит, хотя и не в таком строгом порядке, как биологическое, социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности. Это и служит естественной основой для выделения последовательных этапов человеческого развития и составления возрастной периодизации.

Полные периодизации развития охватывают всю человеческую жизнь с наиболее характерными стадиями, а неполные (частичные, урезанные) — только ту часть жизни и развития, которая интересует определенную научную область. Для общей педагогики наибольший интерес представляет периодизация, охватывающая жизнь и развитие человека *школьного* возраста. В современной науке принята следующая периодизация возраста человека от рождения до 28 лет:

- 1) младенчество (1-й год жизни);
- 2) преддошкольный возраст (1–3 года);
- 3) дошкольный возраст (3–6 лет): младший дошкольный возраст (3–4 года); средний дошкольный возраст (4–5 лет); старший дошкольный возраст (5–6 лет);
- 4) школьный возраст (6–7 — 18–19 лет): младший школьный возраст (6–7 — 10 лет); средний школьный возраст (10–15 лет); старший школьный возраст (15–18 лет);
- 5) послешкольный возраст: младший юношеский возраст (19–21 год); средний юношеский возраст (22–25 лет); старший юношеский возраст (26–28 лет).

Если объективно существуют этапы биологического созревания организма, его нервной системы и органов,

а также связанное с ним развитие познавательных сил, то разумно организованное *воспитание должно приспособливаться* к возрастным особенностям, основываться на них. Игнорирование или отрицание природных ступеней развития неизбежно приводит к ошибочному утверждению, что усвоить любой социальный опыт, любые знания, практические навыки и умения можно в любом возрасте при подборе и применении соответствующей методики. Возможности человека в связи с ускорением темпов социального развития, широким доступом к разнообразным информационным источникам значительно возрастают, но далеко не беспредельны. Возраст сдерживает развитие и диктует свои законы.

Я. А. Коменский был первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей. Он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом, своевременно и последовательно. Человеку можно естественно прививать только те нравственные качества, добиваться полноценного усвоения тех истин, для понимания которых созрел его ум. «Все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте», — писал Я. А. Коменский<sup>1</sup>.

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

Отмечая условность и известную подвижность выделенных периодов, следует обратить внимание на явление, приведшее к пересмотру границ между некоторыми воз-

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Великая дидактика / Избр. пед. соч. М., 1982. Т. 1. С. 329.

растными группами. Речь идет о так называемой акселерации, получившей широкое распространение во всем мире. Акселерация (от лат. *acceleratio* — ускорение) — это ускоренное физическое и отчасти психическое развитие в детском и подростковом возрасте. Биологи связывают акселерацию с физиологическим созреванием организма, психологи — с развитием психических функций, а педагоги — с духовным развитием и социализацией личности. У педагогов акселерация ассоциируется не столько с ускоренными темпами физического развития, сколько с рассогласованием процессов физиологического созревания организма и социализацией личности. Педагогическая интерпретация акселерации представлена на рис. 5.

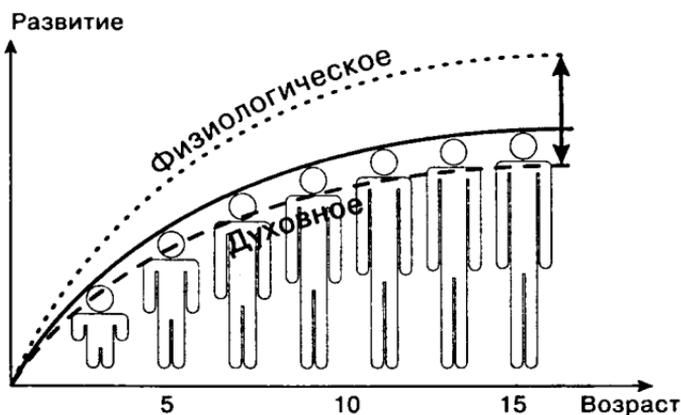


Рис. 5.

До появления акселерации в 1950–1960-е гг. физическое и духовное развитие детей и подростков было сбалансированным. На рис. 5 это показывает кривая 1, выражающая общую тенденцию нормального физиологического и социального созревания. В результате акселерации, наступившей в середине 1970-х гг., физиологическое созревание организма (кривая 2) начинает опережать темпы умственного, психического, социального развития (кривая 3). Образуется несоответствие, которое можно выразить так: тело растет быстрее, чем созревают психические функции, являющиеся основой интеллектуальных, социальных, нравственных качеств.

К 13–15 годам у девочек, а к 14–16 годам у мальчиков, живущих в средней полосе нашей страны, физиологическое

развитие организма в основном завершается и почти достигает уровня взрослого человека, чего нельзя сказать о духовном развитии. Выросший организм требует удовлетворения всех «взрослых» физиологических потребностей, в том числе половых, социальное развитие отстает и вступает в конфликт с бурно прогрессирующей физиологией. Возникает напряжение, приводящее к значительным психологическим перегрузкам, подросток ищет пути его устранения и выбирает такие, которые подсказывает его неокрепший ум. В этом основные *противоречия* акселерации, создавшей немало трудностей как для самих подростков, не умеющих совладать с происходящими в них переменами, так и для взрослых — родителей, учителей, воспитателей. Если с техническими проблемами акселерации: обеспечением школ новой мебелью, учеников одеждой и т.п. — еще как-то справились, то в области нравственных последствий акселерации, в первую очередь проявившихся в широком распространении половых контактов среди несовершеннолетних со всеми вытекающими отрицательными последствиями, проблемы остались.

О темпах акселерации говорят следующие сравнительные данные. За четыре десятилетия длина тела у подростков увеличилась в среднем на 13–15 сантиметров, а вес — на 10–12 килограммов по сравнению с их сверстниками 1950-х гг.

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

С середины 1990-х гг. акселерация во всем мире пошла на убыль, темпы физиологического развития несколько упали. Но в начале нового столетия акселерация снова дала о себе знать, однако темпы ее в разных регионах оказались неодинаковыми.

Параллельно с акселерацией отмечается явление *ретрадации* — отставания детей в физическом развитии, которое обуславливается нарушением генетического механизма наследственности, негативным влиянием на процесс развития, начиная с момента зарождения, канцерогенных веществ, неблагоприятной экологической среды в целом и превышением радиационного фона в частности. Наблюдаются отставания не только в физическом, но и в психическом развитии.

Рассмотрим особенности развития старшего школьника, которые проявляются и в послешкольном периоде развития.

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

Юношеский возраст — это период выработки *мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения*. Юность — время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний. «В огне, оживляющем юность, отличается характер человека. Вот почему не следует ни тушить огня этого, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества», — писал К.Д. Ушинский<sup>1</sup>.

У старшеклассников и студентов младших курсов обычно ярко выражено *избирательное* отношение к учебным предметам. Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях — одна из самых характерных черт нынешнего старшеклассника. Это определяет развитие и функционирование психических процессов. *Восприятие* характеризуется

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. С. 221.

целенаправленностью, *внимание* — произвольностью и устойчивостью, память — логическим характером. *Мышление* старшеклассников отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

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

Если в подростковом возрасте мальчики больше ценят физическую силу, то старшеклассники уважают *интеллектуальные* качества. Больше других ценятся живость ума, находчивость, умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в способах и путях ее решения. В юношеском возрасте развивается умение комплексной оценки человека. Кумирами становятся гармонически развитые люди, у которых качества ума удачно сочетаются с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами. «Примерка» к себе стимулирует процесс самовоспитания, который у многих старшеклассников приобретает силу, устойчивость и целенаправленность.

*Нравственные и социальные качества* старшеклассников формируются ускоренными темпами. Этому способствует не только сензитивный период нравственной зрелости, но и новая обстановка: изменение характера деятельности, положения в обществе и коллективе, интенсивность общения. Более отчетливыми становятся *моральные* понятия, оценки, крепнут этические убеждения. Чувство взрослости становится глубже и острее. Появляется стремление выразить свою индивидуальность; у некоторых молодых людей это стремление приобретает гипертрофированные размеры. Любым способом им хочется обратить на себя внимание, ут-

вердить свою самобытность. Отсюда потеря чувства меры, демонстративное увлечение модными в данный момент вещами, порой и не совсем безобидными. Тут могут помочь терпимость и заинтересованная помощь взрослых.

В юношеском возрасте появляется усиленный интерес к *этическим* проблемам. Некоторые педагоги считают, что именно характер разрешения этических ситуаций служит критерием морального развития личности. В этом возрасте высок интерес к «вечным» проблемам: смысла жизни, любви, счастья, долга, свободы, ответственности.

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

*Жизненные планы, ценностные ориентации* старших школьников, стоящих на пороге выбора профессии, отличаются резкой дифференциацией по интересам и намерениям, но совпадают в главном: каждый хочет занять достойное место в жизни, получить интересную работу, хорошо зарабатывать, иметь счастливую семью. В последние годы произошла переоценка «престижности» профессий, а переход к новым экономическим условиям хозяйствования в стране еще больше повысил остроту всегда волновавшего молодежь вопроса. Хорошей профессией называют ту, где можно реализовать свои способности и хорошо заработать.

### 3.7. Гендерные особенности развития

Зависят ли развитие, воспитание, формирование людей от пола? Одинаково ли развиваются девочки и мальчики? Нужно ли их учить и готовить к жизни по однотипным программам? Ответы на эти вопросы педагогике известны. Сегодня женщины в Европе имеют одинаковые с мужчинами права и свободы, поэтому любые не то что действия, даже

разговоры на тему дифференциации развития по половому признаку могут быть расценены как дискриминационные со всеми вытекающими последствиями. До сих пор многие считают, что гендерные различия в развитии и формировании если и имеются, то совсем незначительные, и в практическом процессе на них не следует обращать внимания.

В 1980-х гг. гендерные различия привлекали внимание генетиков, психологов, философов, социологов, но почти не интересовали педагогов. В пылу дискуссий о проблемах качества образования и воспитания, его содержания, технологий, оценки качества забыли об ученике как существе определенного пола. Между тем различий между полами (особенно в пубертатный период) достаточно на всех уровнях. Об этом свидетельствуют работы Ж. Пиаже, К. Хорни, Л. Виткин, И. С. Кона, Н. Ю. Ерофеевой, Ф. Раиса, Р. Сабирова, А. Г. Хрипковой, Д. В. Колесова и многих других исследователей.

Между тем гендерные различия существуют, они очень значительные, их необходимо учитывать в воспитании.

Сегодня педагоги большинства цивилизованных стран не сомневаются в том, что мальчиков и девочек, юношей и девушек необходимо воспитывать по-разному, потому что в жизни им придется выполнять неодинаковые роли.

Подробно изучены физиологические, интеллектуальные, нравственные, эмоциональные, поведенческие различия мужчин и женщин. Опираясь на результаты многочисленных исследований, сегодня можно создать полные и подробные портреты мужчин и женщин во все периоды их развития и формирования, посмотреть, насколько целесообразным, оправданным и соответствующим природе является предложенное нашей «бесполой» школой педагогическое влияние.

#### *Общие видовые характеристики.*

✓ Генетические программы мужчины и женщины отличаются между собой. Очевидные физиологические различия обнаружены в сфере зрения, слуха, осязания, обоняния, протекания познавательных и эмоциональных процессов.

✓ Зрение. Женщины ярче воспринимают цвета. Женский глаз по сравнению с мужским имеет большую площадь белка, что обеспечивает ему большую возможность воспринимать и отправлять сигналы. Женщины способны охватить взглядом сектор в 45° со всех сторон: слева, справа, сверху и внизу. У

мужчин «туннельное» зрение, объясняющее их способность четко и ясно видеть то, что расположено перед ними. В связи с этим проводить наглядное обучение мальчиков и девочек с помощью одинаковых средств нерационально.

✓ **Слух.** Программы слуха у женщин функционируют лучше, чем у мужчин, и настроены на восприятие высоких частот. Однако мужчины могут безошибочно определить, откуда доносится звук. Женский мозг обладает способностью классифицировать звуки и принимать решение относительно каждого из них, поэтому женщины могут одновременно слышать все звуки своих детей, разговаривать между собой, варить обед и следить за передачей по телевизору. *Девочки в классах могут выполнять несколько работ одновременно, например слушать стихи, рисовать или вязать.*

✓ **Осязание.** С момента рождения девочки гораздо более чувствительны к прикосновениям, чем мальчики. Чувствительность кожи взрослой женщины в десять раз превышает чувствительность кожи мужчины.

✓ **Обоняние.** Женщина может протестировать состояние иммунной системы мужчины в течение трех секунд после встречи с ним. Ее нос определяет наличие феромонов (половых гормонов) и особый мужской запах. *Стоит ли воспитывать в классах общие для мальчиков и девочек эстетические понятия и чувства о красивом и безобразном, приятном и неприятном?*

✓ **Мозг.** Мозг мужчины на 200–350 граммов тяжелее женского. В мужском мозге содержится в среднем на 4 млн больше мозговых клеток. Однако тесты IQ показывают, что мужчина и женщина имеют примерно одинаковый средний балл интеллекта — около 120. Степень умственной одаренности у женщин примерно на 3% выше, чем у мужчин. *Этот признак указывает на то, что темпы усвоения различных наук и разделов программы мальчиками и девочками могут существенно различаться.*

✓ От 15 до 20% мужчин имеют феминизированный мозг. У 10% женщин мужской склад ума.

✓ В мозге мужчины правое и левое полушария отвечают за различные, четко определенные функции. У женщин разница между полушариями выражена не столь однозначно, их функции менее дифференцированы. Вывод: *общее обучение юношей и девушек по правополушарному способу противоречит законам природы.*

✓ Женский мозг в некоторых участках так называемого мозолистого тела (отвечающего за межполушарные связи) имеет больше нервных клеток. Это дает основание предположить, что у женщин лучше происходит синтез информации. Синтез лежит в основе интуиции, анализ — в основе логики. Женщины наделены тонкой интуицией. По выражению лица другого человека они способны более точно, чем мужчины, угадать его настроение. Они замечают более десяти разных эмоциональных состояний собеседника, таких как стыд, страх, отвращение.

✓ На генетическом уровне мужчины имеют более развитое правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных и слуховых образов, форм и структуры предметов, за сознательную ориентацию в пространстве, что позволяет мыслить абстрактно, формировать отвлеченные понятия. *«Мужские» программы подготовки должны быть более рациональными, строгими и краткими, чем «женские».*

✓ На генетическом уровне женщины имеют более развитое левое полушарие, отвечающее за образное восприятие, обеспечивающее регуляцию речи, письма, счета, интуитивного мышления. *«Женские» программы школьного образования должны быть более эмоциональными, чем «мужские».*

✓ У мужчин программа «язык» и программа «эмоции» не находятся в постоянной взаимосвязи между собой, включение одной не тянет автоматически активизацию другой, как у женщин. Это позволяет мужчинам разделять профессиональную деятельность и сферу чувств.

✓ Мужские программы поведения в большей степени снабжены «оперативно-практической» информацией. Они настроены на достижение цели, построение карьеры, завоевание социального статуса, власти.

✓ В программе жизни женщины больше места отводится родовой, «консервативной» памяти, домашнему очагу, общению, любви и гармонии в семье.

✓ Генетические программы в части продолжительности жизни мужчины и женщины идентичны. Различная средняя длительность их жизни обусловлена условиями и способом жизни.

✓ Назначение мужчины — обеспечить пространство и условия для жизни. Поэтому мужчины агрессивны, в их организме содержится больше веществ, вызывающих гнев.

✓ Женщины более чувствительны к боли, но и более терпеливы.

✓ У женщин ярче выражена социальная ориентация.

✓ Мужчины более склонны к обособлению.

✓ Женский организм требует сна в среднем на 1 час больше, чем мужской.

✓ Мужской мозг, в отличие от женского, не настроен на то, чтобы замечать детали и анализировать визуальные сигналы. Поэтому обучение математике мальчиков и девочек должно строиться различным образом.

✓ Мужчины превосходят женщин по скорости и координации движений, ориентации в пространстве.

✓ У женщин более ловкие руки, больше скорость восприятия, счета, памяти, а также беглость речи.

✓ У женщин более тонкий музыкальный слух. Они значительно реже фальшивят, воспроизводя мелодию. Их превосходство достигает соотношения 6 : 1 по сравнению с мужчинами.

Рассмотрим различия девочек и мальчиков в школьный период развития.

✓ Девочки-школьницы задают втрое больше вопросов, чем мальчики.

✓ Девочки школьного возраста растут быстрее мальчиков. Рост девочек прекращается обычно после первой менструации, мальчики растут до 18 лет.

✓ Физиологически девочки созревают примерно на три года раньше мальчиков.

✓ Юноши отличаются повышенной вспыльчивостью.

✓ Иностранные языки школьницы усваивают лучше — быстрее, качественнее, легче, поэтому обучение языкам следует дифференцировать.

✓ Школьницы чаще извиняются и пространно объясняются, не заканчивая начатой мысли.

✓ Девочки предпочитают не говорить о своих желаниях прямо и легче идут на компромисс; мальчики в своих суждениях более решительны и чаще занимают однозначную позицию.

✓ При решении задач мальчики предпочитают объему качество, а девочки — количество.

✓ Мальчики более склонны к предметно-инструментальной деятельности и легче овладевают навыками работы с различными веществами, инструментами и материалами.

✓ Девочки предпочитают работать с вербальной (словесной) информацией, достигают при этом более высоких результатов, чем мальчики.

✓ Девочки более склонны к изучению гуманитарных предметов, мальчики — естественных. *Профилизация, дифференциация и индивидуализация обучения помогут полнее учесть эти особенности без нарушения устоявшегося порядка.*

✓ Мальчики более склонны к самостоятельной исследовательской деятельности. Они предпочитают решать проблему, а не действовать по шаблону.

✓ Девочки отдают предпочтение готовым алгоритмам, табличным способам получения результата. *Отсюда следует, что «женские» и «мужские» курсы математики, физики, биологии, языков более уместны, нежели специализированные курсы для математиков и гуманитариев.*

✓ Юноши больше философствуют, отдают предпочтение логике.

✓ Девушкам больше нравится психология, литература.

✓ Мальчики предпочитают диалог, дискуссию.

✓ Девочки склонны к монологам, предпочитают слышать и выражать себя.

✓ Мальчики предпочитают область возможного — отсюда интерес к виртуальности и компьютерным технологиям, к фантастике.

✓ Девочки более рациональны и прагматичны. На свой выбор (предмета изучения, компьютера, будущего партнера и т.д.) они смотрят под прагматическим углом зрения, насколько он способствует достижению цели.

✓ Мальчики предпочитают открытое соперничество, решение споров в открытой борьбе.

✓ Девочки склонны к интригам, предпочитая хитрую и скрытую борьбу.

✓ Свои чувства мальчики выражают открыто.

✓ Девочки скрывают свои чувства и намерения, могут долго ожидать, чтобы отомстить обидчику.

✓ Мальчикам следует давать четкие, однозначные указания, девочки способны понять намек.

Такие далеко не полные представления о гендерных различиях подталкивают к выводам, которые в старинной педагогике считались естественными и не вызывали сомнений: *девочек и мальчиков следует готовить к выполнению пред-*

*писанных им функций и предназначенных ролей, опираясь на заложенные природой особенности их организма и связанные с этим особенности развития и формирования.*

Современная образовательно-воспитательная система нарушает эти предписания по многим важным позициям:

- обучает всех одинаково, преимущественно по «правополушарному способу»;
- предлагает для изучения одинаковые курсы и предметы в одних и тех же объемах, на одинаковых уровнях;
- осуществляет учебный процесс преимущественно по репродуктивной схеме;
- не учитывает гендерных особенностей восприятия и обработки информации;
- не готовит к выполнению предписанных природой ролей и функций в жизни;
- не дифференцирует воспитательный процесс.

Короче говоря, гендерные различия как естественная основа достижения более высоких результатов развития или совсем не учитываются, или учитываются явно недостаточно.

### Вопросы для самоконтроля

1. В чем смысл духовного развития человека?
2. Какими общими условиями и факторами определяется развитие?
3. Какова роль наследственности в развитии?
4. Как влияет на развитие человека среда?
5. Как влияет на развитие человека воспитание?
6. Как связано развитие с деятельностью и активностью человека?
7. Как связано развитие с возрастом?
8. Каковы основные закономерности развития?
9. Какие особенности развития присущи старшему школьному возрасту?
10. Следует ли учитывать гендерные особенности развития в воспитании?

### Литература

#### Основная

1. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. Методологические и теоретические проблемы педагогики. М., 1949.
2. *Скаткин М.Н.* Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

3. *Филонов Г.Н.* Формирование личности: проблема комплексного подхода в процессе воспитания школьников. М., 1983.
4. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. М., 1968.

*Дополнительная*

1. *Миславский Ю.А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
2. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / Науч. ред. З.И. Равкин. М., 2000.
3. Формирование личности в переходный период / Под ред. В. Дубровиной. М., 1987.
4. *Хроменков Н.А.* Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М., 1989.

# Глава 4

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

### 4.1. Система и структура

Поскольку педагогика — наука о воспитании, то понятия «воспитательный процесс», «воспитательная система» отождествляются с понятиями «педагогический процесс», «педагогическая система». Выясним смысл понятия «педагогическая система», в которой осуществляется педагогический процесс. В наиболее общем виде *педагогическая система (ПС)* — это единство составных компонентов, определяющих установленный порядок осуществления воспитания. Важнейшей характеристикой педагогической системы является ее *устойчивость*. Если некоторая совокупность элементов устойчивостью не обладает, то их объединение системой называть нельзя.

Следует обратить внимание на многофункциональность рассматриваемого понятия. Понятие «педагогическая система» используется в различных значениях. Нередко оно персонифицируется и применяется для характеристики плодотворной научной и практической деятельности крупных педагогов. Говорят, например, о педагогической системе Я. А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко. Когда речь идет о ПС общеобразовательной, профессионально-технической, высшей школы, образования взрослых и т.д., то здесь данное понятие употребляется уже в ином смысле: для обозначения и характеристики вертикального среза педагогической деятельности в зависимости от рассматриваемого уровня образования.

Нередко понятие «система» применяют для характеристики деятельности конкретного учебного заведения (говорят, например, система естественно-математического лицея) или даже отдельного, чем-то прославившегося преподавателя (система знаменитого профессора теоретической меха-

ники МГУ П. Минакова, система учителя В. Палтышева, система директора В. Караковского).

В теоретической педагогике понятие «педагогическая система» применяется для общей характеристики и оценки интегративно понимаемой учебно-воспитательной деятельности. ПС — это упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие этого процесса.

*Структура* (от лат. *structure* — строение) — это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними. Связи в ПС не похожи на связи между компонентами в других динамических системах. Целесообразная деятельность педагога выступает в органическом единстве со значительной частью средств труда (а иногда и со всеми ними) и деятельностью ученика.

Какова же структура педагогической системы?

В наиболее общем, классическом представлении ПС — это единство трех составляющих: ученика, педагога, предмета изучения (рис. 6).

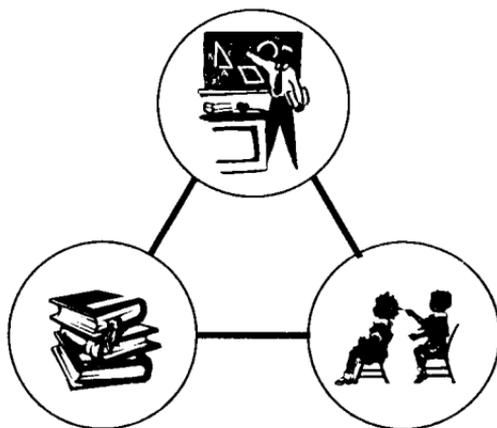


Рис. 6.

Ученик (школьник, студент, слушатель и т.д.) — лицо, ищущее знаний, воспитания, развития. Учитель (наставник, мастер, профессор и т.д.) — лицо, обладающее знаниями о предмете, владеющее мастерством обучения. Предмет изучения — это природа, общество, знания в определенной области, школьная наука, тема, модуль и т.д. В более общем

виде предметом воспитания являются духовность, воспитанность, сформированность или их элементы.

То, что происходит в ПС, можно описать следующим образом. Ученик желает овладеть предметом: чему-то научиться, приобрести более высокий уровень развития, воспитанности, чтобы лучше приспособиться к условиям жизни, достичь успеха. Чаще всего он ищет учителя, который обладает необходимыми знаниями. Начинается процесс, цель которого — формирование образа предмета в сознании ученика: знаний, умений, навыков.

Обучение, развитие, формирование возможно и без участия учителя. Учителями становятся природа, общество, труд, жизнь. Сам человек становится для себя учителем, развивая себя. Но процесс познания без учителей — очень длительный, трудный, не гарантирующий успеха. Чтобы его ускорить, существуют школы, где помощь ищущим знания оказывают профессиональные наставники. Путь к овладению предметом многократно сокращается, минимальный успех гарантирован.

Запомним классическую структуру ПС, мы будем на нее опираться в дальнейшем.

Современные структуры педагогической системы более детализированы. «Структура любой педагогической системы, — отмечает В.П. Беспалько, — представляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью вариантных элементов: 1 — учащиеся; 2 — цели воспитания (общие и частные); 3 — содержание воспитания; 4 — процессы воспитания (собственно воспитание и обучение); 5 — учителя (или ТСО — технические средства обучения); 6 — организационные формы воспитательной работы»<sup>1</sup>. Каждый компонент системы — сложное, относительно обособленное образование, и поэтому может быть разложен на составляющие его элементы с любой степенью детализации.

Есть основание считать предложенную В.П. Беспалько структуру ПС неполной. Важными *компонентами* ПС, *не сводимыми к выделенным*, являются также «результаты (продукты)», «управление учебно-воспитательным процессом», «технология». Они просматриваются в представленной на рис. 7 модели ПС. Цели соотносятся с результатами, образуя замкнутый цикл. Полнота совпадения цели с результатами

<sup>1</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 7.

служит надежным критерием эффективности педагогического процесса. Управление, объединяющее все компоненты ПС, также является относительно самостоятельным компонентом, поскольку имеет свои цели и структуру. Оно основывается на мониторинге.

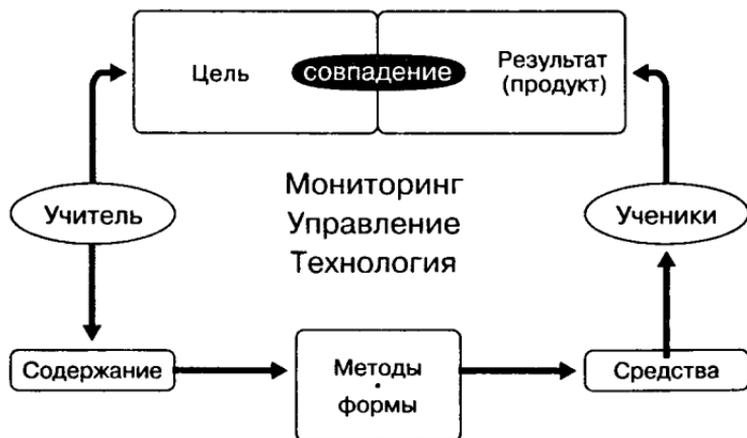


Рис. 7.

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

ПС создается для осуществления *педагогического процесса*. Процесс и система неразъединимы: система создается для процесса, процесс осуществляется в системе. Сущность воспитательного процесса составляет практическая реализация целей воспитания со всеми необходимыми для этого средствами. Педагогическим процессом называют развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс — это процесс, в котором социальный

опыт, знания преподавателей преобразуются в качества ученика.

В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Однако это понятие суженное и неполное, не отражающее всей сложности процесса и прежде всего его главных отличительных черт: *целостности и общности*. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет сущность педагогического процесса.

Рассмотрим педагогический процесс как систему, объединяющую отдельные процессы. В ней воедино связаны процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их осуществления. Общая система несводима ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они ни были.

Чтобы анализировать педагогический процесс как систему, необходимо установить *критерий* анализа. В качестве такого критерия может выступать любой достаточно веский показатель процесса, условия его протекания или величина достигнутых результатов. Важно, чтобы он отвечал целям изучения системы. Исследователи выбирают только такие критерии, которые отражают наиболее важные связи, обеспечивают познание неизвестных ранее закономерностей.

Для анализа системы педагогического процесса и ее структуры воспользуемся известным в науке критерием рядоположности, позволяющим выделить в исследуемой системе основные составные части. Следует помнить, что при практическом анализе мы всегда имеем наложенные друг на друга (или подразумевающие такое наложение) систему педагогического процесса и систему, в которой он осуществляется. В качестве последней будет выступать «школа».

Педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему *компоненты*: целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

*Целевой компонент* процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели — всестороннего и гармонического развития личности — до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов. *Содержательный компо-*

*нент* отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, а *деятельностный* — взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в литературе называется еще *процессуальным, организационным* или *организационно-управленческим*. Наконец, *результативный компонент* процесса отражают эффективность его протекания, характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью. В современной педагогике все чаще употребляется понятие «продукт».

Педагогика существенно продвинулась в своих поисках, научившись представлять системы в виде различных моделей. Моделирование как мощный познавательный метод используется как для общего представления о явлениях и процессах, так и для детального рассмотрения их отдельных частей.

Чтобы яснее представить себе педагогический процесс, протекающий в педагогической системе, необходимо выяснить слагаемые системы народного образования в целом. В этом отношении все еще заметную роль играет подход, предложенный американским педагогом Ф. Кумбсом в книге «Кризис образования. Системный анализ» в 1970-х гг. Основными компонентами системы образования автор называет: 1) цели и первоочередные задачи, определяющие деятельность систем; 2) учеников, обучение которых — основная задача системы; 3) управление, осуществляющее координацию, руководство и оценку деятельности системы; 4) структуру и распределение учебного времени и потоков учеников в соответствии с различными задачами; 5) содержание — основное, что школьники должны получить от образования; 6) преподавателей; 7) учебные пособия: книги, классные доски, карты, фильмы, лаборатории и т. д., 8) помещения, необходимые для учебного процесса; 9) технологию — все приемы и методы, используемые в обучении; 10) контроль и оценку знаний: правила приема, оценки, экзамены, качество подготовки; 11) исследовательскую работу для повышения знаний и усовершенствования системы; 12) затраты показателей эффективности системы.

В системе образования, сложившейся в нашей стране, И. П. Раченко выделяет следующие компоненты: 1) цели и задачи, определяющие деятельность системы; 2) содержание

обучения и воспитания; 3) педагогические кадры, обеспечивающие реализацию целей и задач содержания обучения и воспитания; 4) научные кадры, обеспечивающие научно обоснованное функционирование системы, непрерывное совершенствование содержания и методов организации обучения и воспитания на уровне современных требований; 5) ученики, обучение и воспитание которых — главная задача системы; 6) материально-техническое обеспечение (помещения, оборудование, технические средства, учебные пособия и др.); 7) финансовое обеспечение системы и показатели ее эффективности; 8) условия (психофизиологические, санитарно-гигиенические, эстетические и социальные); 9) организация и управление.

Каждый из выделенных компонентов может быть разложен на более простые элементы. Аналитики рассматривают место и роль каждого, а также изучают межкомпонентные взаимосвязи — каждого элемента со всеми остальными. Если компоненты выделяются не всегда четко, не имеют определенных границ, то получить объективную картину процесса весьма трудно. Даже учитель и ученик, которые, на первый взгляд, по-разному участвуют в процессе, на самом деле только дополняют и взаимообуславливают деятельность друг друга. Ученик учится так, как его учит учитель, а учитель учит так, как позволяет ему учить себя ученик.

В чем же специфика сопроцессов, образующих целостный педагогический процесс? Она обнаруживается при выделении *доминирующих функций*. Доминирующая функция процесса обучения — обучение, воспитания — воспитание и т.д. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую и образовательную функции, а обучение немислимо без сопутствующего ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится также выделять доминирующие характеристики. Так, в содержании обучения преобладают формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил,

идеалов, ценностных ориентаций, установок, мотивов и т.д., но в то же время формируются и представления, и знания, и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели — формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе *форм и методов достижения цели*. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная (в высшей школе — аудиторная) форма работы, то в воспитании применяются более свободные формы различного характера: общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Различаются и методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную, эмоциональную, волевую сферы. Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены. Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Информацию педагогам здесь дают наблюдения за ходом деятельности и поведения учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

Все вышеперечисленное — это лишь контуры педагогической системы. Педагогам приходится прилагать немало труда, чтобы соединить все в плавном, согласованном процессе. Им мало выстроить систему вообще — надо понять ее развитие: увидеть по составляющим ее элементам и уходящее прошлое, и настоящее, и наступающее будущее, увидеть систему в ее диалектическом развитии. Тут уже на смену сколоченной теории приходит практическая деятельность. Если это случится, процесс пойдет, результат будет. Если же нет — останется только бездушная схема.

## 4.2. Закономерности

В закономерностях, напомним, отражаются *объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи*. В столь сложной, большой и динамичной системе, как

педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей.

Обычно связь выражается словами «зависит», «определяется». Естественно, в общих закономерностях выражаются общие связи, существующие между главными компонентами педагогического процесса (педагогической системы).

Выделим некоторые общие закономерности педагогического процесса.

1. *Закономерность динамики.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер: чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

2. *Закономерность развития личности.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия.

3. *Закономерность управления.* Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

4. *Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.

5. *Закономерность единства чувственного, логического и практического.* Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного.

6. *Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.* Эффективность педагогического процесса определяется: 1) качеством педагогической деятельности и 2) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. *Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: 1) потребностями общества и личности; 2) возможностями (материально-техническими, экономическими и другими) общества; 3) условиями протекания процесса (духовными, моральными, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

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

### 4.3. Этапы педагогического процесса

Нетрудно заметить, что педагогические процессы не отличаются особым разнообразием, часто происходят по одной и той же схеме. Это объясняется многими причинами. Во-первых, ограниченностью средств воздействия на человека. Как можно на него повлиять? Добрым словом, дружеским участием, призывом, внушением, подзатыльником, розгой. Во-вторых, восприимчивостью (или невосприимчивостью) человека к воспитательным влияниям. Здесь выбор средств еще беднее: обычно используется то, что дает самый быстрый результат. В-третьих, невозможностью решить все проблемы сразу. Постепенность приучения обяывает каждый новый акт выстраивать по одной и той же схеме: объяснение, упражнение, результат. В связи с этим педагогические процессы имеют циклический характер.

Современная теория в развитии всех педагогических процессов обнаруживает одни и те же этапы. Этапы — это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами являются *подготовительный, основной, заключительный*.

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность *целеполагания* (обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образова-

ния, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях. Целеполагание всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса: школе, классу, уроку и т.д. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения, намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. *Педагогическая диагностика* — это исследовательская процедура, направленная на выяснение условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее главная цель — получить четкое представление о причинах, которые будут способствовать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки, многих других важных обстоятельствах. Первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

За диагностикой следует *прогнозирование хода и результатов педагогического процесса*. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, мы можем заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на получение прогнозов окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом организации процесса*, который после окончательной доработки воплощается в *план*. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы: руководства учеб-

но-воспитательным процессом в школе, воспитательной работы в классе, проведения отдельных воспитательных мероприятий, уроков и т.п. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план — это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

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

Важную роль в педагогическом процессе играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. *Обратная связь* — основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение. Только опираясь на нее, удастся найти рациональное соотношение педагогического управления и управления своей деятельностью со стороны воспитуемых. В этой связи следует вспомнить, что система педагогического процесса — в значительной степени система саморегулирующая, поскольку занятые в ней люди обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса этапом *анализа достигнутых результатов*. Он необходим для того,

чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе, чтобы учесть их в следующем цикле. Взыскательный анализ и самоанализ — верный путь к вершинам педагогического мастерства.

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

Педагогический процесс нуждается в постоянном наблюдении с целью своевременной коррекции его развития в нужном направлении. Для этого применяется мониторинг. *Мониторинг* (англ. Monitoring — отслеживание путем постоянного, непрерывно ведущегося наблюдения) — система непрерывного отслеживания развития и продуктивности педагогического процесса. Объект мониторинга — целостный педагогический процесс, который анализируется по специально выделенным параметрам и на основе принятых критериев. Уровни мониторинга: государственный, региональный, школьный (вузовский). Естественно, параметры и критерии мониторинга различных уровней не могут быть одинаковыми. Если государство обеспокоено общими и стратегическими показателями, то в конкретном учебном заведении нужно знать, почему произошли отклонения в намеченном течении процесса и что нужно сделать для того, чтобы вернуть процесс в нормальное русло. Обычно основными сигналами для коррекции процесса служат данные диагностических (тестовых) срезов.

Цели задают диапазон мониторинга педагогического процесса. Выделяются его существенные параметры, по которым ведется непрерывное отслеживание. Такими параметрами могут быть общая успеваемость учеников, качество знаний, мотивация учебного труда, темпы продвижения к цели, обеспечение условий для саморазвития и т.д. Частота мониторинговых срезов определяется текущей ситуацией. Практика больше склоняется к еженедельным мониторин-

говым срезам и принятию по полученным данным оперативных решений.

Для эффективного мониторинга требуется соответствующее материально-техническое обеспечение. Разработаны и уже применяются автоматизированные комплексы сбора и анализа информации. Это мощные компьютерные базы, в которые ежедневно вводится вся текущая информация, прежде всего достижения всех учеников (студентов) по всем выделенным параметрам. Работают базы по принципу электронного классного журнала. Все необходимые сведения вводятся учителями в классный компьютер, включенный в общешкольную сеть. Информация автоматически анализируется и выводится на дисплеях администрации в сравнительных и сопоставимых показателях: одного взгляда на столбцы и графики достаточно, чтобы понять, что улучшилось и что ухудшилось за истекший период. Сведения, интересующие учащихся, выводятся на классные мониторы. Это графики успеваемости, резервов времени и т.п. Если ситуации достаточно типичные, то компьютер выдает предусмотренные подсказки — что нужно сделать для введения отклонившихся параметров в запланированное русло. Частные случаи требуют нестандартных решений.

К сожалению, профессиональный анализ педагогического процесса во многих учебно-воспитательных заведениях часто страдает формализмом. Это лишь усложняет работу администрации и педагогов. Если в школе не знают, для чего нужен мониторинг, не понимают его смысла и назначения, не имеют технических средств для автоматического сбора и анализа информации, — лучше повременить с его внедрением.

#### 4.4. Педагогические инновации

*Инновации* (англ. *innovation* — нововведение, новация) — это изменения в системах. Об инновациях можно говорить на всех уровнях: государственном, региональном, вузовском, школьном. Инновации могут охватывать глобальные процессы и конкретные преобразования отдельных компонентов незначительных процессов. В общем смысле под инновациями следует подразумевать *нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса.*

Несмотря на широкое провозглашение инновационных преобразований на всех уровнях, действительных инноваций пока мало, поэтому понятие «инновационный» чаще всего обозначает «нетрадиционный». Инновация — нечто отличное от того, что было. Об обязательном же улучшении результатов на основе инновационных преобразований часто умалчивают, а между тем инновации — это и *идеи и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве* качественного совершенствования педагогической системы.

*Инновации* прежде всего связывают с *новыми технологиями*. Современная практическая педагогика становится технологичной. Работа по технологии дает существенные преимущества. Технология отличается воспроизводимостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Технолог опирается на точные характеристики и механизмы известных процессов. Известные процессы реализуются в качестве аргументов формулы успеха, а полученные уникальные результаты — в качестве источника новых аргументов и формул. Проектирование учебных технологий в отличие от методического «обобщения опыта» не знает заключения «невозможно». Технолог основывается исключительно на хорошо известных, апробированных, не вызывающих сомнения фактах. Он не экспериментирует, а имеет дело с предсказуемым результатом. Технология не допускает вариативности, ее главное назначение — получить гарантированный результат на основе ключевого решения. Понимание ключевого решения открывает смысл всего остального, выстраивающегося в систему взаимно необходимых элементов.

Остановимся на некоторых принципиальных характеристиках ПС и процессов, в ней проистекающих. Каждая конкретная модификация ПС имеет вполне определенные свойства и возможности достижения запроецированного результата. Эти возможности обусловлены конкретными характеристиками системы. Применительно к дидактическому процессу, протекающему в ПС, В.П. Беспалько формулирует это утверждение как «закон сохранения» и называет его «первым и единственным» в дидактике законом, утверждающим, что «...каждый дидактический процесс обладает вполне определенными принципиальными возможностями

по качеству формирования у учащихся знаний, умений, навыков за заданное время»<sup>1</sup>.

Это означает, что если мы хотим получить результаты обучения и воспитания заданного уровня и качества, то должны позаботиться о соответствующей ПС, функционирование которой обеспечит нужную направленность и интенсивность педагогического процесса. Следовательно, более высокая продуктивность учебно-воспитательного процесса всегда следствие совершенствования ПС.

Общая максимальная эффективность любой ПС 100%, что понимается как *полное достижение поставленных целей*, если последние не ниже уже имеющегося уровня, посылны для воспитанников и лежат в зоне их «ближайшего развития». Структура ПС, приведенная на рис. 8, одинакова как для «плохой», так и для «хорошей» ПС. Упростим ее до отношения «учитель — обучаемые». В этих отношениях примерно 50% зависит от учителя, 50% — от учащегося (индивидуальные флуктуации не учитываются). Следовательно, эффективность «наихудшей» ПС, когда, скажем, учитель полностью бездействует, но система функционирует, не может быть ниже 50%.

Считается, что коэффициент полезного действия традиционной ПС не превышает 60%. Это означает, что лишь чуть более половины школьников достаточно полно овладевают программой. В увеличении этого процента — смысл непрерывных поисков и нововведений педагогов, сущность и цель инновационных процессов.

Из общей теории управления известно, что систему нельзя одновременно улучшать по нескольким параметрам (направлениям). Такие попытки обречены на неудачу. Вот почему следует критически рассматривать действия реформаторов, направленные на обширное обновление всей педагогической системы. Правильный путь — вводить новое постепенно, и только убедившись в его полезности, всесторонне проверив, делать следующие шаги. Ведь нужно привыкать, перестраиваться, преодолевать инерцию. Достижения, если они есть, появляются за счет либо повышения напряженности труда, либо стартового энтузиазма. Часто применяются облегченные критерии или двойные стандарты. Поэтому, замыслив инновацию, следует все взвесить. Беспорядочность

<sup>1</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 136.

инноваций вредна. Создавая иллюзию преобразований и продвижения вперед, она часто ведет не к улучшению ПС, а к ее ухудшению.

Главных путей совершенствования педагогической системы два: *интенсивный* и *экстенсивный*. Интенсивный путь предусматривает развитие ПС за счет внутренних резервов, а экстенсивный основывается на привлечении дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капиталовложений и т.д.

Возможности интенсивного развития ПС считаются исчерпанными. Некоторые ведущие теоретики высказывают мысль, что очень скоро инновации в педагогике будут означать только одно: возвращение к прошлому, разумному и взвешенному воспитанию, к облагораживающей духовности.

Западная школа развивается экстенсивным путем, наращивая количественные характеристики педагогического продукта преимущественно за счет новых информационных технологий, перераспределения времени на различные виды учебной деятельности, дифференциацию и индивидуализацию классной работы. Улучшается ли при этом качество педагогического продукта, пока неясно: большинство независимых экспертов высказывают на этот счет сомнения.

Своеобразным выходом являются так называемые «интегрированные инновации» (синергетические), открывающие возможности соединения интенсивного и экстенсивного путей развития ПС. Это требует тщательного исследования тех неиспользованных резервов ПС, которые появляются «на стыках» разноплановых, разноуровневых и разнохарактерных педагогических подсистем и их компонентов. Подкрепив «узкие» места новейшими технологиями, можно попытаться улучшить общую эффективность ПС. При таком подходе инновации будут выглядеть не надуманными мероприятиями, а осознанными преобразованиями, проистекающими из глубинных потребностей и знания системы.

Чаще всего объектами инноваций оказываются одни и те же педагогические проблемы: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности; как увеличить объем материала, изучаемого на уроке; как ускорить темпы обучения; как устранить потери времени и т.д. Внедрение продуманных методов, использование активных форм учебно-воспитательного процесса, новых технологий обучения

и воспитания — постоянные области разработки инновационных идей. Однако зачастую эти идеи не содержат новых «рецептов» решения старых проблем. Подлинно же инновационными следует признать лишь те идеи, которые основываются на новом знании о процессах человеческого развития, и предлагают не использовавшиеся ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии получения высоких результатов.

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

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

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

3) основанные на приоритетах духовности и новых идеях о механизмах воспитания подходы к организации и управлению педагогическими процессами;

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

Анализ современного процесса нововведений позволяет выделить следующие их уровни:

1) низкий, к которому относятся инновации, предполагающие изменения в виде необычных названий и формулировок;

2) средний — изменение форм, не затрагивающее сущностей;

3) высокий — изменение системы или ее главных компонентов по существу.

Нетрудно заметить, что лишь последние представляют научную и практическую ценность. Остальные же только дезориентируют педагогическую теорию и практику. Процентное соотношение, складывающееся сегодня между выделенными уровнями, пока составляет, по некоторым оценкам, 80 : 17 : 3.

### 4.5. Инновационная педагогика

Специалисты всего мира единодушны в критике традиционной педагогики. Ей противопоставляется педагогика инновационная. При этом говорится о новой науке, основными задачами которой является изменение господствующей теории и реорганизация всей учебно-воспитательной системы на основе инновационных преобразований. По мнению инноваторов, классическая педагогическая теория устарела, строить на ней воспитание нынешних и грядущих поколений нельзя.

Особенной критике подвергается советская педагогика, хотя ее идеи продолжают питать современную отечественную систему образования и воспитания. Ведь несколько поколений российских учителей трудились в период ожесточенной борьбы между идеалистической и социалистической педагогиками. Первую дискредитировали, вторую до конца не осмыслили и не достроили. Теперь с новой силой вспыхнули споры: на какой педагогике воспитывать учеников?

Прежде всего следует возродить методологическую основу классической педагогики — принцип природосообразности Я. А. Коменского. Советская педагогика объявила его «идеалистическим» и заменила требованием учета возрастных особенностей школьников. Она исходила из идеи о врожденном равенстве людей, их равных возможностях в обучении и воспитании. Однако, как было доказано в предыдущих главах учебника, воспитанием можно исправить многое, но природу изменить нельзя.

Принцип природосообразности — системообразующий в педагогике. Это принцип научный, а не идеологический. Новую теорию педагогики следует выстраивать только на основе знаний о человеке, его формировании и воспитании. Идеология же — всегда односторонний, заинтересованный подход тех или иных социальных групп, который они навязывают другим в качестве идейных и ценностных ориентаций. В мировой философии воспитания признано, что воспитательный процесс не должен зависеть от политических амбиций и убеждений людей, стоящих у власти. Воспитание подрастающих поколений — слишком важное дело, чтобы ставить его в зависимость от преходящих ценностей.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Но несмотря на всю привлекательность

ее положений и искреннее желание воплотить их в жизнь, ее нельзя признать научной, поскольку заложенные в ней принципы противоречат объективным данным о природе человека. Объективная педагогическая теория и выстроенная на ней практическая система должны развиваться только на объективно установленных наукой и подтвержденных практикой положений.

В этой связи *первым* инновационным направлением развития педагогической теории приходится признать возврат к классическим основаниям природосообразной педагогики Я. А. Коменского. Требуется перестроить всю педагогическую теорию на том основании, что у людей различные природные особенности, которыми детерминируют течение и результаты педагогического процесса.

Я. А. Коменский так сформулировал этот принцип: «Как у трав, деревьев, животных есть различные природные особенности — с одними нужно обращаться так, с другими иначе и нельзя пользоваться для одних и тех же целей всем одинаково, — так существуют подобные же природные способности и у людей. Куда не влекут способности, туда не толкай. Бороться с натурой — напрасное дело... И если никого из учеников не будут к чему-либо принуждать против воли, то ничего и не будет вызывать у учеников отвращения и притуплять силу ума; каждый будет идти вперед в том, к чему его (по велению высшего провидения) влечет скрытый инстинкт, а затем на своем месте с пользой послужит Богу и человеческому обществу»<sup>1</sup>.

Ему вторит Дж. Локк: «Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное. Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности, при помощи частых испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и на что они могут пригодиться»<sup>2</sup>.

И. Г. Песталотци, развивая тему, заявлял: «Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 300–301.

<sup>2</sup> Локк Дж. Пед. соч. М., 1939. С. 104.

том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является... священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой»<sup>1</sup>.

Чего достигает теория, возвращаясь к принципу природосообразности? Прежде всего, ясного понимания возможностей обучаемых, объективных оснований их качественного обучения. В этой теории нет места домыслам, нет субъективизма: только тысячекратно подтвержденные опытом положения признаются действительными.

Одним из главных недостатков нашей педагогической теории является увеличение объемов заучивания знаний в ущерб физическому, нравственному, трудовому воспитанию. Заложниками данного подхода стали поколения физически слабых, психически неуравновешенных, функционально неграмотных выпускников.

Причиной кризиса педагогики, по мнению В. Кумарина, стал конфликт между ложной философской гипотезой о врожденном равенстве умов (Декарт, Гельвеций, Маркс и др.) и принципом природосообразности, другими словами, противоречие между одинаковыми школьными программами, рассчитанными на мифическую «одинаковость умов», и далеко не одинаковыми врожденными способностями детей к усвоению тех или иных учебных предметов<sup>2</sup>.

Исследования В. Кумарина подтвердили, что забвение принципа природосообразности и замена его модными концепциями стали причиной кризиса в педагогических системах многих стран. Обнаружив причину ослабления здоровья школьников, ухудшения нравственности и психической неуравновешенности, педагоги этих стран не побоялись признать свои ошибки и теперь возвращаются к старой испытанной классической педагогике. Немецкий профессор Л. Гурлитт по этому поводу написал: «Все наше воспитание, если оно выращивает нам столько физических калек, узкогрудых, близоруких, малокровных, нервных, а потому и безвольных и раздраженных людей, идет по ложной дороге,

<sup>1</sup> Песталоцци И. Г. Избр. пед. произв.: В 3 т. Т. 3. М., 1965. С. 216.

<sup>2</sup> Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но — природосообразная // Народное образование. 1997. № 8.

и все, что вынуждает ее идти по этому пути ошибок, должно быть немедленно и с корнем вырвано из жизни народов».

Руководитель образовательного проекта «Новая Россия» профессор А. Кушнир весьма скептически смотрит на возможности господствующей ныне педагогики «развивающего обучения» решить проблемы подрастающих поколений. На какой же педагогике предлагается вести Россию подрастающую в завтрашний день? «На старой, доброй, природосообразной народной педагогике», — отвечает автор проекта. Нужно всегда помнить, что ребенок — это нечто живое, целостное, самоценное, а вовсе не «совокупность психических процессов», которые надо развивать, на которые надо воздействовать. Стоит это осознать, как тотчас станет бессмысленным спор о том, развивать ли нам эмпирическое или теоретическое мышление. Надо развивать человека, личность.

*Второе направление* инновационной перестройки педагогики — переход к гуманистической модели выстраивания отношений в педагогической системе. В центре такой модели стоят не умиление и вседозволенность, а высокая требовательность в сочетании с уважением к человеку, небезразличное отношение к ученику и ответственность за его судьбу.

Рассмотрим действия двух учителей с целью определить, кто из них поступает гуманно. Первый из них — требовательный, подчас даже суровый, но любящий и уважающий детей. Свою воспитательную работу он осуществляет под девизом: «Никаких поблажек, ребенок должен расти и действовать правильно». Учитель не останавливается перед запретами, довольно суровыми наказаниями, с мудрой терпеливостью воспринимает детские капризы, шалости и нарушения порядка, страдает от обид, но даже самого испорченного не оставит без помощи. Поддержать ребенка, вовремя протянуть ему руку помощи, не оставлять в беде, разумно и требовательно направлять развитие — основные правила его воспитательной работы. Гуманизм, считает он, в том и заключается, чтобы не бросить ребенка наедине с трудностями жизни, поддержать, создать условия для саморазвития и самореализации.

Второй учитель не наказывает, не журит детей, но и не помогает им. Он ровен, спокоен, невозмутим. Он предоставил детям свободу, старается ни в чем их не ограничивать. Он

действует правильно и бесстрастно, как автомат, следуя педагогическим наставлениям. Нельзя причинять боль ребенку, нельзя его наказывать, нельзя ущемлять его «Я». Прослыть жестоким ретроградом ему не хочется, хотя он и понимает, что без серьезных ограничений растить детей неправильно. Однако этот педагог снял с себя всякую ответственность за все.

Вряд ли можно второго учителя — мягкого, но безразличного, не желающего и не умеющего спасать детей, назвать гуманным, а первого, оберегающего их от опасностей жизни, помогающего стать на ноги, но вынужденного применять для коррекции отклоняющегося поведения подчас суровые и непопулярные средства — негуманным. Основой практического воспитания должен стать определяющий принцип — *реальная помощь детям*. Если настоящей, действительной помощи нет, то воспитание не может быть названо гуманным. Гуманизм — это помощь, забота, любовь и хорошие результаты. Школа, где действуют мягкие законы, но незащищенных, оставленных без помощи детей больше, чем благополучных, негуманна по своей сути.

Практика гуманистической педагогики уже выработала конкретные формы и методы инновационной деятельности. Среди них:

- 1) дифференциация учебно-воспитательной деятельности;
- 2) индивидуализация процессов воспитания и обучения;
- 3) создание благоприятных условий для развития наклонностей и способностей каждого воспитанника;
- 4) формирование гомогенных классов и параллелей;
- 5) комфортность учебно-воспитательной деятельности;
- 6) психологическая безопасность, защита учащихся;
- 7) вера в учащегося, его силы и возможности;
- 8) принятие учащегося таким, какой он есть;
- 9) обеспечение успешности обучения и воспитания;
- 10) изменение целевой установки школы;
- 11) обоснованность уровня развития каждого ученика;
- 12) пересмотр отношения к заочному обучению (экстернату), поскольку он не обеспечивает «духовных встреч с учителями»;
- 13) переориентация внутренних личностных установок учителя;

14) усиление гуманитарного образования.

Гуманистическую педагогику трудно оценивать статистически. Однако установлено, что аутентичность, эмпатия и безусловное одобрение положительно коррелируют с развитием обучаемых, и отрицательно — с такими проблемами, как дисциплина и негативное отношение к школе.

В гуманистически ориентированной школе ученик на всем протяжении своего обучения будет:

- ✓ принимать участие в выборе того, что он сам хочет и будет изучать;
- ✓ иметь возможности выхода для творчества;
- ✓ более свободно проявлять свои чувства, мысли;
- ✓ добиваться доверия к себе и одобрение своих действий;
- ✓ открывать, что учиться интересно;
- ✓ любить и уважать учителей так, как они любят его;
- ✓ находить в школе место для своих увлечений;
- ✓ открывать новые способы и источники накопления знаний;
- ✓ узнавать, что преодоление трудностей при обучении требует усилий, концентрации и самодисциплины, но приносит большое удовлетворение;
- ✓ выполнять задания совместно с другими, овладевая навыками социального поведения.

*Третье направление* инновационных преобразований в педагогической науке связано с применением новых информационных средств массовой коммуникации. Сегодня мы находимся лишь на начальной стадии этих преобразований, пытаясь применить для совершенствования дидактического процесса новые информационные средства: интерактивные компьютерные программы, средства накопления, хранения и обработки информации, дистанционное обучение и т.д. Все они призваны решить старую задачу: внедрить знания в сознание обучающихся. Однако ни скорость передачи данных, ни совершенствование методов обработки информации не могут заставить ни органы чувств, ни мозг человека работать быстрее. Насильственно внедряя информацию с помощью все более технически совершенных средств, мы заставляем мозг проделывать двойную работу: сначала он перекодирует эту информацию в вопросы (запросы) своим глубинным программам, а потом извлекает необходимую информацию. Вместо четко поставленных вопросов опыт-

ного дидаскала — поток сведений, сильно возбуждающих чувства, но не способных возбудить мысль.

Современная информационная техника предлагает чудеса обработки сигналов, но мысли возбудить она не может. Направить вопросы, как стрелы, прямо в цель может только искусственный дидаскал, с мастерством которого никогда не сравняются все компьютеры мира.

## 4.6. Оптимизация системы

О четвертом направлении инновационной перестройки педагогической науки и практики — *беспрерывной оптимизации* — следует поговорить особо. Разработку этой идеи возглавил в начале 1970-х гг. видный ученый академик Ю.К. Бабанский. Под его руководством в стране развернулось массовое движение по совершенствованию учебно-воспитательной системы. Были достигнуты определенные результаты, которые и сегодня остаются значимыми для отечественной педагогики и школы.

Оптимизация (лат. *optimum* — наилучшее) — выбор наилучшего варианта из множества возможных. В такой сложной, динамичной, многоплановой иерархичной системе, как педагогическая, существует множество возможных вариантов построения, течения и организации учебно-воспитательной деятельности, достижения намеченных целей. И лишь один из них будет наилучшим в имеющихся конкретных условиях. Отыскать его — главная задача оптимизации. Она решается путем сравнения и оценки возможных вариантов.

Под оптимизацией можно понимать и степень соответствия ПС тем целям, для достижения которых она создана. Оптимальность, достигнутая для одних условий, не будет таковой для других, поэтому понятие оптимизации всегда конкретно. При этом необходимо четко представлять, что именно должно быть оптимизировано, какой параметр ПС должен достичь оптимального значения в соответствии с поставленной целью.

Ю.К. Бабанский предложил ввести в педагогику *принцип оптимальности*, который требует, чтобы учебный процесс не просто улучшался, а осуществлялся на наилучшем для данной ситуации уровне. Принцип оптимальности предъявляет требования разумности, рациональности, чувства меры в применении всех элементов учебного процесса.

Его задача — получить максимально возможные результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий.

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

Решение задач оптимизации начинается с выбора критерия. *Критерий оптимальности* — это показатель, на основании которого осуществляются оценка возможных вариантов развития процесса, их сравнение и выбор наилучшего из них. Вопреки общему требованию, чтобы критерий содержал только один показатель (параметр), в педагогике он всегда включает их комплекс, поскольку не удастся развести причины и следствия процессов, одновременно текущих в педагогической системе.

«Оптимальным, — пишет Ю. К. Бабанский, — мы считаем процесс обучения, отвечающий одновременно следующим критериям: а) содержание, структура и логика функционирования его обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения, воспитания и развития школьников в соответствии с требованиями государственных учебных программ (теперь — государственного стандарта. — *И. П.*) на уровне максимальных учебных возможностей каждого школьника; б) достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для классных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей, что одновременно должно предупредить факты переутомления учителей и учащихся»<sup>1</sup>.

Известно, что длительные перегрузки ведут к снижению работоспособности, ухудшению здоровья. Требования критерия оптимизации однозначны: оптимальным можно считать только такой учебно-воспитательный процесс, который протекает *без перегрузки* учащихся и учителей, работающих в то же время с максимально возможной для них отдачей.

<sup>1</sup> Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. С. 60.

Процесс, перегружающий своих участников, не может быть признан гуманным.

Итак, в качестве основного критерия оптимизации учебно-воспитательного процесса применяются во взаимосвязи два показателя:

- 1) получение максимально возможных (реально достижимых) в данных условиях результатов в образовании, воспитании и развитии учащихся;

- 2) соблюдение установленных нормативов затрат времени на классную и домашнюю работу учащихся данного возраста и учителей.

*Методологической основой* оптимизации является *системный подход*, который требует рассматривать все компоненты педагогического процесса в единстве закономерных взаимосвязей, опираться на общую теорию управления сложными динамическими системами. Оптимизация основывается на философской категории «мера». Она требует не гиперболизации тех или иных компонентов педагогической системы, завышения или занижения темпов деятельности, сложности обучения и т. д., а выбора именно оптимальной меры их применения.

К основным методологическим требованиям оптимизации ПС относятся:

- 1) целостный охват всей системы;

- 2) опора при выборе оптимального варианта на всю систему закономерностей учебно-воспитательного процесса;

- 3) последовательный учет возможностей оптимизации всех компонентов системы;

- 4) рассмотрение оптимизации как постоянно текущего инновационного процесса со все более сложными задачами и более совершенными технологиями их разрешения.

Последнее из требований означает, что оптимизированная в некотором отношении ПС уже не будет оптимальной через некоторое время: изменение условий, возникновение новых факторов нарушат установленное равновесие, и все придется начинать сначала. В этом вечное противоречие педагогического процесса, из которого рождается движущая сила его прогресса.

Следует обратить внимание и на то, что, с одной стороны, оптимизация предполагает приспособление педагогического процесса к имеющимся условиям, а с другой — сама создает новые условия и требует приспособления к ним этого

процесса. Тут нет противоречия, так как оба процесса идут во взаимосвязи. Если сегодня мы приспосабливаемся к реалиям, то это связано с обстоятельствами, от нас не зависящими. Но педагог всегда стремится сделать их оптимальными для успешного течения процесса. Таково непреложное требование оптимизации.

Практически оптимизация начинается с того, что по определенным критериям оценивается достигнутый уровень обученности, воспитанности, развитости учащихся по классам и в школе в целом. Как правило, он ниже объективно возможного. Затем проектируется возможный уровень роста результативности через определенное время (как может и должен успевать конкретный ученик, вести себя и т.д.). После этого применяется (внедряется) система учебно-воспитательных мер, призванная обеспечить намеченные изменения. В итоге сравниваются достигнутые результаты с оптимально возможными, сопоставляются затраты времени на домашнюю и внеклассную работу с нормативами, усилия учителей и учащихся, делается вывод о степени оптимизации.

Разумеется, без постоянного мониторинга ни ставить, ни разрешать оптимизационные задачи невозможно.

Оптимизация реализуется через систему способов, которая органически вытекает из закономерностей и принципов учебно-воспитательного процесса, и носит характер конкретных мер. *Способом* оптимизации называют такую взаимосвязанную деятельность учителя и учеников, которая заранее ориентирована на получение максимально возможной в данной ситуации эффективности обучения при соблюдении установленных гигиеной нормативов затрат времени (или даже меньше их), т.е. без перегрузки школьников и учителей.

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

- 1) комплексный подход как общее требование предотвращения односторонности в проектировании, планировании, внедрении мер практической деятельности, оценке результатов;

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

- 3) выбор оптимального варианта содержания учебно-воспитательного процесса с помощью выделения главного,

межпредметной и межнаправленческой координации, построения рациональной структуры содержания;

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

5) осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим обучаемым;

6) рациональное сочетание управления и самоуправления учебно-воспитательной деятельностью, оперативное регулирование и корригирование ее течения; постепенное превращение обучения в самообучение, а воспитания — в самовоспитание;

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

Таким образом, основные педагогические действия по оптимизации учебно-воспитательного процесса включают:

- ✓ комплексирование и конкретизацию задач;
- ✓ генерализацию (выделение главного);
- ✓ межпредметную и межнаправленческую координацию;
- ✓ выбор вариантов на основе их сравнительной оценки;
- ✓ дифференциацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса;
- ✓ гуманизацию;
- ✓ создание необходимых условий;
- ✓ сочетание управления и самоуправления;
- ✓ мониторинг;
- ✓ оперативное регулирование и корригирование процесса;
- ✓ оценку его итогов по установленным критериям;
- ✓ переход к более сложным проблемам;
- ✓ постоянность и постепенность инновационного процесса.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса возможна лишь в том случае, когда педагоги владеют основными педагогическими знаниями и умениями, знают основные закономерности и принципы педагогики. Они понимают задачи образования, воспитания и развития учащихся, владеют технологиями организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности. Избрать оптимальный вариант процесса можно, только зная всю систему в целом и каждый

ее элемент в отдельности. Вот почему оптимизации должно предшествовать глубокое овладение основами педагогической теории.

### Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под педагогической системой?
2. Что утверждается в законе эффективности ПС?
3. Что такое педагогический процесс?
4. Выделите главные характеристики педагогического процесса.
5. Из каких частей состоит педагогический процесс?
6. Что такое педагогические инновации?
7. Каковы главные направления инновационного обновления ПС?
8. Как соотносятся инновации с новыми технологиями?
9. Раскройте возможности новых информационных технологий в повышении эффективности ПС.
10. Выделите главные направления оптимизации педагогического процесса.

### Литература

#### *Основная*

1. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
4. Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Межвуз. сб. науч. трудов. Владикавказ, 2000.
5. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. М., 1987.

#### *Дополнительная*

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М., 1989.
2. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М., 1996.
4. *Мигиренко Г.С.* Педагогика высшей школы. Будущий инженер. Новосибирск, 1992.
5. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: К постановке проблемы / П.И. Бабочкин, Б.Н. Боденко, Е.В. Бондаревская и др: В 2 кн. М., 2001.
6. *Подласый И.П.* Диагностика и экспертиза педагогических проектов. Киев, 1998.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 2001.

## Глава 5

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 5.1. Методология исследования

Каждое научное исследование опирается на определенную совокупность исходных положений, концепций, теорий, составляющих его *основу*. Рассматривая вопрос о связи педагогики с другими науками, мы установили, что *методологическую основу* для познания педагогических явлений, процессов и состояний обеспечивает философия.

Изучая педагогические явления, процессы и состояния, каждый педагог «прибивается» к одному из *многих направлений* философии. Принятие одних и отрицание других философских оснований определяет главное направление его поисков, а также истолкование полученных результатов. Если он материалист, то истолкование педагогических явлений и событий будет, естественно, только материалистическим. Экзистенциалист, неотомист, бихевиорист придадут своим поискам, гипотезам и выводам ту направленность, которая согласуется и соответствует положениям их философии. Фашизм, национализм, шовинизм тоже имеют свои «педагогики», отражающие их «философию». Наиболее запутанными и лишенными ясных философских оснований являются исследования, выполненные на эклектической основе, т.е. случайным образом «надерганных» положений из различных философских концепций.

Таким образом, выбор философской основы (методологии) исследования задает стратегическое направление изучению педагогической действительности. Философия *определяет общий подход, указывает метод познания* педагогических явлений. От понятия «метод» и образуется понятие «методология». «Методология — это система принци-

пов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности»<sup>1</sup>.

Определим общие требования к организации научного исследования. Философы всех направлений признают главным принципом (подходом) *системно-структурный (структурно-системный)*. Во всем мире он признан универсальным направлением научного анализа. Согласно этому подходу все, что подлежит изучению, рассматривается как обособленная система, и в ее пределах проводится исследование интересующих педагогов качеств и характеристик. Для всех педагогических систем установлены общие свойства: *гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность*. Системно-структурный подход — главный принцип рассмотрения педагогических теорий, технологий, инноваций. Исследование педагогической теории в этой книге осуществлено с полным соблюдением его требований.

Большие педагогические системы состояются из меньших, выступающих как подсистемы (компоненты системы), т.е. организуются по *иерархическому принципу*. Например, одна из главных педагогических систем — педагогический процесс и состоит из следующих подсистем: цели, педагоги, ученики, методы, формы, средства. Эти подсистемы на своем уровне иерархии являются сложными системами и также состоят из подсистем и т.д.

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

Изучение явлений, процессов и состояний воспитания ведется в соответствии с четкими методологическими установками (положениями).

---

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 365.

1. *Человек и его воспитание не разделяются и не изучаются независимо друг от друга. Только соблюдая эту органическую связь, можно видеть целостного человека в процессе его формирования.* Фактически это означает, что за исследованием любого частного вопроса виден общий смысл. Если наука берется за разрешение частных вопросов, предварительно не разрешив общих, то неминуемо при разрешении каждого частного вопроса она будет наткаться на неразрешенный общий. Это означает, что в любом исследовании должна быть соблюдена четкая иерархия общего и частного, главных и второстепенных факторов и условий.

2. *Следует искать надежные доказательства, соблюдать принцип необходимости и достаточности.* В одной из обсерваторий древнего мира непрерывные наблюдения за небом велись на протяжении 1400 лет. Каждую ночь астрономы, сменявшие друг друга на протяжении многих веков, записывали в книгу наблюдений все, что они видели. Миллионы фактов анализировались и сопоставлялись. Так были открыты законы движения небесных тел, циклы и ритмы — все главное, чем владеет современная наука.

Если человек — это микрокосм, не уступающий по сложности Вселенной, то наблюдения должны вестись и за его поведением в различных условиях долгие годы. Они и велись, но сведения, дошедшие до нас, несистематичны и противоречивы. Современная наука пытается их осмыслить и надеется, что стратегические законы, управляющие жизнью человека, будут поняты. Но Вселенная живет вечно, а человек — 60–70 лет. Поэтому многие философы склоняются к выводу, что можно познавать лишь глобальные законы, управляющие жизнью человечества, а не жизнью отдельных поколений и тем более жизнью отдельного человека.

3. В научных исследованиях необходимо *опираться на факты.* Вся научная информация основана на наблюдениях и подвергается объективной проверке. Вот почему, до того как наблюдение будет признано фактом, оно должно быть подтверждено. Это означает, что другие исследователи могут его повторить, возможно, используя другие операции. Наблюдения, не выдерживающие такой проверки, не признаются научными фактами. Например, кто-то утверждает, что обучение быстрее происходит в гипнотическом состоянии, но такая информация не признается всеми, ибо наблюдения здесь не поддаются проверке. Такие понятия,

как любовь, красота и духовность, для нас реальны и важны, но, так как их нельзя объективно наблюдать и измерять, они остаются в субъективном мире, т.е. вне науки. Правило проверки фактов справедливо не только на первом, но и на всех остальных этапах использования научного метода. Это важнейший инструмент, позволяющий отличить точную информацию от неточной.

Как наука педагогика соблюдает все законы научного исследования. Это совокупность специально спланированных, организованных и реализованных процедур, следствие выполнения которых — новая информация о течении и результатах воспитания в определенных условиях. С помощью научных исследований педагогика обогащается знаниями.

4. *Использовать только объективные методы.* Каждого студента, а тем более вступающего в науку специалиста рано или поздно, но непременно интересуют вопросы: как рассматривался тот или иной предмет в истории науки; можно ли отыскать более совершенные способы извлечения объективной информации? Задавать такие вопросы следует постоянно, ибо ответы на них управляют движением в мире знаний. И чем глубже изучает предмет исследователь, тем больше вероятности, что он объективно анализирует систему, не просто накапливает информацию, а способствует установлению истины.

В советское время всему была дана коммунистическая оценка, на все навешены ярлыки. Утверждалось, что только марксистско-ленинская идеология указывает правильный путь, которым нужно следовать не отклоняясь. Но этот путь оказался ошибочным, и теперь мы обращаемся к объективным методам познания, некогда отвергнутым, осужденным, удивляясь их логике и простоте.

Известно, что ход размышлений исследователя, пути, которые его привели к определенным заключениям, решающим образом сказываются на качестве этих заключений и выводов. Поэтому познание предмета педагогики в отрыве от способов получения информации о нем не может быть успешным.

*Пути, способы познания объективной реальности принято называть методами исследования.* С помощью методов каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включает в систему известных знаний. «Часто говорят, и неда-

ром, — писал И.П. Павлов, — что наука движется толчками, в зависимости от успехов, делаемых методикой. С каждым шагом методики вперед мы как бы поднимаемся ступенью выше, с которой открывается нам более широкий горизонт с невидимыми ранее предметами».

*Методы* научного исследования всегда тесно связаны с *объектами* познания. Средства извлечения информации должны соответствовать специфике изучаемого предмета. Это означает, что каждая наука должна разрабатывать и использовать свои собственные методы, отражающие особенности изучаемых явлений.

Какими же особенностями науки о воспитании обусловлены методы педагогических исследований?

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

Педагогические процессы *неповторимы*. В области естественных наук (физики, например, или химии) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни и те же материалы и сохраняя неизменные условия. В результате он приходит к однозначному заключению о том, существует ли связь между исследуемыми факторами. Педагог-исследователь такой возможности лишен. При повторном исследовании он уже имеет дело фактически с другим «материалом», да и условия почти никогда не остаются прежними. В результате проведенной ранее работы характеристики испытуемых изменяются необратимо. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен. Учитывая это обстоятельство, педагоги формулируют свои выводы корректно и осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

Еще одна важная особенность педагогических процессов состоит в том, что в них участвуют люди всех возрастов, начиная с грудных младенцев. Педагогические исследования

должны быть спланированы, организованы и проведены так, чтобы не нанести ни малейшего вреда здоровью и развитию испытуемых. Желательно, чтобы они давали положительный учебно-воспитательный эффект. *Эксперименты, противоречащие этическим и правовым нормам, запрещены.*

Компенсировать переменчивость педагогических процессов и получить объективные выводы при их изучении можно только одним способом: многократно увеличивая число наблюдений. В этом случае недостатки отдельных исследований сглаживаются за счет массовости.

## 5.2. Закономерности и законы в педагогике

В гуманитарных науках, к которым относится и педагогика, выводы формулируются не иначе как в *усредненной, обобщенной форме.*

Конечная цель любого педагогического исследования — выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т.е. *установление закономерности.* Сущность этой главной научно-педагогической категории может быть определена как *факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями.* Если она существует всегда при определенных условиях и проявляется постоянно, то здесь очевидна закономерность.

Науковеды пытаются установить различия между понятиями «закономерность» и «закон». Иногда говорят, что *закономерность* — это не до конца познанный закон, или закон, пределы действия которого и форма еще не установлены. Часто понятие закономерности употребляют для обозначения связи между массовыми явлениями, а также определенного порядка в явлениях объективной действительности. Именно в таком значении понятие закономерности используется в педагогике.

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

Закономерности и законы максимально сокращают объем информации, которым владеет наука, путем ее укрупне-

ния, сведения единичных зависимостей к существенным отношениям. Сводя разнообразие явлений к существенным отношениям, закономерности и законы одновременно как бы упрощают знания, проясняют их, придают им более рациональную форму, удобную для хранения и передачи. Благодаря закономерностям и законам человечество может оперировать несравненно меньшим количеством информации, но информации высшего качества.

Диалектический путь познания истины состоит в установлении закономерностей и законов. Познать закон значит понять его действие.

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

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

### 5.3. Традиционные методы исследований

Традиционными считаются методы современной педагогики, разработанные исследователями, стоявшими у истоков педагогической науки. Это методы, которыми пользовались в свое время Платон и Квинтилиан, Коменский и Песталоцци. К *традиционным* методам педагогических

исследований относятся наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ школьной документации, изучение продуктов ученического творчества, беседы.

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

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

*Изучение опыта* — еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на выяснение исторической связи воспитания, установление общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. С помощью данного метода анализируются пути решения конкретных проблем, делаются заключения о целесообразности их применения в новых исторических условиях. Рассматриваемый метод нередко называют еще историческим.

Он тесно связан с методом *изучения первоисточников*, называемым также архивным. Тщательному научному анализу подвергаются памятники древней философии, письменности, культуры, законодательные акты, проекты, циркуляры, отчеты, доклады, постановления, материалы съездов и конференций и т.д. Изучаются также учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий,

словом, все материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы.

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

Изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных требований: особое внимание следует обратить на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам; важно во всех тонкостях раскрыть механизм достижения высоких результатов обучения и воспитания; чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекают исследователи.

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

✓ *Изучение продуктов ученического творчества* — домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества — о многом скажет опытному исследователю. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца. Большой интерес представляют

и так называемые «продукты свободного времени», «хобби». Индивидуальные особенности учеников, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень прилежания и другие качества, мотивы деятельности — это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, подлежащих изучению. Этот метод, как и все другие, требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдениями и беседами. ~

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

Чтобы повысить надежность и объективность результатов беседы, применяются специальные приемы. К ним относятся: 1) четкий, продуманный с учетом личности собеседника и неуклонно проводимый в жизнь *план беседы*; 2) обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных *ракурсах и связях*; 3) *варьирование вопросов*, постановка их в приятной для собеседника форме; 4) умение *использовать ситуацию*, находчивость в вопросах и ответах. Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться.

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

Разновидность беседы, ее модификация — *интервьюирование*, перенесенное в педагогику из социологии. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подго-

товленных вопросов, ставит их в определенной последовательности. Ответы также готовятся заранее. Но даже подготовленные ответы не всегда бывают правдивыми.

## 5.4. Педагогический эксперимент

Слово «эксперимент» в переводе с латыни означает «опыт», «испытание». *Педагогический эксперимент* — это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что уже существует, эксперимент в педагогике носит созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности. Смысл педагогического эксперимента объясняет рис. 8.

Выдвигаем гипотезу: учебник с иллюстрациями лучше.  
Для проверки берем:

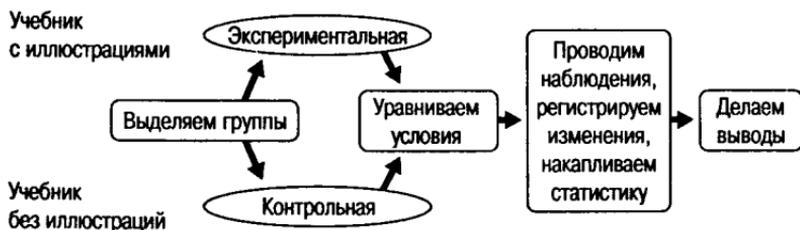


Рис. 8.

Эксперимент — это, по сути, строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам целесообразно и планомерно осуществляет. Педагогический эксперимент может охватить группу учеников, класс, школу или несколько школ. Осуществляются и очень широкие региональные эксперименты. Исследования могут быть *длительными* или *краткосрочными* в зависимости от темы и цели.

Педагогический эксперимент требует обоснования *рабочей гипотезы*, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана проведения, строгого соблюдения этого плана, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных

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

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от *соблюдения условий эксперимента*. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема обучения, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе. Принимая во внимание большое количество влияющих на эффективность учебно-воспитательного процесса причин, соблюсти вышеуказанное требование на практике очень трудно.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам: направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т.д. В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, различают: 1) *констатирующий эксперимент*, при котором изучаются существующие педагогические явления; 2) *проверочный, уточняющий эксперимент*, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; 3) *созидательный, преобразующий, формирующий эксперимент*, в процессе которого конструируются новые педагогические явления.

Чаще всего выделенные виды эксперимента не применяются изолированно, а составляют неразрывную последовательность. Констатирующий эксперимент, называемый иногда также методом срезов, направляется обычно на установление фактического состояния исследуемого объекта, констатацию исходных или достигнутых параметров. Его главная цель — зафиксировать реалии. Они будут исходными для преобразующего эксперимента, в котором обычно ставится цель создать и проверить эффективность новых методов, которые могут, по замыслу экспериментатора, повысить достигнутый уровень. Обычно для достижения устойчивого педагогического эффекта требуются длительное

созидательные усилия; рассчитывать на немедленное улучшение в воспитании и развитии не следует.

По месту проведения различают естественный и лабораторный педагогические эксперименты. *Естественный эксперимент* представляет собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса. Такой вид эксперимента избирается в том случае, когда есть основания предполагать, что сущность нововведения необходимо проверять только в реальных условиях и что ход и результаты эксперимента не вызовут нежелательных последствий. Объектами естественного эксперимента чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, приемы и методы обучения и воспитания, формы учебно-воспитательного процесса.

Среди модификаций естественного эксперимента выделяют *параллельный* и *перекрестный эксперименты* (рис. 9).

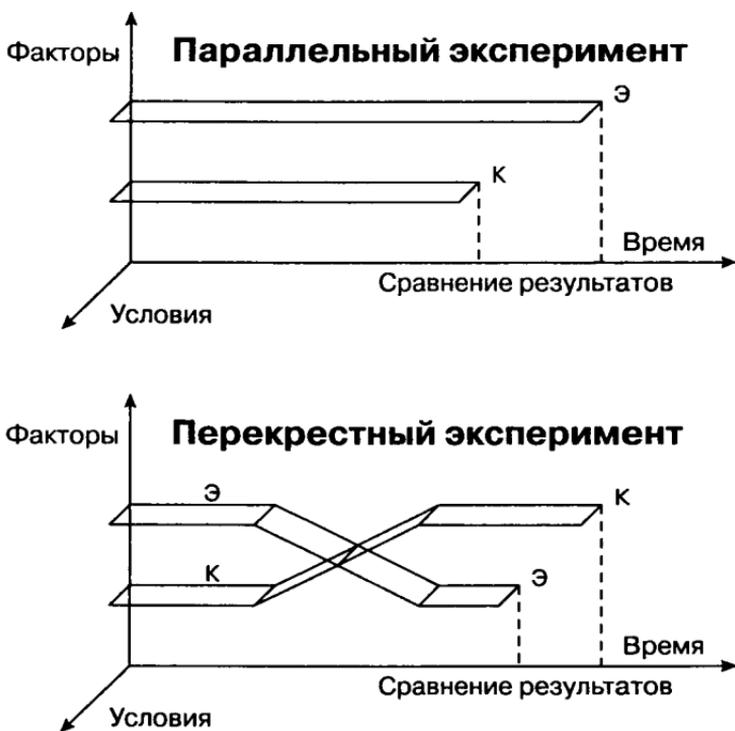


Рис. 9.

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

Осознав возможности эксперимента, педагоги-исследователи конца XIX — начала XX в. стали связывать с ним большие надежды. Родилось исследовательское течение, получившее название «экспериментальная педагогика». Его истоками послужили впечатляющие эксперименты А. Сикорского по изучению умственного утомления школьников с помощью учета ошибок в диктантах (1879), Эббингауза по запоминанию материала (1885), исследования круга представлений школьников, выполненные Холлом (1890), изучение интеллекта учеников, начатое Бинэ и Саймоном (1900), изучение типов представлений у школьников (Штерн, Нечаев, Лай), памяти у детей (Бурдон, Ист, Мейман) и многие другие опыты. И хотя результаты этих и многих других исследований значительного влияния на педагогическую практику не оказали, была доказана возможность проникнуть с помощью эксперимента в сложнейшие проблемы воспитания.

Не осталось, кажется, ни одной области, где бы педагоги не пытались применить эксперимент вплоть до исследования нравственной сферы и процессов, происходящих в коллективах. Распространился так называемый метод определений: ребенок давал определение нравственному понятию или, наоборот, называл его по признакам. Для выяснения представлений использовались также метод оценки поступков литературных героев, метод недописанных рассказов и басен, из которых нужно было «вывести мораль». В начале

1930-х гг. был широко распространен метод коллизий, т. е. жизненных затруднений, из которых нужно было находить выход. Иногда для облегчения давались готовые решения с разными установками: враждебной, нейтральной и положительной. Одну из них надо было выбирать. Для изучения настроений и интересов детей и подростков применялся метод анонимных записок: в специальный ящик, вывешенный в школе, ученики опускали записки с интересующими их вопросами. Анализ вопросов показывал направленность интересов школьников, их настроения, уровень развития.

Педагоги-эксперименталисты немало сделали для развития педагогической науки. Их вклад мог быть и бо́льшим, если бы исследователи не ограничивались констатацией фактов, а использовали силу созидательного эксперимента. Большинство открытий не нашло практического применения.

Экспериментальная педагогика, несмотря на недостатки и методологическую ограниченность, сыграла положительную роль в развитии педагогической науки, укреплении ее статуса. Многие связи, зафиксированные педагогами-эксперименталистами, вошли в золотой фонд педагогической теории. В силу известных идеологических причин экспериментальные исследования педагогических проблем в нашей стране были приостановлены в середине 1930-х гг. и вновь возрождены лишь в 1970-е гг.

## 5.5. Тестирование в педагогике

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

Тестирование — далеко не новый, но до последнего времени мало применяемый в отечественной педагогике метод исследования. Еще в 1980–1990-е гг. исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного экс-

перимента — исследования с помощью тестов (А. Дальтон, А. Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития *психометрического метода*, основы которого были заложены Б. Анри и А. Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью учебно-воспитательной практики. Психология, предоставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединилась: отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического часто невозможно.

Если говорить о педагогических аспектах тестирования, то следует указать прежде всего на использование *тестов успеваемости*. Широко применяются также *тесты элементарных умений*, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные *тесты для диагностики уровня обученности* — выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала. *Итоговый тест* содержит большое количество вопросов и предлагается после изучения крупного раздела учебной программы. Выделяются два вида тестов: *скорости и мощности*. По тестам скорости у испытуемых обычно не хватает времени для ответов на все вопросы, так как нужно отвечать очень быстро и правильно; по тестам мощности у каждого скорость не имеет значения, важна глубина и основательность знаний. Большинство практических школьных тестов составляется для проверки достигнутого уровня обученности и функционирует в режиме «шадащего» контроля.

В отличие от тестов *задания тестового типа* используются для текущего контроля и содержат небольшое количество вопросов, обычно от пяти до десяти.

В практике применяется много разновидностей тестовых заданий. Приведем примеры по курсу теоретической педагогики.

1. Задания, требующие конкретных коротких ответов на вопросы, начинающиеся со слов «кто», «где», «когда», «что», а также «почему», «как» и т.д.

**Пример.** Что показывает коэффициент умственного развития?

2. Задания, в которых надо заполнять пропуски.

**Пример.** Тестирование – ..... обследование, проводимое в..... и позволяющее.....

3. Тестовые задания с выбором ответа.

**Пример.** Можно ли отделить педагогическое тестирование от психологического? Ответы: 1) да; 2) нет; 3) условно; 4) не знаю.

4. Тестовые задания с усложненным выбором ответа.

**Пример.** Какие тесты служат для диагностики успеваемости?

1. Интеллектуальные. 2. Диагностические.

3. Обученности. 4. Классификационные.

5. Аналитические.

Известны и другие способы организации тестовых заданий, например тестовые задания на определение соответствия, последовательности, умение выявлять, распознавать, искать определенный объект, классифицировать по заданным признакам и т.д.

Применение метода тестирования в педагогике требует большой осторожности. К сожалению, к данному методу в последние годы стали относиться непродуманно. Популярны газеты и журналы ежедневно выплескивают на читателей сотни всевозможных «тестов». Информацию, полученную с помощью непрофессионально составленных тестов, нельзя воспринимать серьезно.

Применение тестов в советской педагогике 1920–1930-х гг. прочно ассоциируется с *педологией* (от греч. «пайдос» — дети и «логос» — наука). Так тогда назвали вооруженную новыми исследовательскими методами, основанными на тестировании, науку о детях, намереваясь поставить ее на место старой описательной педагогики. Первые педологи, а в их числе были такие известные педагоги, как П.П. Блонский, Г.С. Костюк, Г.С. Залужный, Н.К. Корнилов, Г.С. Фортунатов и многие другие, вели активную деятельность по преобразованию педагогической теории и практики на педологической основе. Школьников начали подвергать различным обследованиям. У многих детей были обнаружены серьезные отклонения в умственном развитии, выявлены различные недостатки в понимании и практическом применении изучаемых в школе знаний и умений. Таким школьникам предписывался особый режим обучения, а поэтому быстрыми темпами пошло увеличение спецшкол для детей с отклонениями в умственном развитии.

Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) педология была объявлена лженаукой. Тестирование, составляющее ее основу, признано антинаучным методом, использование тестов в советской школе было запрещено. В правах восстанавливалась описательная педагогика, начавшая постепенно приобретать лозунговый, декларативный характер. Основным источником дальнейшего развития педагогики на многие последующие десятилетия стало изучение и обобщение передового опыта учителей и классных руководителей. Некомпетентное вмешательство во внутренние законы развития науки поставило советскую педагогику в условия самоизоляции, вывело из мирового процесса, что неблагоприятным образом сказалось на всем дальнейшем развитии педагогической теории и практики. В это же время западная педагогика, не испытывая идеологического давления, продолжала развивать тестовый метод и довела его до совершенства.

Английский биолог Ф. Гальтон впервые выдвинул идею тестов на коэффициент интеллекта. Ему же принадлежит заслуга создания техники изучения индивидуальных различий на основе использования статистического метода. В своих исканиях он опирался на исследования А. Кетле — одного из создателей, современной статистики. В работе «Социальная физика» (1835) Кетле показал, что формулы теории вероятности позволяют обнаружить факт подчинения поведения людей некоторым закономерностям.

Начиная с 1905 г. французский психолог А. Бине в сотрудничестве с врачом Т. Саймоном провели серию экспериментов по изучению умственных способностей людей различных возрастов. Проведенные на многих испытуемых (и тем самым подчиненные статистическим критериям) эксперименты превратились в тесты для определения уровня умственного развития. Индивидуальные различия испытывались уже не сами по себе, а в их отношении к возрастному ряду. Так возникла метрическая шкала интеллекта Бине — Саймона, которая явилась первым стандартизованным тестом не только по унификации заданий и процедур их выполнения, но и по оценке полученных показателей. Потребовалось ввести понятие умственного возраста МА (Mental Age) в отличие от хронологического возраста СА (Cronological Age). Их несовпадение считалось показателем либо умственной отсталости (МА ниже СА), либо одаренности (МА выше СА).

В 1912 г. немецкий психолог В. Штерн ввел понятие «коэффициент интеллекта», сокращенно IQ (от англ. *Intelligence quotient*) как показатель умственного (интеллектуального) развития:  $IQ = MA/CA \times 100$ . Коэффициент указывает на опережение или отставание умственного возраста относительно хронологического (паспортного). Средний уровень коэффициента интеллекта для подавляющего большинства людей колеблется около отметки 100 баллов.

В американских школах проводят общее тестирование на интеллект и специальное — по предметным знаниям. Тест на IQ включает несколько критериев: определение числового, логического, художественного, пространственного интеллекта. Минимальный показатель IQ ниже 100, максимальный же рекорд приближается к 200, но окончательно пока не установлен.

Исследования в области IQ выявили немало любопытных подробностей. Установлено, например, что математики и шахматисты намного опережают по IQ все остальное человечество, а гуманитарии всегда проигрывают технарям.

**Пример:** фрагмент теста на IQ:

1. Вставьте пропущенную букву: Б, Д, Ж, Й...
2. Подчеркните лишнее слово: сеledка, дельфин, акула, скат, палтус, камбала.
3. Вставьте слово, пропущенное в скобках: гигант, (...), нагреватель.
4. Вставьте второе слово, которое заканчивается первым: скор (...) (ключ: цветок), вам (...) (ключ: торжество).
5. Какой из городов не находится в Англии: Кардифф, Лондон, Ливерпуль, Оксфорд, Глазго.
6. На сеансе спиритизма медиум вызвал Брежневa, Годунова, Ежова и Жданова. Кого он вызовет следующим — Сталина, Троцкого, Ибаррури, Хрущева или Мао Цзэдуна?

(Правильные ответы: 1) М — переход через две буквы по алфавиту; 2) дельфин — млекопитающее, остальные — рыбы; 3) титан; 4) пион, пир; 5) Глазго; 6) Ибаррури (начальные буквы фамилий по алфавиту).

Если испытуемый за 3 мин. правильно ответил на 3 вопроса из 5, у него с интеллектом все в порядке; если на все

5 — его способности явно выше средних; если ни на один, то не стоит расстраиваться.

В 1947 г. в США был организован Центр педагогического тестирования, который разработал измерители и процедуру оценки достижений школьников, проводит исследования и ежегодно докладывает Конгрессу данные о качестве образования, дает прогноз состояния интеллектуального потенциала страны. Вслед за Америкой такую работу начали и другие страны. Изучая достижения школьников и оценивая их, специалисты разных стран получили возможность определять тенденции развития систем образования, вносить коррективы. Например, в Англии на основе данных, полученных в 1970–1980-х гг., удалось ввести единые требования к подготовке школьников по всем учебным предметам. По сути дела был получен государственный стандарт образования.

Следующим шагом стало создание при ЮНЕСКО Международной ассоциации по оценкам результатов обучения, которая занялась исследованиями по сравнительной оценке достижений школьников разных стран. Наша страна в этой работе участия не принимала, никаких сравнительных данных о своем интеллектуальном потенциале мы не имели.

В апреле 1989 г. началось исследование уровня подготовки учащихся 20 стран: Англии, Бразилии, Венгрии, Израиля, Иордании, Ирландии, Испании, Италии, Канады, Китая, Кореи, Мозамбика, Португалии, США, Тайваня, Франции, Югославии. Участником этой работы стала и наша страна. Для начала был проведен пилотный эксперимент в Тульской области (1990 г.). Учащимся городских и сельских школ было предложено пройти тестирование по математике, естественным наукам и географии. Задачи стояли две: получить данные о подготовке учащихся десятилетнего и тринадцатилетнего возраста и сравнить их с аналогичными данными, полученными в других странах. Установлено, что наши школьники не отстают от своих сверстников в других странах, а по *многим показателям их превосходят*.

Сегодня наша страна стоит перед необходимостью создания национальной службы педагогического тестирования, главные задачи которой — разработка общенациональных тестов обученности и организация тестирования всех выпускников учебных заведений. Только в этих условиях может

быть введен и успешно реализован государственный стандарт образования, решены многие другие важные вопросы образовательной политики государства. В настоящее время проводится эксперимент по программе так называемого единого государственного экзамена.

## 5.6. Изучение групповых процессов

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

*Анкетирование* — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако, как показывают последние исследования эффективности данного метода, эти ожидания оправдываются примерно наполовину, что сужает диапазон применения анкетирования и подрывает доверие к объективности полученных с его помощью результатов.

Педагогов анкетирование привлекло возможностью быстрых массовых опросов учеников, учителей, родителей, дешевой методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала. Сейчас в педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет: *открытые*, требующие самостоятельного конструирования ответа, и *закрытые*, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов; *именные*, требующие указывать фамилию испытуемого, и *анонимные*, обходящиеся без нее; *полные* и *урезанные*; *пропедевтические* и *контрольные* и т.д. Одна из разновидностей широко применяемых педагогами анкет — так называемая «*полярная*» анкета с *балльной оценкой*. По ее принципу составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу:

организованный	5 4 3 2 1	неорганизованный
трудолюбивый	5 4 3 2 1	ленивый
одаренный	5 4 3 2 1	малоспособный

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

Главную проблему составления качественных анкет можно обозначить так: какой вопрос — такой ответ. Задавая, например, ученику прямой вопрос: «Сколько времени ты тратишь ежедневно на приготовление домашних заданий?», — составитель анкеты уже провоцирует определенный тип ответа. Кто из нерадивых учеников, работающих не в полную силу, признается в своей лени? Наши воспитанники прекрасно знают, какие ответы удовлетворят наставников, а поэтому анкетные опросы чаще дают не реальную, а иллюзорную, ожидаемую картину. Избавиться от указанного недостатка можно двумя способами: применением не прямых завуалированных вопросов, чтобы учащийся не догадался, о чем именно хочет узнать составитель анкеты, или же предоставлением возможности ученикам давать расширенные ответы на общие вопросы. В первом случае анкета разрастается до необъятных размеров, и мало кто хочет ее заполнять, а во втором — напоминает ученическое сочинение на заданную тему. Обработка анкет в обоих случаях затрудняется, метод теряет одно из своих существенных преимуществ.

Кроме профессиональных исследователей анкетами часто и охотно пользуются учителя, классные руководители для изучения самых разнообразных вопросов. Но не стоит применять «самодельные», плохо разработанные анкеты, лучше отдать предпочтение профессионально составленным опросникам. Анкетирование непременно сочетается с другими методами исследования.

Широко используется метод изучения *групповой дифференциации* (социометрический метод), позволяющий ана-

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

Если говорить о педагогических аспектах тестирования, следует указать прежде всего на использование *тестов успеваемости*. Широко применяются *тесты элементарных умений*, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные *тесты для диагностики уровня обученности* — выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

## 5.7. Количественные методы

Окружающий человека мир имеет две стороны: качественную и количественную. *Качество* — это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, *количество* определяет размеры, величину этого качества. Качество традиционно раскрывается через описание признаков, а количество отождествляется с мерой, числом.

Анализируя качество, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное качество и в чем его специфика. Затем устанавливает причинно-следственные зависимости между явлениями. Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Разрешая ее, ищут ответ на вопрос: сколько качества входит в установленную меру?

Освоение мира человек начинал с качественного познания. Он без особых трудностей постигал качественное своеобразие вещей, успешно пользовался полученными знаниями. Но вскоре практика потребовала выявления у одинаковых в целом вещей различных свойств и сравнения разнокачественных величин по общему свойству. Так была осознана необходимость измерений и вычислений.

Качественное и количественное в явлениях окружающего мира неразрывно связаны. Оторванное от качества количество, фетишизированное в ущерб количеству качество являются односторонними характеристиками и дают о предмете искривленное, неполное представление. Вот почему так важно изучать не только качественные, но и количественные характеристики педагогических явлений.

До последнего времени педагогическая наука оставалась на уровне качественных характеристик. В ней есть эмпирическая часть, отражающая богатейший материал наблюдений и экспериментов; и есть теоретические обобщения, завершающие систематизацию материала. Но пока нет третьей логической части, характеризующей развитую науку, — математической (структурной). Известно, что наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость.

На пути количественного исследования педагогических явлений стоит немало препятствий. Среди них — традиции, сложившиеся в прошлом. Педагоги, сформировавшиеся на описательной науке, противятся неизвестному количественному подходу. Другие препятствия — это природа и характер педагогических явлений. Они неметричны, точнее, кажутся таковыми, потому что у нас нет пока измерителей этих явлений. Классический математический аппарат не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как педагогические. Преодолевается это препятствие двумя способами: с одной стороны, попытками представить явления в упрощенном виде, который доступен для анализа традиционными математическими методами, с другой — разработкой и применением новых способов формализованного описания.

Необходимо различать два основных направления использования количественных методов в педагогике: 1) для

обработки результатов наблюдений и экспериментов, 2) для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса. Методы первой группы хорошо известны и достаточно широко применяются, особенно *статистический метод*. В его пределах широко применяются следующие конкретные методики.

*Регистрация* — выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников).

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

*Шкалирование* — присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам, чем достигается большая определенность. Известны четыре основные градации измерительных шкал: 1) шкалы наименований (или номинальные); 2) шкалы порядка (или ранговые); 3) интервальные шкалы; 4) шкалы отношений.

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

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

«Сильные» шкалы — интервальная и шкала отношений обладают всеми положительными качествами «слабых» шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того,

определена еще и нулевая точка (точка отсчета). Шкалы термометров, вольтметров, конечно, «сильные».

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

подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к дидактическим явлениям. Воспитательные процессы исследуются на моделях явно недостаточно. Причиной тому невероятная сложность воспитания, сотни факторов, влияющих на его результаты, а также вполне объяснимый страх перед формализацией, грозящий вылиться в «безлюдную» математизированную теорию, приложить которую к реальной практике будет невозможно.

Моделирование в дидактике успешно применяется для решения следующих важных задач:

- ✓ оптимизации структуры учебного материала;
- ✓ улучшения планирования учебного процесса;
- ✓ управления познавательной деятельностью;
- ✓ управления учебно-воспитательным процессом;
- ✓ диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование, по существу служит трем полезным целям: *эвристической* — для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; *вычислительной* — для решения вычислительных проблем с помощью моделей; *экспериментальной* — для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями. Однако, несмотря на всю привлекательность моделирования, а также возможность

охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее. Исследовать их — пустая трата времени и сил: нужно сначала доказать справедливость модели.

Математизация педагогики несет в себе огромный гносеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраивает строгую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык. Для полного успеха формализация должна непременно осуществляться в строгой последовательности: создание ясной непротиворечивой гипотезы, основанной на доказанных наукой положениях; разработка следующей за ней модели, включающей необходимое число переменных; «проигрывание» этой модели, а затем заполнение ее экспериментальными фактами, отшлифованными объективной мерой. Эта последовательность и составляет логическую цепочку диалектических переходов от явления к его математическому описанию.

Для построения формализованных педагогических теорий сегодня используются новейшие разделы математики: матричный и факторный анализ, теория игр, массовое обслуживание, управление сложными системами, динамическое программирование, микроанализ. Приведем пример новой математической теории, с которой еще мало знакомы педагоги, но которая, судя по всему, будет играть именно в ней важную роль.

Как известно, в педагогике нет категорических утверждений типа «да» — «нет», нет ярко выраженного «черного» и «белого». Для описания этой реальности требуется особая математика, такая, где бы фигурировали не грубые дискретные переходы, а плавные изменения: «меньше», «чуть меньше», которые тем не менее можно было описать на строгом языке, чтобы ЭВМ могла оперировать ими как изменяющимися величинами.

Теория «размытых» (нечетких) множеств разработана более полусотни лет назад американским ученым Л. Заде. На ее языке удастся описать довольно аморфные представления, которых так много в педагогике. Например, утверждение «молодой» на языке теории нечетких множеств будет записано так:

$$\text{молодой} = 0,1/15 + 0,9/20 + 1,0/25 + 0,7/30 + 0,2/40 + \\ + 0,1/50.$$

Числа 15, 20, 30, 50 означают возраст. Молодому может быть и 15 и 20 и даже 50 лет. Каждому возрасту соответствуют меры близости. Для 15 лет мера невелика — всего 0,1, так же как и для 50. Зато для 25 лет максимальна — 1,0. Можно пойти дальше — вычислить утверждение «очень молодой». Оно будет выглядеть так:

очень молодой = молодой<sup>2</sup> (молодой в квадрате);

не очень молодой и не очень старый = молодой<sup>2</sup> × старый<sup>2</sup>;

дряхлый (очень-очень старый) = старый<sup>4</sup>.

Алгебра Л. Заде имеет свои правила, с помощью которых происходят объединение и разъединение множеств, концентрация и разложение элементов, уменьшение или увеличение нечеткости. На ее языке удастся количественно описывать различные педагогические утверждения.

Попробуем, пользуясь алгеброй Заде, сделать анализ понятий «морально воспитанный» и «морально невоспитанный». Как известно, сформированность этих качеств у человека зависит от многих факторов. Простейшая связь прослеживается между возрастом и сформированностью моральных качеств. При этом большинство педагогов приходит к выводу, что основные моральные качества человека должны быть сформированы на надлежащем уровне уже к 15-летнему возрасту, т.е. до 10 класса общеобразовательной школы.

«Морально воспитанный» языком теории нечетких множеств будет записано так:

$$\text{морально воспитанный} = 0,1/1 + 0,2/2 + 0,3/4 + 0,4/4 + \\ + 0,5/5 + 0,6/10 + 0,7/12 + 0,8/13 + 0,9/14 + 1,0/15 + \\ + 1,0/20 + + 1,0/25 + 1,0/35 + 1,0/40 + 1,0/50.$$

Числа 1–50 означают возраст (годы). Числа 0,1–1,0 означают меру близости. Для 1 года эта мера незначительная (всего 0,1). Для 15 лет должна быть максимальной (1,0) и уже не снижается с возрастом. Если этот фактор (возраст) скорректировать всеми другими факторами, влияющими на моральную воспитанность человека, то получим хотя и очень громоздкую, но все же математическую запись процесса. Объем вычислений для современных скоростных ЭВМ не является препятствием. Если мы и в самом деле

правильно смоделируем этот процесс, то получим количественные значения моральной воспитанности учеников на разных этапах формирования этого качества в зависимости от интенсивности влияния разных факторов.

### Вопросы для самоконтроля

1. Какова методологическая основа педагогики?
2. Какую специфику имеют педагогические процессы?
3. Как можно объяснить понятие закономерности и закона в педагогике?
4. Что такое методы педагогических исследований?
5. Какие методы относятся к традиционным?
6. Каковы требования к диагностической беседе?
7. Как проводится анкетирование?
8. В чем сущность метода тестирования?
9. В чем сущность педагогического эксперимента?
10. Как применяются количественные методы в педагогике?

### Литература

#### *Основная*

1. Введение в научное исследование по педагогике. М., 1988.
2. *Ительсон Л.Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1968.
3. *Кумарин В.* Педагогика в пучине схоластики (методологический диагноз). М., 2003.
4. *Попков В.А.* Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. М., 2000.
5. *Рузавин Г.И.* Методология научного исследования. М., 1998.
6. *Скалова Я.* Методология и методы педагогических исследований: Учеб. пособие. М., 1990.

#### *Дополнительная*

1. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. М., 1971.
2. *Селиванова Н.Л.* Теоретико-методологические основы исследования проблем воспитания. Калуга, 2000.
3. *Сериков В.В.* Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Волгоград, 2001.
4. *Челюшкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. М., 2001.

**Раздел II**

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ  
ОБУЧЕНИЯ**



# Глава 6

## ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

### 6.1. Что есть обучение?

*Сущность* обучения — это то, что выделяет его как нечто своеобразное и целостное из других сущностей. Сущность — собирательное понятие, в котором представлено единство всех необходимых сторон и связей, взятых в их естественной взаимозависимости, в жизни. В этом отличие сущности от явления. Постигая сущность, следует абстрагироваться от отдельных явлений, чтобы за их огромным многообразием не утратить главное. Сущность обучения находит отражение в определениях. Определить обучение — значит указать на самое главное, существенное в нем.

Мы уже рассмотрели обучение как явление общественной и личной жизни. Люди учатся для того, чтобы лучше приспособиться к условиям существования, достигнуть успеха. В этом главная сущность и назначение этого процесса. Часто сущность обучения усматривают в передаче опыта подрастающим поколениям, иногда обучением называют приобретение опыта. «Сущностью обучения, — считает В.К. Дьяченко, — является общение»<sup>1</sup>. Все эти формулировки неполные.

Нам достаточно будет представить обучение через один из его главных признаков — *направленность*. Обучения, ни на что не направленного, не существует ни в животном, ни в человеческом мире, в нем всегда присутствует или подразумевается *цель*. Сущность обучения кроется в его направленности на удовлетворение потребностей человека: лучше приспособиться к условиям жизни, сделать карьеру, получить достойную зарплату.

Обучение как явление занимает философию. Педагогика исследует *процесс обучения во взаимосвязи с его результа-*

---

<sup>1</sup> Новая дидактика. М., 2001. С. 19.

*том (продуктом)*. Для нее обучение в современных условиях — это специально организованный, направленный на удовлетворение потребностей человека процесс. Это управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, имеющий целью усвоение знаний, умений, формирование навыков, мировоззрения, развитие умственных и духовных сил учеников. Все вместе взятое и способствует достижению главной цели — приспособлению подрастающих поколений к условиям жизни.

Процесс обучения называют также учебным, или дидактическим, процессом.

Процесс обучения, как нам уже известно, является одним из нескольких одновременно и взаимосвязанно текущих процессов: воспитания, развития, формирования. В обучении переплетаются когнитивный, интеллектуальный, психологический, физиологический и другие компоненты. Оно состоит из процессов восприятия и накопления информации, опознания и узнавания, усвоения, систематизации, переработки, сравнения, припоминания, поиска и нахождения информации, запоминания и понимания знаний; ведет к изменению поведения и улучшению приспособления к окружающей среде.

Дать полное определение процесса обучения очень трудно. Он включает большое количество разнообразных связей и отношений множества факторов. Отсюда и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под обучением понимается главным образом преподавание. Цель преподавания, как утверждает в учебном пособии по педагогике 1880 г., — ученик. Это потому, что его успех полностью зависел от учителя. В начале XIX в. в понятие обучения стали включать уже два компонента: преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение — как деятельность обучаемых по усвоению предлагаемых им знаний. В понятии обучения также нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию в учащихся способов познавательной деятельности, и совместная деятельность учителя и ученика. Кроме того, обучение стали рассматривать и как формирование умения учиться, самостоятельно приобретать знания на протяжении всей жизни, подготовку к перманентному (т.е. непрерывному, постоянно текущему) самообразованию.

Естественно, в современных определениях процесса обучения должны содержаться характеристики, отражающие важнейшие требования к нему, предъявляемые жизнью. Современные требования таковы, что школа (в том числе и высшая) должна давать знания, учить мыслить, развивать обучающихся во всех отношениях, формировать их отношение к миру, помогать приспособляться к быстроизменяющимся условиям жизни и производства.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- цель (общая как приспособление к жизни), задачи;
- совместная деятельность учителей и учащихся;
- преподавание (руководство со стороны учителя);
- учение (самостоятельная работа учащихся);
- организация процесса;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- сочетание технологичности и творчества учителей и учащихся;
- соответствие требованиям жизни;
- одновременное осуществление воспитания, развития, формирования учащихся.

## 6.2. Как происходит обучение

Попытаемся представить хотя бы в общих чертах механизмы учения. Под влиянием обучения развиваются не только интеллект, умственные способности и дарования. Совершенствуется весь человек, прежде всего его центральная и периферийная нервная система, все другие системы и органы; развиваются функции восприятия, мышления, памяти; укрепляются воображение, воля, характер; растет тело. Следовательно, первые годы жизни человека предназначены природой для развития всех его систем и функций *под влиянием обучения*.

Самый ответственный момент — «запуск» процесса обучения: поняв его, мы поймем многое. Итак, ребенок появился на свет. Впервые подал голос, впервые открыл глаза... Его мозг — центр обучения — заработал. Но знаний еще нет, действуют лишь первичные рефлексy (мигание, глотание и т.п.), благодаря которым ребенок приспособляется к окружающей среде.

Как осознается окружающий мир, появляются знания? Мозг, по современным представлениям, — мощнейшая электрохимическая энергетическая система. Преобразования в его клетках ведут к возникновению слабых электрических импульсов, разности потенциалов и, как следствие, возникновению электромагнитных полей. Сердцевина всех преобразований — возникновение энергетических полей, которые, как известно, одновременно являются и информационными. Активизируется процесс учения, вероятно, под влиянием света. Свет служит катализатором нового функционирования клеток: включаются биологические часы, начинаются информационно-энергетические обмены между клетками мозга, активизируются главные мозговые программы.

Как все происходит на физиологическом уровне, объяснил И. П. Павлов. Он наглядно продемонстрировал связь физиологических преобразований с нервными реакциями. Было установлено, что на основе физиологических преобразований возникают *информационные связи*, получившие название условных рефлексов, или условных временных связей. Появившись на свет «дремлющим биоинфоэнерго», человек начинает интенсивную самореализацию заложенной в нем потенции.

В наследственных программах есть все, что может понадобиться человеку. Первичные инстинкты запустили программу саморазвития. А дальше все зависит от активности человека.

На клеточном уровне происходит следующее. Живая клетка имеет специальную информационную оболочку, где закодировано все, что происходило с ее предшественницами в процессе генетического развития и все, что может в принципе с ней произойти дальше. Знания предков (врожденные идеи), способность приобретать новые информационно-энергетические состояния под воздействием новых условий жизни также закодированы в информационной оболочке клетки. Под влиянием электрохимических преобразований и поступивших от внешней среды запросов они всплывают в активные зоны программ, где возникают новые информационные связи. Назовем их *химерами* — неосознаваемыми информационными накоплениями (энергоинформационной потенцией). Итак, вне сомнений, основа обучения — функционирование клеток, физиологические, энергетические и информационные преобразования в них.

Чтобы обучиться, человек должен осознать эти смутные представления, т.е. ввести их в сознание, поставить на них «опознавательные знаки». Получается цепочка: химеры (неосознаваемые информационные сгустки) — знак (попытка прояснения химер) — знание (химера, введенная в сознание, узнанная идея).

Как это происходит? Прояснению смутно пока различных химер способствуют «опоры», которые человек ищет в самом себе или в окружающем мире: для простых знаний — в обыденной жизни, для абстракций, новых идей — в своем сознании. Эти опоры называются *ассоциациями*. Но, прежде чем их рассматривать, обратим внимание на некоторые другие процессы, сопровождающие появление химер, или паттернов, знаков и знаний.

С точки зрения физиологии обучение состоит из установления условных (т.е. новых, приобретенных уже самым человеком) связей по схеме, описанной И.П. Павловым. Условная связь — основа обучения. Но у человека она намного сложнее, чем рефлекторная реакция у животного. У человека условная связь формируется на двух основах: первую он находит в генетической наследственности, в частности во врожденных идеях генетической памяти, а вторую — в вызванных обстоятельствами жизни раздражителях, которые, влияя на органы чувств, создают ощущения и тем самым стимулируют возникновение соответствующих электрохимических реакций в мозге. Чтобы возникло новое знание, мозгу нужны «толчки». Неразвитый мозг получает их извне, а зрелый, обученный может извлечь из себя. Далее мозг обращается к собственному генетическому опыту — что об этом уже известно — ищет в глубинах неосознанного подходящие паттерны.

Природа сохраняет в будущих поколениях опыт жизни предков в виде врожденных идей — генетически оформленного опыта предков. А опыт, овладение им, использование для приспособления к новым условиям жизни — это, как уже говорилось, сущность и главная цель обучения. Если бы посчастливилось каким-то образом активизировать врожденные идеи, то никакого специального школьного обучения не требовалось бы: все знания, умения, сколько их есть в природе, существуют уже в самом человеке. Рождаясь, он несет их в себе. Для будущей педагогики основная цель — отыскание способов рекапитуляции (восстановления, вы-

явления) врожденных идей, переведение их в актуальное знание. Сегодня это звучит как фантастика, но кто знает, что будет дальше?

Вопрос о том, как соединяются врожденные идеи с новыми обстоятельствами жизни, как зарождается сознание, стал предметом научных поисков лучших исследовательских лабораторий мира. В результате неухающих споров победила мысль о переходе энергии из одного состояния в другое. В результате жизнедеятельности мозга физиологическая, химическая, электромагнитная энергия преобразуется в интеллектуальную, духовную. Именно в этой системе, и в никакой другой, появляются знания.

Возникает вопрос: нарастают ли при этом новые атомы, новые клетки или же клетки только «информационно набухают», начинают работать по-иному? Физиологические исследования показывают, что количество клеток в мозге человека не изменяется или увеличивается очень незначительно. Но в течение жизни расширяются и укрепляются информационные оболочки клеток, пополняясь новыми условными связями. Можно предположить, что образование новых клеток мозга происходит в исключительных случаях и только у тех людей, которые развили сверхмощную интеллектуальную деятельность. Они перейдут в наследство потомкам и смогут «информационно взорваться» в одном из следующих поколений.

Развитие интеллектуальной сферы происходит путем образования все новых и более совершенных *связей*. Ими заполняются специально предназначенные для последующего дообучения области наследственных генетических программ. Образование связей — основа обучения. Как только новому ощущению удастся за что-то «зацепиться» в мозге человека, возникает новая связь и, как следствие, прибавление нового к известному, развитие последнего, усовершенствование. Так знание постепенно разрастается от маленького, простого к сложному и всеобъемлющему.

Связи, возникающие в мозге, называются *ассоциациями* (от лат. *ad* — при и *socio* — соединять). Ассоциация — любая более или менее устойчивая связь между тем, что уже существует в сознании (памяти, информационной сфере мозга), и тем, что человек воспринимает с помощью своих органов чувств. Благодаря ассоциациям новый опыт человека соединяется с прошлым. Ассоциациями объясняются

возникновение нового опыта, появление новых знаний, умений, отображение в сознании человека предметов и явлений действительности в форме связей прошлого и настоящего, старого и нового, известного и неизвестного.

Рассмотрение обучения через возникновение новых ассоциативных связей — наиболее простой и самоочевидный способ объяснения этого процесса. В прошлом никто не подвергал сомнению тот факт, что лишь благодаря ассоциациям человек может приобретать новые знания, умения. Мнения ученых расходились лишь в вопросах взаимодействия ассоциаций, их классификации, степени влияния в различных ситуациях. Вокруг ассоциативного принципа обучения объединились различные философские, педагогические и психологические направления.

Ассоциативное объяснение духовных процессов находим у Платона и Аристотеля. Древним философам были хорошо известны законы ассоциации. Особенно ярко ассоциативная природа обучения обнаруживается при исследованиях памяти, когда за одним образом следует другой, с ним связанный. Люди запоминают новое благодаря ассоциациям, как бы связывая неизвестное новое с известным старым. Эту общую закономерность описал Аристотель, выделив мыслительные связи по *смежности* (весна — трава), *схожести* (шелест — шепот), *контрасту* (черное — белое). Его учение переняли и развили средневековые мыслители. А в новейшей философии ассоциативную теорию поддержали такие выдающиеся ученые, как Гоббс (1588–1679), Беркли (1685–1753), Гартли (1705–1757), Пристли (1732–1804), Юм (1711–1776), Милль (1773–1836), Бен (1818–1903), Мюллер (1850–1934). Ассоциативного объяснения сущности обучения придерживались английский педагог Дж. Локк, который восставил в научном обороте понятие «ассоциация», придав ему педагогическое истолкование, немецкий философ и педагог И. Герbart, великий французский философ и педагог Р. Декарт, голландский философ и педагог Б. Спиноза. Исходя из ассоциативной сущности обучения, законы забывания установили Рибо (1850–1909) и Эббингауз (1850–1934). В российской науке приверженцем ассоциативной теории обучения был известный философ и педагог XIX в. М.М. Троицкий, затем эту теорию развивали П.А. Шеварев, Ю.А. Самарин. Необходимо отметить, что ассоциативная теория обучения плохо согласовывалась с ма-

териалистическими концепциями марксистско-ленинской науки и не поддерживалась официально. В учебниках тех времен идеалистические, т.е. ассоциативные, объяснения природы обучения старались обойти.

Современная западная педагогика, в частности американская, полностью признает ассоциативный принцип. В XVII в. он был положен в основу так называемой ассоциативной психологии, которая стала теоретической основой для объяснения процессов обучения. Согласно ее положениям вся психическая деятельность состоит из элементарных процессов, находящихся между собой в ассоциативных связях. Новейшие исследования во многом уточняют и развивают эти положения.

Ассоциации имеют системный характер. В обучении происходит отбор наиболее пригодных ассоциаций и отсеивание менее важных. Отдельные ассоциации, объединяясь, образуют цепи. Любой акт обучения есть установление новых ассоциаций между теми представлениями, которые уже есть в сознании ученика, и теми, которые он воспринимает впервые. Поэтому в процессе обучения очень важно правильно связывать новые знания с уже известными, устанавливая схожесть и различие между ними. Если этого не делать, то представления, знания учеников не будут правильными и точными. Важные условия успешного обучения — выделение новых связей и отношений, постоянное укрепление их, расширение в процессе закрепления и повторения знаний. Без этого новообразовавшиеся связи быстро забываются и исчезают.

Знания, умения, привычки обусловлены характером ассоциативных процессов, внутренних и внешних. Педагогам надо знать, какие именно ассоциации должны быть выработаны, чтобы сформировались соответствующие знания и умения. Надо научиться вызывать соответствующие цели и задачам обучения ассоциации, позаботиться об устранении ошибочных, малозначимых и лишних, найти наиболее экономные пути формирования новых ассоциативных связей.

На качество образования новых ассоциативных связей большое влияние оказывают *эмоции* ученика. Под влиянием положительных эмоций процесс обучения развивается быстро и хорошо, отрицательные эмоции, наоборот, ухудшают формирование новых связей. Этот закон отражается в принципе эмоциональности обучения.

Очень важная задача учебного процесса — формирование *обобщенных ассоциаций*, т.е. таких, которые относятся к значительному количеству связей. Это большей частью обобщенные правила деятельности, алгоритмы поведения и т.п. Обобщенные ассоциации играют решающую роль в формировании навыков правописания, чтения, умения решать определенные типы задач и т.д.

### 6.3. Дидактика — наука об обучении

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

Изучению поставленных вопросов посвящены конкретные разделы дидактики, в частности:

для чего, зачем, кого учить? .....	цели обучения (образования);
на какой основе? .....	законы, закономерности, принципы, правила обучения;
чему учить?.....	содержание обучения (образования);
как учить?.....	методы обучения (образования), формы организации обучения, технологии обучения (образования).

Современная дидактика имеет развитый понятийный аппарат. Основные понятия, как мы уже знаем, называются *категориями*. В категориях отображены наиболее существенные свойства и отношения дидактической реальности. Основные категории дидактики: преподавание, учение, обу-

чение, образование, знание, умение, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям дидактической системы и технологии обучения.

Таким образом, *дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, системах и технологиях, достигнутых результатах (продуктах)*.

Рассмотрим сущность основных категорий дидактики.

*Преподавание* — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

*Учение* — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

*Обучение* — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия:

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1	2
1. Разъяснение учащимся целей и задач обучения.	1. Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения.
2. Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами).	2. Восприятие новых знаний, умений.
3. Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений.	3. Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация.
4. Управление процессом познания научных закономерностей и законов.	4. Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей.
5. Управление процессом перехода от теории к практике.	5. Приобретение умений и навыков, их систематизация.

Продолжение табл.

1	2
6. Организация эвристической и исследовательской деятельности.	6. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем.
7. Проверка, оценка изменений в обученности и развитии учащихся.	7. Самоконтроль, самодиагностика достижений.

Кратко напомним сущность некоторых других категорий, которые уже обсуждались в предыдущих главах.

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

*Знание* — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом.

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

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

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

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

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

*Форма* — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п.

*Метод* — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

*Средство* — предметная поддержка учебного процесса. К средствам относятся голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т.д. Это понятие употребляется и в других значениях, которые будут рассмотрены ниже.

*Результаты (продукты)* — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Взаимосвязи между основными дидактическими категориями как структурными компонентами целостного дидактического процесса представлены на рис. 10.

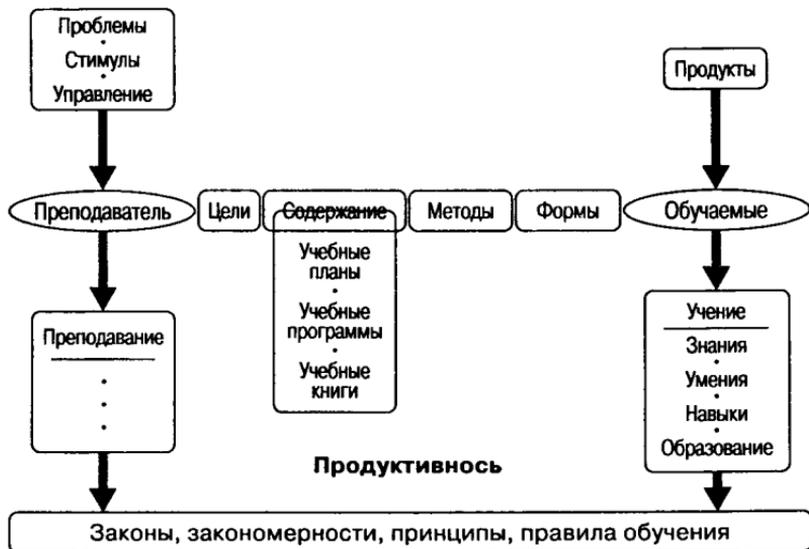


Рис. 10.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции: теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую) и практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По охвату изучаемой действительности выделяют *общую* и *частную* дидактики. Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, которые на него влияют, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики называются *методиками* преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Современная дидактика концентрирует внимание на разработке следующих основных направлений:

- ✓ закономерностей обучения;
- ✓ принципов и правил обучения;
- ✓ целей и содержания обучения;
- ✓ форм и методов обучения;
- ✓ возможностей новых образовательных технологий;
- ✓ диагностики учебного процесса и его результатов.

#### 6.4. Этапы дидактического процесса

В настоящее время разработаны многие десятки разнообразных моделей для описания, объяснения, расчета процесса обучения или его отдельных аспектов. Рассмотрим модель, объясняющую, как происходит обучение в отдельном цикле. Ее называют традиционной. Основы этой модели были заложены еще Коменским и Гербартом, служит она для объяснения развития учебного процесса, выделения его этапов, понимания динамики наращивания его продуктов. Основу модели составляют этапы (ступени) учебного процесса.

В качестве основных этапов учебного процесса выделяют:

- восприятие-осознание, включая понимание и первичное усвоение знаний;
- усвоение знаний, умений;
- закрепление и усовершенствование знаний;
- формирование умений и навыков;
- их практическое применение;
- обобщение и систематизацию;
- диагностику обученности.

Рассматриваемая модель имеет множество модификаций. Часто ее интерпретируют, например, как: восприятие знаний, осмысление воспринятого, образование понятий, осознание понятого, усвоение знаний, запоминание осмысленного, закрепление усвоенного, применение приобретенных знаний, умений.

Последовательность этапов (ступеней) познания часто называют логикой развития учебного процесса, потому что последовательность их жестко определена и изменять ничего нельзя. Известный исследователь процесса обучения профессор М.А. Данилов выделил в нем следующие структурные компоненты: 1) выдвижение проблемы и осознание учебных задач; 2) восприятие предметов и явлений, форми-

рование понятий, развитие наблюдательности, воображения и мышления учеников; 3) закрепление и усовершенствование знаний, формирования необходимых умений и навыков; 4) применение знаний, умений; 5) анализ достижений учеников, проверка и оценивание их знаний, выявление достигнутого уровня умственного развития<sup>1</sup>.

Нет особых отличий в понимании последовательности звеньев учебного процесса и в зарубежной дидактике: любое обучение начинается с постановки перед учениками цели и принятия ими этой цели: далее идет организованное восприятие новой информации, ее осознание; следующий этап — закрепление воспринятой и понятой информации; отдельное звено — проверка качества усвоения знаний, умений. Современная теория обучения требует систематического обобщения изученного. А завершается процесс диагностированием обученности. Как видим, все подходы в основном совпадают, что свидетельствует о жестко регламентированном течении учебного процесса. Тем не менее, накопление научных знаний, новые подходы к пониманию сущности обучения заставляют вновь и вновь корректировать классическую модель.

Как развивается процесс обучения по современным представлениям? Какие этапы проходит? Что делают его участники на каждом этапе? Обучение, как известно, осуществляется в виде отдельных отрезков (циклов), последовательность которых составляет *дидактический процесс*. Обычно законченный отрезок обучения занимает один урок (модуль). Для достижения цели на каждом отрезке обучения учитель и его ученики проходят обязательные этапы. В старых учебных книгах писали, что учитель ведет учеников по пути познания, последовательно преодолевая установленные стадии, т.е. традиционная дидактика главную роль отводила педагогу, а не обучаемому. В связи с этим обстоятельно выяснялись вопросы, что и как должен делать педагог, чтобы ясно и доходчиво изложить новые знания, как он должен руководить процессом обучения, как проверять и контролировать качество обучения и т.д. Современная дидактика в центр учебного процесса ставит деятельность ученика. Роль учителя состоит в том, что он, учитывая сложность предмета, конкретные условия обуче-

<sup>1</sup> Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. С. 101.

ния, возраст учеников, оказывает необходимую помощь ученику, поднимается вместе с ними по ступеням познания, опираясь на его собственную активность и самостоятельность.

В совместной деятельности учителя и ученика выделяются следующие основные этапы:

- ✓ мотивация обучения школьников;
- ✓ актуализация известных знаний, умений и опыта учеников;
- ✓ организация изучения нового материала;
- ✓ совершенствование изученного;
- ✓ определение результативности процесса.

На каждом этапе у учителя и учеников свои задачи, своя особая деятельность, но цель и деятельность — общие. Сущность деятельности учителя — *управление*, учеников — *учение*: *усвоение* знаний, умений, способов деятельности и их *практическое применение*.

На рис. 11 представлена современная интерпретация традиционной модели развития учебного процесса, выделены главные этапы общей деятельности учителя и учеников по усвоению знаний, умений, способов мышления. Рассмотрим последовательность и содержание действий участников познавательного процесса.

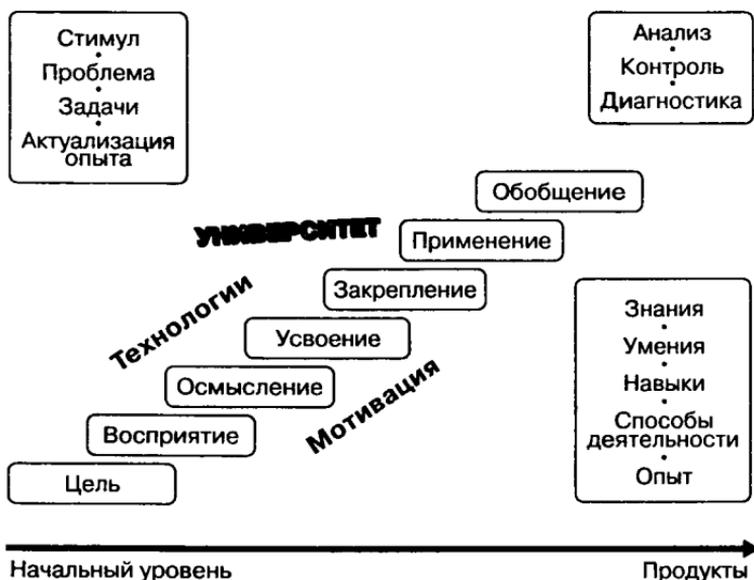


Рис. 11.

Задана *цель*. Путь к ее достижению начинается с мотивации. *Мотивация* необходима, чтобы вызвать интерес учеников к тому, что будет изучаться на уроке, добиться положительного отношения к учебному труду. Если надлежащая мотивация отсутствует, обучение не будет успешным. Уже на стадии мотивации формируются начальные продукты обучения — представления учеников.

Чтобы знать, как ему действовать дальше, учитель осуществляет *актуализацию* чувственного опыта, знаний школьников. Сделать актуальными, т.е. действенными, уже известные ученикам знания, вспомнить именно те, что понадобятся на данном уроке, — главное назначение этого этапа. С помощью целенаправленных вопросов учитель пытается выяснить, что школьники уже знают о предмете изучения, что они умеют. Эффективный педагог будет искать ассоциативные связи для «сцепления» нового с уже известным. Еще при подготовке к уроку он пытается выяснить:

- что из ранее изученного материала может служить опорой для изучения новых знаний;
- какие из уже сформированных умений и навыков станут основанием для формирования новых;
- как их вызвать в память учеников, какие вопросы следует поставить;
- какой наглядный материал подобрать для наблюдений, какие упражнения предложить ученикам;
- как эмоционально подготовить учеников, чтобы вызвать их интерес к новому материалу.

С актуализацией сливается этап первичного сообщения (и восприятия) новых знаний, умений. В зарубежной дидактике его называют *презентацией*. Рассмотрим, что и как на этом этапе делают ученики. Главная их цель — *усвоить* знания, умения, т.е. сделать их своими. Усвоение невозможно без *принятия* учебной задачи. Это в свою очередь зависит от *готовности* школьника к изучению нового. Если он не видит смысла в новом знании или умении лично для себя и сейчас, если его ум не созрел для понимания важности и необходимости изучаемых знаний, то усвоение их сразу же ставится под угрозу. Пусть школьник еще не знает, что ему нужно, не умеет этого высказать, но подсознательно он всегда, прежде чем вникнуть в материал, принимает или отвергает его, или принимает частично. На этот важный момент учитель должен обращать пристальное внимание.

*Восприятие* — это отражение в сознании ученика предмета обучения. Оно может быть *непосредственным* с помощью органов чувств, или *опосредствованным* с помощью слов учителя. Восприятие предполагает такие действия ученика, как наблюдение за процессами или предметами, слушание, чтение. Восприятие — активный процесс. Но активным он будет только тогда, когда педагог его надлежащим образом направит: даст установку, скажет, на что обратить внимание, спросит мнение учеников. Ключевую роль в познавательном процессе играет *понимание (осознание)*. Именно оно обеспечивает переход от восприятия к абстрактному мышлению и усвоению теоретических знаний. Ученик может многое запомнить не понимая. В этом случае перехода на новую ступень обучения в результате работы мысли нет. Не будет, соответственно, ни развития, ни продвижения вперед. Понимание (осознание) требует выполнения определенных действий:

- ✓ анализа, синтеза (деления объекта изучения на части и соединение целого из частей);
- ✓ выделения главного: ученик должен уметь выделить главную мысль, найти ключевые слова, сформулировать заголовки, составить план и т.д.;
- ✓ сравнения, сопоставления, т.е. установления схожести или различия между предметами, отдельными элементами по определенным признакам;
- ✓ абстрагирования и конкретизации, требующих отвлечения от несущественных признаков и выделения лишь того, что необходимо в данной ситуации. Конкретизация, наоборот, предусматривает подчеркивание определенного признака;
- ✓ аргументации, доказательности, сущность которых — обоснование отдельных положений, установление причинно-следственных связей;
- ✓ обобщения, т.е. объединения элементов в целое, определения обобщающих признаков.

Возможны разнообразные формы организации восприятия новых знаний. Это могут быть и устное изложение знаний, подкрепленное наглядностью, и самостоятельные наблюдения учеников, и выполнение поисковых задач.

Воспринятые и осознанные знания, умения *усваиваются* школьниками. Результат усвоения — образование понятий, отражающих собственные представления ученика о сущ-

ности предметов, явлений, процессов, которые изучались на уроке или самостоятельно. Первоначально понятия эти не всегда четкие и правильные, поэтому работа над ними продолжается на следующих этапах. Развиваясь, процесс усвоения нового материала, формирования новых знаний и умений ведет к *увеличению и развитию* результатов. Постепенно у учеников образуются полноценные суждения, понятия, знания. На этапе *первичного закрепления* осуществляется дальнейшее совершенствование новообразованных понятий, представлений. Происходит это преимущественно в процессе *применения* изученных знаний, умений на практике. В арсенале средств, используемых учителем, разнообразные упражнения, проблемные и поисковые задачи, работа с опорными конспектами и т.д. На этом этапе значительная часть знаний запоминается.

Часто учитель не ограничивается первичным закреплением и организует специальные упражнения по *укреплению (упрочению)* изученного. Ученики учатся применять знания, умения во взаимосвязи с уже известными им знаниями, умениями, способами деятельности.

Учитель проявляет заботу о сохранении в памяти учеников основных элементов знаний. Без прочных знаний не может быть и речи о развитии ребенка: мышление и память тесно взаимодействуют между собой. Поэтому на каждом уроке в разнообразных формах организуется *повторение*. Оно помогает связать новый материал со старым, обеспечивает возможность уточнить, углубить, расширить усвоенное, систематизировать изученное. Активное, интересное, опирающееся на мышление школьника, а не на его механическую память повторение — мощное средство упрочения изученного. Известный педагог-практик В. Ф. Шаталов, например, применял многократное повторение материала в различных вариантах, постепенно сжимая его объем и достигая таким способом прочного усвоения главных понятий.

Этап *обобщения* изученного основывается на включении приобретенных знаний, умений в общую систему имеющихся у учеников понятий и представлений. На этом этапе применяется система обобщающих действий, которые постепенно усложняются в зависимости от цели. Сначала используются частичные обобщения, потом понятийные, далее следуют поурочные, тематические и междутематические.

Завершающий этап — *определение результативности* (продуктивности) процесса. Он распадается на две части: анализ преподавания и анализ учения. Цель первого — обнаружить недостатки и выявить резервы в деятельности педагога. Цель второго — самоконтроль и самооценка своих знаний, умений, уровня обученности учениками. На этом этапе учитель или сами ученики под его руководством осуществляют диагностику обученности, т.е. устанавливают, на каком уровне сформированы знания, умения. Результаты диагностики (самодиагностики) становятся ориентиром для дальнейшей работы: возвратиться назад и повторить материал еще раз, изучать заново, обратить внимание на отдельные пробелы, переходить к новому материалу и т.д.

Современная школа требует полного и качественного усвоения знаний, умений, формирования продукта обучения соответственно принятой цели и на уровне, установленном задачами обучения. Поэтому так важно знать, как происходит процесс и какова его результативность.

После повторения и закрепления изученного, установления связей с тем, что школьники уже знают, результаты обучения постепенно возрастают и достигают почти максимально возможного на данном уроке уровня. Цели обучения достигаются, если результаты (продукты) отвечают заданному уровню. Понимаемое таким образом обучение представляет собой постепенный, управляемый педагогом переход учащихся с низшей ступени обученности на более высокую.

## 6.5. Цели и задачи обучения

*Цель обучения* — это то, к чему оно стремится, на что направлены его главные усилия. Бесцельного обучения не бывает. Независимо от того, осознается ли цель человеком, близкая она или отдаленная, значимая или не очень, она всегда есть или подразумевается.

В школьном (вузовском) обучении (образовании) цели всегда ясны, на их достижение направлены все усилия педагогов и обучаемых. Практически во всех моделях обучения *целевой компонент* занимает главное место. Цели подчиняются содержанию, методы, организационные формы, технологии.

Как возникают, формируются цели обучения (образования)? Они логически выводятся из *целей общества, государ-*

ства. Везде и всегда общие цели образования определяются уровнем жизни, потребностями производства, возможностями и уровнем развития педагогической системы. Кроме того, цели обучения, общего образования вытекают из целей воспитания, развития и формирования человека и соотносятся с ними как часть с целым.

Российские законы провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. *Общее среднее образование* — результат целенаправленного процесса овладения систематизированными знаниями о природе, человеке, обществе, культуре и производстве средствами познавательной и практической деятельности. Продукт общего среднего образования — интеллектуальное, социальное, физическое и духовное развитие личности как основа для дальнейшей жизни, обучения и трудовой деятельности.

В документах, регламентирующих образовательные процессы в учебных заведениях, отмечается, что общее среднее образование направлено на обеспечение *всестороннего развития* личности. Оно достигается в едином учебно-воспитательном процессе, основанном на общечеловеческих ценностях и *принципах* научности, поликультурности, светского характера образования, системности, интегративности, единства обучения и воспитания, на основах гуманизма, демократии, гражданского сознания, взаимоуважения между нациями и народами в интересах человека, семьи, общества, государства. Высшее (специальное) образование, базируясь на среднем и развивая его, вооружает выпускника профессиональными знаниями, умениями, способами мышления, необходимыми для избранного вида деятельности.

Цели, поставленные обществом и государством перед школой, высокие, сложные и многообразные. Хорошо организованные школьное и вузовское обучение и воспитание обеспечат дальнейшее прогрессивное развитие страны. Образование в Российской Федерации имеет целью становление самостоятельной, свободной, культурной, моральной личности, осознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами.

Главными задачами *общеобразовательной школы*, доступной для всех детей, разнообразной по формам и организации обучения, являются:

- удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;
- воспитание гражданина и патриота;
- обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;
- выполнение требований Государственного стандарта общего среднего образования;
- формирование личности ученика, развитие его способностей, склонностей и дарований;
- формирование научного мировоззрения, элементов политической, экономической, экологической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;
- выработка у молодежи осознанной гражданской позиции, стремления к участию в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки, сознательного выполнения гражданских обязанностей;
- подготовка воспитанников к дальнейшему образованию и трудовой деятельности;
- воспитание у школьников уважения к Конституции РФ, государственным символам, органам власти, законам;
- реализация права учеников на свободное формирование политических и мировоззренческих убеждений;
- воспитание уважения к народным традициям и обычаям, государственному и родному языкам, национальным ценностям русского народа, ценностям других народностей и наций;
- воспитание сознательного отношения к своему здоровью и здоровью других граждан как высочайшей социальной ценности, формирование гигиеничных привычек и основ здорового образа жизни, сохранение и укрепление физического и психического здоровья учеников.

Цели высшего (специального, профессионального) образования дополняются компонентами, требующими овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирования высокого уровня профессионального мышления.

Представления об общем среднем, среднем специальном и высшем образовании воплощаются в его *содержании*. Содержание образования — это выделенный из сокровищницы мировой культуры обозримый объем систематизированных знаний, умений, предложенных для изучения в учебном заведении. Изучение языка, литературы, истории, географии, природоведения, биологии, музыки, рисования, технологий, физическое воспитание помогают обеспечить всестороннее интеллектуальное развитие учащихся. Через раскрытие и усвоение школьниками достижений материальной и духовной культуры народа, его традиций, обычаев, обрядов, ремесел, народных промыслов осуществляются воспитание и духовное развитие.

*Федеральный компонент* школьного (вузовского) образования представлен обязательным изучением во всех типах учебных заведений и всеми обучаемыми предметов, основоположных (резидентных) знаний, умений, объем которых не должен превышать 30–40% от общего объема изучаемых знаний. *Региональный* (школьный, вузовский) компонент образования обеспечивает возможность удовлетворения многообразных образовательных потребностей обучаемых, обусловленных региональными, национальными, производственными и личностными факторами.

Образование ученика (студента) составляется из: 1) знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе школьного (вузовского) обучения; 2) знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, полученных путем самообразования; 3) знаний, добытых из окружающей жизни, в процессе усвоения разнообразной информации из различных источников. Наиболее надежная составная часть образования — образование школьное, получаемое в специально для этого созданных и контролируемых условиях. Оно дополняется самообразованием. Средства массовой информации существенно повышают возможности и расширяют горизонты приобретения знаний. Но они же вносят и наибольшие возмущения в систему и характеристики образования. Известны случаи, когда под влиянием прочитанных книг, просмотренных телепрограмм у молодых людей формируются совсем другие подходы, оценки, способы мышления и деятельности, чем те, которые пытаются привить в школе или вузе. «Школьная составляющая» образования иногда оказывается весьма незначительной, поэтому

оценивать фактический уровень образованности людей очень трудно. Еще труднее давать оценки ее направленности. Поэтому можно говорить лишь о большей или меньшей пригодности школьного (вузовского) образования для формирования определенных человеческих и профессиональных качеств.

По *уровням* образование традиционно делится на начальное, неполное среднее, полное среднее, среднее специальное, незаконченное высшее и высшее. По *формам* получения образования выделяются стационарное, заочное и дистанционное образование. Также традиционно выделяют три *вида* образования: *общее, политехническое и профессиональное*.

*Общее* образование предусматривает овладение знаниями основ наук. Оно складывается из циклов учебных предметов: гуманитарного, математического, биологического, производственно-технического, художественного. Общее образование приобретает в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях: школах, гимназиях, лицеях, колледжах.

*Компоненты* общего образования:

1) система знаний о природе, обществе, способах деятельности, на которых основывается миропонимание человека;

2) опыт практической деятельности, т.е. система интеллектуальных и практических умений и навыков;

3) опыт творческой деятельности, лежащей в основе умения самостоятельно переносить знания, умения, способы деятельности на новые области;

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

Система знаний — это отражение в сознании человека объективной картины мира, результат познавательного процесса, существующее в форме взаимосвязи представлений, понятий, фактов, суждений, теорий.

Опыт практической деятельности — это способность (умение) сознательно выполнять определенное действие, применять знания на практике. Выделяют две больших группы умений: умственные и практические. По характеру умения бывают общеучебные, трудовые, художественные, спортивные, игровые и пр.

Опыт творческой деятельности — это самостоятельное перенесение усвоенных знаний, умений на новые ситуации; видение и понимание новой проблемы в уже известной; ви-

дение новых функций объектов; самостоятельное применение известных способов деятельности в новых условиях; понимание структуры систем; альтернативное мышление.

Опыт оценочного (эмоционально-ценностного) отношения — это сформированная жизненная позиция, отношение к окружающему миру, людям, знаниям, деятельности, моральным и социальным нормам, идеалам. Усвоение опыта происходит путем эмоционального переживания обучаемым того, что изучается, восприятием объекта изучения как ценности.

*Политехническое* образование (от греч. «поли» — много и «техне» — ремесло) знакомит школьников с основными видами современных производств, формирует умение и навыки обслуживания простейших технологических процессов. Такое образование ученики также получают в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях.

*Профессиональное* образование направлено на овладение знаниями, умениями, навыками, способами мышления, необходимыми для выполнения определенной профессиональной деятельности. Дается в профессионально-технических училищах, институтах, университетах, академиях. С точки зрения специализации образование может быть техническое, педагогическое, сельскохозяйственное и т.д.

Общественный и экономический прогресс, который наблюдается в развитых странах мира, вызывает к жизни новые парадигмы и модели образования, призванные заменить и постепенно вытеснить старые подходы, поставить на их место современные и более эффективные.

Особое влияние на обновление систем и технологий образования оказывают:

- ✓ развитие общества, экономики, человека;
- ✓ возрастающий поток научной информации, накопление знаний;
- ✓ новые взгляды на место и роль человека в обществе;
- ✓ изменение значимости образования;
- ✓ разнообразие подходов к образованию, которое часто рождает анархизм и снижает качество образования;
- ✓ наблюдаемая во многих странах оторванность образования от жизни.

Перестройка системы школьного и высшего образования в современном мире осуществляется в следующих направлениях:

- ✓ формирование национальных систем образования и воспитания;
- ✓ гуманистическая, демократическая, экологическая направленность воспитания и образования;
- ✓ усиление связи с жизнью;
- ✓ расширение объемов образования и самообразования;
- ✓ обеспечение непрерывного образования для всех;
- ✓ объединение образовательных усилий разных стран мира;
- ✓ интеграция и стандартизация образовательных программ;
- ✓ обмен преподавателями и студентами;
- ✓ поиск критериев эффективности образования;
- ✓ внедрение новых диагностических методик;
- ✓ разработка и совершенствование новых технологий обучения;
- ✓ модернизация содержания образования (Россия, Индия, Китай, Германия, США);
- ✓ постепенный переход к стабильному базисному образованию (США, Япония, Россия);
- ✓ изменение структуры образования (Россия, Франция);
- ✓ учет мнения родителей и учеников при выборе содержания, форм обучения (Англия);
- ✓ расширение возможностей образования и доступа к нему, применение массовых форм образования (США, Япония).

По взвешенному критерию ЮНЕСКО, Россия находится в десятке лучших образовательных систем мира. Однако ей необходимо быстро и эффективно решать многие актуальные проблемы, в частности:

- ✓ развивать новые формы образования, прежде всего дистанционного;
- ✓ демократизировать систему образования;
- ✓ внедрять развивающее, этнокультурное обучение;
- ✓ шире использовать активные и интерактивные технологии;
- ✓ улучшить партнерские отношения (сотрудничество) педагогов с учениками.

Главной парадигмой реформирования образования в Российской Федерации является стремление перейти к раз-

вивающему типу образования. Это означает, что воспитание и обучение должны оказывать содействие становлению образа жизни человека, строиться на диагностировании его развития, переходить к формированию активно-деятельностного отношения человека к миру и самому себе. Наша страна присоединилась к Болонскому процессу, выполняет европейские стандарты качества высшего образования ECTS.

## 6.6. Содержание общего образования

*Содержание образования* — это, как уже говорилось, система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Эта система содержит: знания об окружающем мире, обществе, современном производстве, культуре и искусстве; обобщенные интеллектуальные и практические умения приобретать знания и способы их использования; навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учеников. Категория содержания образования отображает накопленный предшествующими поколениями *социальный опыт*, в котором выделяются: известные людям знания о природе, человеке, обществе; приобретенные человечеством умения выполнять различные виды деятельности известными способами; опыт решения новых проблем, которые возникают перед обществом; опыт общественных и межличностных отношений; опыт познания мира и человека в нем; оценочные суждения о жизни, природе и т.д. Иногда социальный опыт человечества называют *общечеловеческой культурой*.

За многотысячную историю развития человечество накопило огромный объем знаний. Следующие поколения должны им овладеть — в этом залог прогрессивного поступательного развития человеческой цивилизации. Но накопленных знаний так много, что нельзя помышлять об их полном усвоении в средней и высшей школе. Поэтому и возникает проблема *отбора* главнейших, важнейших, *базисных* знаний и умений.

Исторически сложилось так, что научные знания попадают в содержание школьного обучения в *распредмеченном*

виде, т.е. разделенными на отдельные части — предметы. Учебный предмет — это часть человеческой культуры, выделенная по определенным признакам, чаще всего по принадлежности к определенному классу явлений. Учебные предметы стали специально сконструированной формой содержания, адаптировавшей основы определенной науки к потребностям школьного обучения.

Школьными предметами в первую очередь стали такие важные составные части культуры, как чтение, письмо, математика, пение, ремесла и т.д. Накопление социального опыта ведет к увеличению количества учебных предметов. Происходит *дифференциация* единого и неделимого в своей основе знания, поскольку предметы являются его частями. При этом одни и те же знания, отнесенные к разным предметам, часто получали различное истолкование. Например, естественные знания начали изучаться несколькими предметами: физикой, химией, биологией и т.д. То же происходит сегодня и с педагогическими знаниями, которые иногда весьма своеобразно истолковываются психологией и философией.

Как видим, кроме возможности углубляться в изучение предмета, дифференциация имеет и отрицательные следствия. Как, например, ученик сможет понять, что такое атом, если его объясняют — каждая по-своему — и физика, и химия, и биология, и философия? Понятно, что дальнейшая дифференциация и увеличение количества учебных предметов, выделение все более мелких областей знания — тупик, из которого нужно искать выход. Поэтому мировая педагогика возвращается к *интеграции* (объединению) учебных предметов вокруг общих стержневых идей. Этот принцип положен в основу перестройки содержания обучения и в отечественной школе. Теперь уже не отдельные предметы, а *предметные области* становятся основной единицей содержания образования.

Система знаний и умений, которая реализуется в содержании школьного образования, должна быть необходимой и достаточной для обеспечения поступательного развития человека и общества. Поэтому содержание образования должно создать надежную основу для всестороннего развития учеников, формирование их мышления, познавательных интересов, подготовки к жизни, трудовой деятельности.

Как система зависимая, производная от других систем, содержание общего образования формируется весьма не-

просто, ибо несет на себе отпечаток многих приоритетов, в том числе и идеологических. Стремление идеологов различных направлений распространить свое влияние на школу, а через нее и на все общество характерно для формирования содержания образования в учебных заведениях всего мира. Этот фактор поэтому целесообразно рассматривать как одну из *закономерностей* формирования содержания образования. Среди систем, в наибольшей степени обуславливающих формирование содержания обучения, выделяются системы: 1) принятых целей; 2) социальных и научных достижений; 3) социальных и личных потребностей; 4) педагогических возможностей и др.

*Система потребностей* (социальных и личных) неразрывно связана с рассмотренной выше системой целей. На современном этапе построения новой российской школы образование становится основой культурного и духовного возрождения народа, глубоких преобразований во всех сферах человеческой деятельности, становления и развития демократического общества, повышения уровня развития отечественной науки и техники до мировых стандартов. Должна быть решена проблема: как наилучшим образом согласовать общественные и личностные интересы, как, не отменяя ориентации на удовлетворение общественных потребностей, сделать образование личностно значимым, необходимым и привлекательным для каждого человека?

Традиционно большое значение для формирования содержания школьного образования имеет *система социальных и научных достижений*. Исследования в области внедрения научных достижений в содержание образования показали, что период времени (лаг) между появлением нового научного открытия или новой социальной идеи и началом их систематического изучения в школе неуклонно сокращается. В настоящее время он уменьшился настолько, что отражение новых идей детерминируется лишь сроками выхода учебных книг. Если до начала изучения телеграфа в школе прошло 60 лет после изобретения Морзе, эволюционного учения Дарвина — 56 лет, радио — 40, теории строения атома — 30 лет, то с транзистором школьники познакомились уже через десять лет после его изобретения, синтезом инсулина, новейших трансурановых элементов, исследованиями космоса с помощью искусственных спутников, бионикой, космической биологией, современными образцами

разнообразной техники — через четыре-пять лет. О клонировании живых существ, расшифровке генома человека школьники узнали практически сразу после появления сообщений об этом в средствах массовой информации.

Наконец, *система возможностей* играет роль своеобразного регулятора, способствующего или препятствующего включению в содержание образования знаний, требующих определенного оснащения учебного процесса. Многие зависят от материально-технической оснащенности, финансирования учебно-воспитательных заведений. В данной системе содержатся и ограничения возрастного характера, которые необходимо учитывать. Начавшееся в 1970-е гг. движение за совершенствование содержания образования путем введения в школьные программы сложных разделов, изучавшихся ранее только в старших классах, а то и вузах, не увенчалось успехом, еще раз подтвердив наличие возрастных возможностей обучения. Доказано, что запомнить ребенок может все, и чем он моложе, тем больше и быстрее запоминаяет. Но осмыслить, понять недоступную ему информацию ребенок не в состоянии, для этого должен быть достигнут определенный уровень развития.

Требования к содержанию обучения в средней общеобразовательной школе определяются *государственной стратегией развития образования*. В содержании отечественного образования прослеживаются два неразрывно связанных между собой аспекта: национальный и общечеловеческий. В первом отражается все, что нужно знать будущему гражданину и патриоту, во втором — общечеловеческие знания и ценности. Общими основами дальнейшего совершенствования содержания школьного образования являются гуманизация, дифференциация, интеграция, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения. Системообразующая роль отводится естественно-математическому и гуманитарному образованию.

Какую направленность следует придать образованию? По этому вопросу существуют различные точки зрения. Образование — способность человека размышлять, основанная на полученных в процессе обучения знаниях, умениях, обучение же учит его пользоваться своим главным органом — мозгом.

Как организовать развитие (тренировку) мозга? Способ один — упражняться, а материал для упражнений может быть различным. По вопросу о выборе этого материала существуют две теории: *формального и материального* образования. Формальное образование преследует цель развития мышления и памяти учеников. Лучше всего это делать на абстрактном материале, изучая древние языки, математику, философию, культуру. В противовес ему материальное образование требует изучать только предметы, необходимые в жизни: физику, химию, биологию, математику, языки, технологии и др. Кроме этих, крайних, точек зрения на содержание образования существуют и другие, занимающие как бы промежуточное положение.

Сторонники *энциклопедического* образования разделяют точку зрения Я. А. Коменского, согласно которой основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник такой школы должен стать энциклопедически образованным.

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

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники *дидактического формализма* придерживаются древнего афоризма: многознание уму не научает. Эту позицию занимали древнегреческий философ Гераклит, древнеримский правовед Цицерон, немецкий философ И. Кант, а также педагог Ф. Дистервег, рекомендовавший учить воспитанников мыслить, «... а остальное, т.е. знания, придут к ним в процессе роста». И. Герbart, Г. Спенсер также были сторонниками дидактического формализма, их позиция в настоящее время нашла подкрепление в исследованиях

известного психолога Ж. Пиаже. Несомненная заслуга дидактического формализма в том, что его сторонники обращали внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, мышления. Слабость их позиции в том, что средством для развития этих качеств они избрали «инструментальные предметы»: языки, математику, физику, — недооценивая значения гуманитарных наук для формирования всесторонне образованной личности.

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

*Проблемно-комплексная теория*, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Как утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, содержание обучения должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, включающих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории — *структурализм*. Организуя структуры по логическому принципу, можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. Однако этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

В начале XIX в. в Европе возникла новая система построения учебного плана и организации школьного образования — *утраквизм* (от лат. *utrague* — под обоими влияниями), поддержанная руководителем прусского ведомства народного образования В. Гумбольдтом. В ее основе лежала идея разностороннего общего образования. Основательная

школьная подготовка осуществлялась по двум циклам учебных предметов: гуманитарному и естественно-математическому. Это обеспечивало равные возможности для продолжения образования на любом соответствующем факультете высшей школы. Новый учебный план прусской гимназии, составленный по схеме утравкизма, выгодно отличался от предшествующего, где математике, естественным учебным предметам оставлялось мало места. В скором времени новый подход получил широкое распространение. Сегодня большинство школ в мире составляют свои учебные планы и программы по схеме утравкизма.

Требования к содержанию образования в нашей стране определяются генеральной целью формирования человека. Государственная система образования и воспитания строится с учетом отечественного и мирового опыта, соблюдения традиционных ценностей и достижений российской школы.

Свою руководящую роль государство реализует через законы, нормативные акты и другие документы, направляющие процессы образования и воспитания. Среди документов, призванных дать новый импульс отечественной образовательно-воспитательной системе, — Государственный стандарт образования. В нем впервые отчетливо, ясно и полно зафиксированы требования государства к уровню образованности своих граждан.

В *Государственном стандарте* общего среднего образования содержатся нормы и положения, определяющие требования к минимальному уровню образования выпускников начальной, базисной и полной средней общеобразовательной школы, а также *гарантии государства* в получении качественного образования всеми гражданами. Соблюдение требований Государственного стандарта является обязательным для всех учебных заведений страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В документе четко определены: государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учеников (воспитанников); базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений; общая характеристика инвариантной и вариативной частей содержания образования.

Базисный учебный план дает целостное представление о содержательном наполнении и соотношении образовательных областей знаний по годам обучения в средней школе, раскрывает структуру образования. В Государственном

образовательном стандарте вводятся понятия *инвариантной* (неизменной, постоянной, стабильной) части образования, которая пересматривается сравнительно редко, и *вариативной* (изменяемой), с помощью которой можно сравнительно быстро реагировать на запросы общества. Вариативная часть содержания образования должна систематически обновляться и пересматриваться.

*Государственный компонент* составляет инвариантную часть базового плана, а *региональный (школьный) компонент* — вариативную. Устанавливается распределение часов на образовательные области, индивидуальные и групповые занятия, курсы по выбору и факультативы.

Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учеников представлены средневзвешенными показателями овладения содержанием в начальной, основной и полной школе. Фактически это минимальные требования, которым должен отвечать каждый школьник на определенном уровне. Переход на каждый уровень свидетельствует о достижении учеником поставленной для данного уровня цели, соотношенной с определенным возрастным этапом развития. Критерием достижения уровня служат контрольные тесты (задачи), которые должен уметь выполнить каждый школьник, находящийся на этом уровне. Введены надежные способы оценки соответствия уровня образованности конкретного ученика Государственному стандарту общего среднего образования.

Государственный образовательный стандарт задает общие требования к разработке других нормативных документов образования, их практической реализации в учебно-воспитательных учреждениях. Главная цель внедрения Госстандарта — не допустить снижения уровня образованности граждан Российской Федерации, создать равные условия для получения образования во всех типах учебно-воспитательных учреждений, установить одинаковые для всех требования к знаниям, умениям выпускников. Образовательный стандарт — своеобразная государственная гарантия на получение образования высокого качества. Это означает, что на основе Государственного стандарта осуществляется общая, равная для всех диагностика обученности и образованности, а в перспективе будет введен Единый экзамен (итоговое тестирование) для всех выпускников средних общеобразовательных учреждений независимо от форм

собственности и подчинения. Пусть учебные заведения свободно избирают формы и методы деятельности, соревнуются между собою за предоставление более качественных образовательных услуг, но уровень подготовки выпускников ни в одном из них не может быть ниже требований, установленных Государственным стандартом.

Базисным учебным планом предусмотрено введение профильного обучения на старшей ступени средней общеобразовательной школы по следующим направлениям: гуманитарному, естественно-математическому, технологическому и общеобразовательному. Профильные курсы предназначены для расширения и углубления общеобразовательной подготовки учащихся в данной области образования. Дальнейшая специализация учащихся в рамках избранного профиля проводится на основе курсов углубленного изучения (например, углубленного изучения математики или естественных наук) или различных спецкурсов, спецпрактикумов, модулей по выбору учащихся.

Широкий эксперимент по введению профильного обучения начат по всей стране. Результатом его должны стать обоснованные модели организации обучения, направленно-го на удовлетворение потребностей каждого человека.

## 6.7. Учебные планы, программы, книги

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

*Учебный план* — это сертификат учебного заведения, определяющий: 1) продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул; 2) полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении; 3) распределение предметов по годам обучения; 4) количество часов на изучение каждого предмета за все время обучения и в каждом классе; 5) количество часов в неделю на изучение каждого предмета; 6) структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т.п. Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные (по выбору). В большинстве стран учебные планы разрабатываются и утверждаются центральными органами просвещения.

Типовые учебные планы не всегда подходят для новых учебных заведений (гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ), которые разрабатывают собственные документы.

На основе учебного плана составляются *учебные программы* по всем предметам. Учебная программа содержит: 1) объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения; 2) тематическое содержание изучаемого материала; 3) ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса; 4) перечень основных мировоззренческих вопросов; 5) указания по реализации межпредметных и междисциплинарных связей; 6) перечень учебного оборудования и наглядных пособий; 7) рекомендуемую литературу. В связи с усилением дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут применяться одновременно несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями. Решение о введении дифференцированных программ и создании классов с углубленным или, наоборот, облегченным изучением предмета принимают школьные советы.

В учебном плане находит отражение принятый обществом воспитательный идеал. Он дает концентрированное представление об общей концепции образования, отражает главную его цель, общие и конкретные цели воспитания.

Учебный план разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических, психофизиологических, организационных, управленческих и других требований, намеченной стратегии реализации учебных, воспитательных, развивающих целей, имеющихся возможностей, потребностей общества, семьи и учащихся. Учебный план — государственный нормативный документ, задающий общую направленность образования и определяющий его объем. Учебные заведения могут корректировать учебные планы, приспособлять их к своим потребностям и возможностям в той части, которая относится к их компетенции.

Учебные планы устанавливают суммарную предельно допустимую учебную нагрузку учеников. По одному из ва-

риантов плана для основных общеобразовательных учреждений обязательная инвариантная аудиторная нагрузка составляет 4970 академических часов (142 часа в неделю), обязательная вариативная аудиторная нагрузка 700 академических часов, вариативная свободно избираемая нагрузка — 875 академических часов (25 часов в неделю). Из бюджета финансируется максимальное количество часов — 9495. Общий объем учебного плана (часов по классам): пятый — 34, шестой — 35, седьмой — 37, восьмой — 37, девятый — 39, десятый — 40.

План устанавливает продолжительность уроков: в первых классах — 35 минут; во вторых — четвертых классах — 40–45 минут (по решению общеобразовательного учреждения), в пятых — одиннадцатых классах — 45 минут.

Каждый студент может получить учебные планы своих вузов в деканате. С ними обязательно следует ознакомиться еще до поступления в вуз.

В нашей стране, как и в большинстве других стран, учебные планы разрабатываются централизованно и утверждаются Министерством образования и науки РФ. Для каждого типа учебно-воспитательных учреждений разрабатываются типовые учебные планы. Отдельные планы существуют для общеобразовательных школ, школ с углубленным изучением наук: гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ. На основе этих планов учебные заведения могут конструировать свои собственные документы, но без изменений в федеральном компоненте.

Основа базисного учебного плана — *образовательные области*. Это составные части духовной и материальной культуры, представляющие содержательную основу для развития познавательной, коммуникативной, эстетической, трудовой и физической сфер деятельности личности, воспитания гражданина.

Выделяются такие образовательные области:

- 1) обществоведение (история, граждановедение, обществоведение, география);
- 2) филология (русский язык и литература, родной язык и литература, иностранный язык);
- 3) искусство (ИЗО, музыка, МХК);
- 4) естествознание (естествознание и экология, биология, физика, химия);
- 5) математика (математика, алгебра, геометрия);

- 6) физическая культура (физическая культура);
- 7) технологии;
- 8) основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ);
- 9) информатика.

*Экспериментальный Базисный учебный план* утвержден приказом Министерства образования 6 марта 2001 г. № 834. Он определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав образовательных областей и учебных предметов, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, образовательным областям и учебным предметам, опираясь на опыт, практику и традиции отечественной и мировой школы. Приказом утверждено 27 вариантов плана для начальных, основных, полных, профильных общеобразовательных учебных заведений, с русским и нерусским языками обучения.

Содержание образования раскрывается в *учебной литературе*. К ней относятся школьные учебники, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т. п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому вопросам подготовки учебников и учебных пособий уделяется большое внимание, к созданию учебных книг привлекаются виднейшие специалисты

*Учебник* — это учебная книга, где изложено основное содержание учебного материала в соответствии с принятой (действующей) программой. Для учеников учебник — основной источник знаний по определенному предмету. *Пособие* — вспомогательная учебная книга, которая не во всем соответствует программе. Некоторые вопросы в нем могут не рассматриваться, другие, наоборот, излагаться шире или не так, как в учебнике.

В учебных книгах изучаемый материал делится на логически завершённые части: разделы, темы, параграфы, шаги. В структуре учебника выделяются: 1) тексты; 2) внетекстовые компоненты (вступление, содержание, библиография); 3) аппарат для организации усвоения учебного материала (вопросы, стимульные обращения, познавательные задачи, проблемные ситуации, тесты, задания, образцы правильного решения учебных задач и т. д.); 4) иллюстративные материалы.

Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, а также быть инте-

ресным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным. Он должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. В соответствии с требованием стабильности учебник должен иметь постоянную основу. Мобильность означает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует блочная конструкция учебника, допускающая вставки, расширяющие блоки. Требования, предъявляемые к учебной книге, настолько многогранны и противоречивы, что во всем мире ощущается дефицит хороших учебников, имеющий тенденцию к увеличению по мере роста объема знаний и новых требований. В экономически развитых странах издаются альтернативные (параллельные) учебники, благодаря чему учителя и учащиеся имеют возможность выбирать лучшие.

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное усвоение учебного материала. Он выполняет следующие функции.

1) *образовательную*, которая заключается в полном обеспечении ученика знаниями, необходимыми для достижения требуемого Государственным стандартом уровня образования. Это значит, что учебник должен содержать необходимое и достаточное количество материала;

2) *развивающую*, т.е. содержать материал достаточно общего характера для интеллектуального, социального, духовного развития учеников. Конкретные «одноразовые» факты, загружающие память, в хороших учебниках не приводятся;

3) *воспитательную*, означающую, что изучение необходимого учебного материала должно оказывать на ученика и духовное влияние. Поскольку личное духовное влияние учителя в учебнике отсутствует, следует повышать воспитательный потенциал книги, — это одна из самых сложных проблем;

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

5) *информационную*, ориентирующую учеников на поиск дополнительной информации. Школьник должен отчетливо понимать, что учебник дает ему минимальный объем необходимых знаний. Расширять и углублять свои знания нужно самостоятельно;

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

7) *управленческую*, состоящую в обеспечении качественного управления познавательным процессом. В хорошо составленных учебниках заранее предполагается, как будут развиваться мысли учеников, где они встретят препятствия, как помочь их преодолеть.

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

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают компьютерные обучающие программы. Компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении знаний, имеющих логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний. Но знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным.

Издание отечественных учебников имеет долгую историю. Первым печатным учебником была азбука Ивана Федорова, изданная во Львове в 1574 г. Вслед за нею, в 1596 г. вышла «Грамматика» Лаврентия Зизания, по которой учились грамоте дети России, Украины, Белоруссии. «Грамматика» Мелентия Смотрицкого (1619) была школьным учебником в России свыше 130 лет. Яркий след в истории отечественных учебников оставило «Родное слово» К.Д. Ушинского. Эта книга переиздавалась 130 раз. Хорошо бы ее возродить сегодня как учебник жизни для самых маленьких.

В XVII в. появляются первые учебники по арифметике. Так, в 1703 г. вышел учебник Леонтия Магницкого

«Арифметика, сиречь наука числительная», которая служила основным учебником для школьников до середины XIX в.

После Октябрьской революции 1917 г. издание учебников было взято под жесткий контроль Советского государства. Учебник стал предметом острой идеологической борьбы. В 1923 г. Наркомпросом были признаны вредными и изъяты из библиотек Библия, Коран, книги Платона, Ницше, Шопенгауэра, Данте, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского — больше ста авторов. Но самое главное — запретили издавать сказки. Аргументация была примерно такой: «Книга джунглей» Р. Киплинга не подходит нашим детям, потому что в ней разговаривают животные, а такого не бывает. Сказки К.И. Чуковского тоже вызвали раздражение, в 1923 г. началась «борьба с чуковщиной». Его книги беспощадно критиковала Н.К. Крупская. До 1970-х гг. сказки К.И. Чуковского у нас не издавались.

Учебник — настолько значительная книга, что ЮНЕСКО назвала ее наибольшим капиталовложением в развитие образования и по приоритетности поставила на первое место. Нет учебников — нет образования, плохие учебники — плохое образование. Вот почему во всем мире так много внимания уделяется подготовке и изданию учебных книг.

### Вопросы для самоконтроля

1. Какое место занимает обучение в развитии человека?
2. Какие признаки составляют понятие обучения?
3. Как происходит обучение?
4. Что изучает дидактика?
5. Какие цели ставит современное школьное обучение?
6. Какие этапы выделяются в традиционной модели обучения?
7. Какие задачи решает современная общеобразовательная школа?
8. Что называется содержанием образования?
9. Что такое учебный план? Для чего нужны учебные программы?
10. Какие функции выполняет учебник?

### Литература

#### Основная

1. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1. Отечест-

венные теории учения / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М., 2002.

2. *Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Теория обучения: Учебник. М., 2004.

3. *Голуб Б.А.* Основы общей дидактики: Учеб. пособие. М., 2003.

4. Дидактика в предчувствии III тысячелетия: Материалы пед. чтений памяти И.Я. Лернера. Владимир, 2000.

5. *Лозвинов И.И.* Дидактика: от здравого смысла к научной теории. М., 2003.

6. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник. СПб., 2001.

#### *Дополнительная*

1. Гуманизм и духовность в образовании. Н.Новгород, 1999.

2. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. М., 2002.

3. *Извозчиков К.* Школа информационной цивилизации «Интеллект XXI». М., 2004.

4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

5. *Ричардсон Г.* Образование для свободы: Проект школы человекоцентрированного направления / И. Иванов, П. Петров / Пер. с англ. М., 1997.

6. *Шиянова Е.Н., Ромаева И.Б.* Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М., 2003.

## Глава 7

# УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ

### 7.1. Дидактические факторы

Причины, влияющие на течение и результаты дидактического процесса, принято называть *факторами*. Влияние всех причин еще недавно считалось одинаково важным. Очень мало внимания в дидактике уделялось выделению и ранжированию причин. Вместе с тем практика не подтверждает равнозначности всех воздействий. «Представьте себе, — писал Я. Корчак, — что художник нарисовал картину, на которой все предметы одинакового размера и все на переднем плане, и человек, и дом, и хвост у белки — все одинакового размера. Что бы вы сказали о таком художнике? А что мы должны будем сказать об учителе, который отождествляет мотивацию обучения с оформлением классной комнаты?».

Чтобы определить понятие дидактического фактора, важность того или иного фактора, необходимо иметь общую основу (базис) для их сравнения. Совершенно очевидно, что основание (базис) необходимо искать в назначении обучения. Наиболее емким и определенным является понятие продуктивности дидактического процесса. Продуктивность характеризуется изменением (приращением) обученности. Именно с этим понятием и следует связывать факторы, которые в этом случае будут называться продуктообразующими, продуктогенными. Дидактический продукт, как известно, имеет сложную структуру, которую образуют и конкретные знания, умения, навыки, и такие обобщенные качества, как миропонимание, эрудиция, умственные (ментальные) качества, умение учиться, профессиональная направленность и др. Сколько и какого качества продукта «производится» в дидактическом процессе, полностью зависит от конкретных условий, т.е. от комплекса причин,

от того, какие факторы и как переплетутся во взаимодействии тех, кто обучает, и тех, кто обучается.

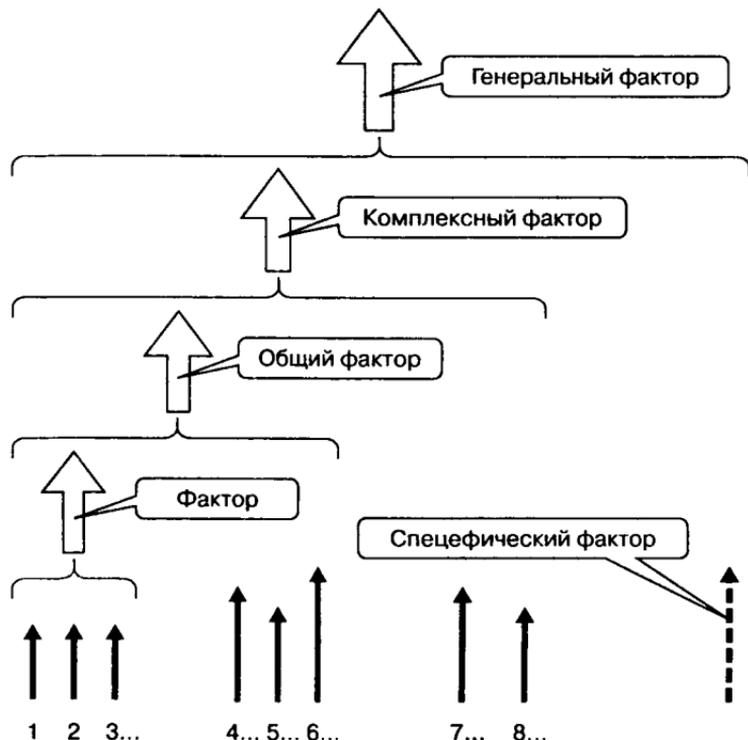
В психолого-педагогической литературе встречаются различные обозначения продуктогенных причин: «влияние», «действие», «причина», «фактор», «переменная», «параметр», «функциональная единица», «показатель» и т. д. В дальнейшем мы будем употреблять термин *продуктогенная причина*, содержание которого аналогично применяемому в международной дидактике термину «переменная дидактического процесса».

Под продуктогенной причиной будем понимать сколь угодно малую, но обязательно отдельную причину, дальнейшее расчленение которой на составные части невозможно без потери смысла. Такую продуктогенную причину целесообразно рассматривать как *элементарную*. Продуктогенные причины могут изменяться в ходе дидактического процесса, приобретать различные значения, интенсивность их влияния также меняется.

От понятия «продуктогенная причина» совершается логически непротиворечивый переход к другим понятиям. Наглядное представление об их образовании можно получить, если представить продуктогенные причины в виде отдельных векторов, направление которых указывает на вхождение в более крупные объединения, а длина может отождествляться с интенсивностью (величиной) влияния этих причин (рис. 12).

Итак, фактор — это значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы. Из объединения единичных факторов образуются общие. *Общий дидактический фактор*, как правило, включает достаточное количество продуктогенных причин и может содержать несколько дидактических факторов. При дальнейшем объединении общих факторов образуются *комплексные*, объединяющие в себе еще больше продуктогенных причин, а также факторов и общих факторов. На вершине иерархии стоят *генеральные факторы*, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, комплексные, общие и единичные факторы. Существуют еще *специфические факторы*. Это факторы, которые почему-либо нельзя свести ни к одной продуктогенной причине или включить в состав общего или комплексного фактора.

## Продуктивность дидактического процесса



Переменные (продуктогенные причины)

Рис. 12.

Путем выделения продуктогенных причин и факторов одновременно и эффективно разрешаются многие дидактические проблемы. Но все же главный смысл их выделения состоит в обеспечении перспективной возможности познания связи каждого фактора с продуктивностью обучения. Это открывает путь к созданию подлинно научной теории обучения, способной обеспечивать диагностирование, прогнозирование дидактического процесса на основе знаний о влиянии каждой отдельной причины и их комплекса. Из продуктогенных причин конструируются факторы обучения. Большинство факторов имеет весьма сложную внутреннюю структуру. Для примера рассмотрим структуру очень важного дидактического фактора — мотивации обучения.

### Структура фактора мотивации обучения, выраженная через продуктогенные причины

Продуктогенные причины	Мотивация	
	Положительная	Отрицательная
Побуждение, причины	«Хочу», «могу»	«Должен», «обязан»
Характеристики целей	Привлекательные, положительные	Отталкивающие, негативные
Возможность уклонения	Слабо выраженная и недлительная	Сильная, частая и устойчивая
Ограничение деятельности	Не требуется	Необходимо
Темп	Оживленный, быстрый	Медленный, вялый
Длительность	Значительная	Незначительная
Отвратимость	Слабая	Сильная
Богатство фантазии	Значительное	Незначительное
Интеллектуальная гибкость	Доступность и легкость переходов от одних мыслительных действий к другим	Неподвижность, ригидность мышления
Когнитивная организация	Осмысленная, рассчитанная	Механическая
Наблюдательность	Высокая	Низкая
Эмоциональная окраска и настроение	Позитивный настрой, удовлетворенность	Угнетенность
Потребность в усилиях	Незначительная	Значительная
Тип педагогической ситуации	Влечение к цели	Оказание давления

## 7.2. Факторный анализ в дидактике

Исследование продуктогенных дидактических причин, конструирование из них дидактических факторов носит название факторного анализа. Современный *факторный*

*анализ* — развитая математическая дисциплина. Его задачи в дидактике состоят в том, чтобы разработать способы непротиворечивого выделения продуктогенных причин, раскрыть механизм конструирования из них факторов и объективно исследовать эти факторы, определить вклад каждого в конечный продукт, установить иерархию (соподчиненность) между ними. По мере накопления новых знаний с помощью факторного анализа можно приступать к решению более сложных задач: установлению межфакторных взаимосвязей, уточнению областей и пределов действия педагогических закономерностей.

Главное положение факторного анализа в дидактике основывается на том, что дидактические причины, несмотря на их разнородность, изменчивость и сложность для диагностики, могут быть выделены, пересчитаны, ранжированы и исследованы объективными методами, сведены к относительно небольшому числу общих, комплексных и генеральных факторов.

Пути решения поставленных задач могут быть различными. Можно, например, выдвинуть гипотезу о системе продуктогенных причин и для ее проверки организовать масштабный и длительный эксперимент. Можно действовать и по-другому: отказаться от гипотез и ограничиться сбором максимального количества фактов о влиянии различных причин, чтобы затем конструировать факторы. Оба пути сегодня интенсивно используются исследователями.

О том, что между всеми дидактическими причинами существуют связи, известно давно. Но опираясь лишь на это знание, невозможно ни предвидеть, ни проектировать наступление будущих событий. Необходимо иметь точную характеристику взаимосвязи — ее количественное значение и характер. Количественное выражение связи между различными причинами называется *коэффициентом корреляции*, а характер взаимосвязи иллюстрируется с помощью кривой. Если в качестве базисного фактора выступает продуктивность обучения, то коэффициент корреляции показывает, как связаны все другие причины с этим базисом (т.е. как они влияют на продуктивность учебного процесса). На основе установленных коэффициентов корреляции и осуществляется факторный анализ, определяющий, как причины одного порядка, места и времени действия объединяются в группы факторов.

Факторный анализ в педагогике опирается на соответствующий раздел математики, где разработана процедура вычленения факторов из многообразия причин (переменных). Один из основателей факторного анализа Л. Терстоун подчеркивал, что факторный анализ выполняет роль общего инструмента моделирования. На первых этапах его применения не столько важно иметь точные коэффициенты корреляции или их стандартные отклонения, сколько вычленить сами факторы, понять их соподчинение в общей системе. Если намечаются лишь контуры новых закономерностей, скрытых или доступных непосредственному восприятию, то цель исследований состоит в выработке стратегических концепций, для подкрепления которых не нужны длительные кропотливые расчеты, а достаточно лишь разумное приближение.

Все развитые науки начинали с факторного анализа. Последний может иметь не только количественный, но и качественный характер. Традиционная дидактика отдавала предпочтение качественному анализу, эта тенденция сохраняется. Между тем односторонность тормозит развитие теории и практики, поскольку исследователи и практики, не владеющие количественным анализом, слишком произвольно и приблизительно очерчивают систему факторов: одни и те же факторы определяются и рассматриваются по-разному. Объективные закономерности не могут быть установлены до тех пор, пока не установлено, какие причины (факторы) принимают участие в событиях. Очень часто оказывается, что, избрав для изучения причины на основе собственной интуиции, исследователи выходят на те, которые по сути являются не чем иным, как терминологическими модификациями одного и того же фактора.

Взаимосвязь между двумя причинами, выраженная в количественной форме, называется *корреляцией*. Она показывает, как изменяется один фактор относительно другого, а также как они связаны между собой. Если, например, мы захотим узнать, как влияет количество повторений на прочность запоминания, то нет иного пути, как в процессе наблюдений (экспериментов) фиксировать изменение одного показателя относительно другого. Когда будет собрано необходимое количество пар наблюдений, можно рассчитать коэффициент корреляции (коэффициент взаимосвязи), величина и алгебраический знак которого укажут, существует ли взаимосвязь, а если существует, то каковы ее уровень и

направленность. Положительная связь, когда коэффициент имеет знак «плюс», указывает на то, что оба фактора изменяются в одном направлении. В нашем примере коэффициент корреляции имеет положительное значение — чем больше количество повторений, тем выше прочность запоминания.

Отрицательную связь мы получим тогда, когда коэффициент корреляции будет иметь знак «минус». Это указывает, что причины (факторы) изменяются в противоположных направлениях. Такую связь можно зафиксировать, например, при изучении влияния объема учебного материала на продуктивность усвоения. Очевидно, что чем большее количество материала будет изучаться на уроке, тем более низкими будут результаты его усвоения на отведенном отрезке времени. Нулевое или близкое к этому значение коэффициента корреляции означает, что оба фактора изменяются независимо друг от друга. Значения коэффициентов корреляции находятся в пределах от  $-1$  до  $+1$ .

В дидактических исследованиях используются различные показатели корреляционных связей, например коэффициент взаимной сопряженности Пирсона, уточненный показатель Пирсона — Бравэ, коэффициент ранговой корреляции, коэффициент зависимости Юла, другие способы анализа накопленных статистик, специально разработанные для обработки материалов социологических, психологических, педагогических исследований. Для факторного анализа дидактических причин целесообразно прежде всего применять *показатель взаимной сопряженности Пирсона*. Он обеспечивает возможность сравнительно просто, без специальной статистической обработки факторов рассчитывать тесноту взаимосвязи между ними. Особенно эффективен критерий Пирсона в том случае, если один из факторов фиксируется как базисный, а все другие находятся с ним в корреляционной связи. Коэффициенты корреляции дидактических причин, которые приводятся ниже, рассчитаны именно по критерию Пирсона.

### 7.3. Кривые обучения

Знать величину влияния каждого фактора на продуктивность обучения, безусловно, очень важно. Но не менее важно знать и характер (форму) этого влияния, т.е. закон, по которому осуществляется изменение одной величины

по отношению к другой. Из курса элементарной математики известно, что если две какие-либо переменные связаны между собой в динамическом процессе, то эта связь может быть описана с помощью некоторой функциональной зависимости, наглядным отражением которой является кривая. Применение кривых не только значительно облегчает понимание зависимости, но и делает эту зависимость видимой. Кривая показывает динамику взаимной связи. Не зная последней, невозможно ставить и решать задачи оптимального управления формированием конечного продукта.

Принято считать, что первую в психологии обучения кривую взаимосвязи построил в конце XIX в. немецкий психолог Г. Эббингауз. Он наглядно показал, как идет процесс забывания выученного материала во времени. С тех пор кривые все шире применяются для описания психологических и дидактических зависимостей (связей), получив общее название кривых обучения. Построить кривую — конечная и привлекательная цель каждого дидактического исследования. Задача очень нелегкая, учитывая специфику педагогики. Ведь для построения кривой необходимо скрупулезно выполнить экспериментальные исследования, выяснить все особенности исследуемой связи. К настоящему времени с помощью кривых обучения удалось описать сравнительно небольшое число дидактических процессов.

Для изучения форм связи между дидактическими факторами и продуктивностью обучения был применен так называемый *экспериментально-опытный метод*. Сущность его состоит в том, что первичное гипотетическое представление о возможной форме связи формулируется теоретически, далее накапливаются факты и экспериментальные наблюдения, а на завершающем этапе построенные на этом материале кривые взаимосвязей верифицируются опытом (практикой) массового обучения. Сопоставление идеального и реального, теории и практики обеспечивает наиболее высокую вероятность выводов и получение скорректированных (сглаженных) кривых.

Уже отмечалось, что для установления иерархии между факторами обучения необходимо иметь общее основание (базис), в качестве которого выступает продуктивность обучения. Необходимо такое основание и для построения кривых. Им служит все та же продуктивность обучения, ради обеспечения которой осуществляется процесс. Таким обра-

зом, кривые будут показывать, как влияют различные факторы на продуктивность дидактического процесса. Венцом научной дидактики станет создание каталога дидактических кривых, описание процессов обучения на языке функциональных зависимостей. Работа по выявлению новых кривых и упорядочению уже известных очень оживилась в связи с эффективным решением ряда проблем компьютеризации учебного процесса.

## 7.4. Комплексное влияние факторов

На продуктивность дидактического процесса одновременно и совокупно влияют все причины (факторы). Это влияние имеет *комплексный* характер. Систему главных влияющих на обучение причин предложили еще древние философы. С тех пор исследователи лишь немного усовершенствовали ее, дополнили новыми факторами, обогатили современной научной терминологией, но мало изменили по существу. Работы выдающихся дидактов дают исчерпывающую информацию о продуктогенных факторах на качественном уровне: трудно что-либо прибавить к разъяснениям И. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Д. Дьюи, когда они во всех подробностях и деталях описывают течение и результаты обучения в различных условиях и под воздействием разных причин. В литературе, посвященной обучению, описано влияние всех мало-мальски определенных причин.

Но для решения современных задач общих классических представлений недостаточно. Главная среди них — практическая оптимизация обучения может быть разрешена лишь на основе совершенного знания причин, от которых зависит успех. Совершенное знание в данном случае означает не только ясное качественное описание, но и количественное измерение. Школьная и вузовская практики требуют постановки и решения вопросов по существу, конкретно.

Как организовать научное изучение условий и факторов обучения? Методы факторного анализа очень деликатные и трудоемкие, а поэтому требуют тщательного соблюдения ряда требований. Если экспериментальные исследования недостаточно продуманы и не выполнены как должно, то ошибочные результаты, воплощенные в математическую форму, деформируют истину, ведут не к прояснению, а «затемнению» сущности влияния причин.

Прежде всего необходимо правильно определить проблему исследования. Если она подсказана внешними случайными обстоятельствами или выбрана из конъюнктурных соображений, то ее исследование, как правило, неперспективно.

Дидактам следует прислушаться и к другим рекомендациям специалистов по факторному анализу.

1. Необходимо, чтобы количество тестов (вопросов в анкетах, альтернативных пунктов и т.п.) как минимум в три раза превышало количество возможных причин (факторов). Только в этом случае можно быть уверенным в том, что выделенные причины будут достаточно обоснованными.

2. Золотое правило, диктуемое практикой факторного анализа, состоит в том, что группа исследуемых учащихся (точно так же, как и группа педагогов, администраторов) должна быть репрезентативной по отношению к генеральной *выборке*. Установлено, что при изучении коэффициентов корреляции по формуле Пирсона количество исследуемых в группе или количество наблюдений не должны быть меньшими 300.

3. Общее правило для всех применяющих факторный анализ в педагогике состоит в том, что процедура формирования и анализа факторов, вычисления корреляций между ними должна быть тщательно и полно описана, чтобы можно было повторить проведенное исследование.

Четко вычленены и описаны должны быть: инструкции исследуемым; использованные методы; шкалы оценок, способы подсчета результатов; время выполнения заданий, если оно ограничивалось; коэффициент надежности тестов, метод, с помощью которого он рассчитывался; статистические показатели — характер распределения результатов, среднее арифметическое или стандартное отклонение (для коэффициента взаимной сопряженности Пирсона необязательно); характеристика выборки и способы ее формирования; метод расчета коэффициентов корреляции; аргументы использования именно этого, а не какого-нибудь другого метода; интерпретация факторов; ссылки на идентичные или близкие исследования; объяснение, в чем именно выполненное исследование продвигает вперед теорию обучения.

В результате длительных исследований выделено четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса:

1) учебный материал (УМ);

- 2) организационно-педагогическое влияние (ОПВ);
- 3) обучаемость учащихся (ОУ);
- 4) время (В).

Общая модель формирования продуктов обучения под воздействием выделенных факторов представлена на рис. 13.



Рис. 13.

Генеральный фактор «*учебный материал*» содержит в себе общие причины информационного происхождения. Учебная информация подразделяется на информацию когнитивную (несущую знания), информацию, сопровождающую, расширяющую, облегчающую понимание знаний, и управляющую информацию, т.е. сигналы о том, как усваивать когнитивную информацию. Поэтому учебный материал — это своеобразная информация. Особенностью ее является наличие дидактической обработки, благодаря чему объективные знания «приспосабливаются» для изучения. Именно от уровня, качества дидактической обработки зависит пригодность информации для учебного процесса, доступность и посильность ее для усвоения определенными контингентами учащихся и в конечном итоге — достигнутые результаты обучения.

В составе данного генерального фактора логически выделяются два комплексных: *объективная* (чистая) *информация* и *дидактическая обработка*. К первому относятся такие общие факторы, как содержание, количество учебного материала, его качество, форма (структура) изложения. Количество учебного материала обуславливается такими общими факторами, как количество общих для учащихся понятий, количество всех понятий, количество информационно-смысловых элементов текста (ИСЭТ) в них, а качество — сложностью материала, которая определяется через количество новых взаимосвязей или новых операций, длину алгоритма, ведущего к решению задачи (получению ответа на вопрос) и т.д. Форма (структура) изложения материала может быть различной: предметной, логической, образной, символической и т.п. Важная характеристика сложности учебного материала — субъективное ощущение трудности учения.

К характеристикам информации, приобретаемой в процессе дидактической обработки и предъявляемой учащимся, относятся следующие: способ, структура, доступность изложения (язык, соответствие уровню подготовки обучаемых, уровень избыточности информации и др.).

Таким образом, генеральный фактор «учебный материал» содержит в своем составе два комплексных (объективная информация, дидактическая обработка), шесть общих (содержание, количество, качество, форма, структура, способ изложения) и свыше 50 причин продуктогенного характера.

Генеральный фактор «*организационно-педагогическое влияние*» объединяет большую группу продуктогенных причин, характеризующих деятельность учителей, качественные уровни организации учебного процесса, условия учебного и педагогического труда. Два комплексных фактора выделяются в его составе: организационно-педагогическое влияние на уроках (регулярных занятиях) и влияние с учебными целями вне школьных занятий.

К общим факторам обучения, характеризующим ОПВ на уроках, относятся среди прочих следующие: методы преподавания и учения, организационные формы (главная и вспомогательные), учебные ситуации (готового преподавания учебного материала, естественного самонаучения, управляемой познавательной активности учащихся и др.),

работоспособность педагога (длительность труда, нагрузка, смена, чередование труда и отдыха, день недели, четверть, режим труда, возраст и др.), работоспособность учащихся (длительность учения, смена, день недели, урок по расписанию, возраст, четверть, расписание занятий, режим труда и отдыха, объем общей и дидактической нагрузки и т. д.), контроль и проверка результатов работы (частота контроля на один урок, общая и средняя частота контролирования, наличие контроля на предыдущем уроке и др.), тип и структура учебного занятия, практическое применение приобретенных знаний, умений, использование средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения (в том числе санитарно-гигиенические, психофизиологические, этические, организационные, в частности моральный климат в педагогическом и ученическом коллективах, сотрудничество между педагогами и обучаемыми, отношения между педагогами и родителями и т. д.).

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

В данном генеральном факторе кроме двух комплексных выделяется 20 общих и более 150 продуктогенных факторов, причем некоторые из них, например условия обучения, при ближайшем рассмотрении и детальном анализе оказываются состоящими из множества конкретных причин и могут претендовать на статус если не генеральных, то комплексных факторов.

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

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

Обучаемость в процессе самообучения (самоподготовки) характеризуется такими причинами, как: самоконтроль (объем, частота, качество, система); воля и настойчивость; целенаправленность; умение учиться; режим и организация; работоспособность; ценностные ориентации; стимулирование; мотивация; состояние здоровья; особенности восприятия, познавательной деятельности в целом; способности; скорость запоминания и усвоения; уровень и особенности мышления; возрастные и индивидуальные характеристики и т.д.

Данный генеральный фактор образуется совокупным влиянием не менее 60 общих факторов обучения.

Четвертый генеральный фактор — *«время»*. В нем можно выделить: затраты времени непосредственно на уроке и затраты времени на самоподготовку (самообучение).

К затратам времени на уроке относятся: время восприятия и первичного усвоения знаний; время закрепления и упрочения изученного; периодичность контролирования, повторения и закрепления; время, прошедшее после завершения обучения; время сохранения информации в памяти в соответствии с целевой установкой; время на выполнение тренировочных упражнений и применение знаний, умений; время на повторение изученного; время на систематизацию; время подготовки и выдачу ответа и др. Затраты времени, связанные с самообучением: время на выполнение домаш-

них заданий; на чтение дополнительной литературы; посещение факультативов и дополнительных занятий; участие в работе кружков; на занятия по интересам и другие затраты.

В данном генеральном факторе насчитывается более 20 общих факторов, связанных с различными затратами времени в обучении и подготовку к нему. Всего же, как подтвердил факторный анализ, на течение и результаты обучения на уроке влияет не менее 150 общих факторов, а количество продуктогенных причин достигает 400–450, и это, вероятно, еще не полный реестр последних.

Итак, продуктивность дидактического процесса определяется комплексным влиянием четырех генеральных факторов. Каковы пропорции их влияния, если продуктивность обучения колеблется в пределах 0–100%? Длительные эксперименты, выполненные с применением комплексной методики, показали, что факторы имеют различную весомость влияния, т.е. их вклад в формирование конечного продукта оказывается неодинаковым (рис. 14). В условиях нормального обучения более других значимо организационно-педагогическое влияние — 32%, затем обучаемость учащихся — 28%, учебный материал — 25% и время — 16%. В условиях отклонения обучения от общей нормы это соотношение меняется.

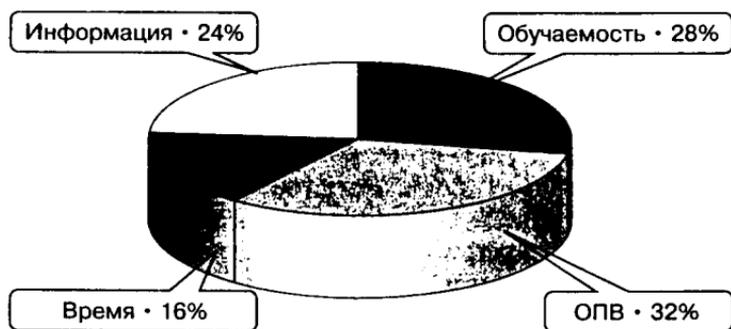


Рис. 14.

Наибольшее влияние ОПВ объясняется тем, что данный фактор содержит в себе наибольшее количество продуктогенных причин. Поэтому в практике организации дидактического процесса необходимо прежде всего заботиться о создании надлежащих условий обучения, обеспечении учебного процесса необходимыми средствами, применении

эффективных технологий, методов обучения, использования прогрессивных организационных форм.

### 7.5. Иерархия факторов обучения

Выделение и регистрация влияющих на обучение причин — это лишь начало систематического исследования продуктогенных причин. Для диагностирования, прогнозирования, проектирования дидактических процессов, разработки эффективных технологий управления продуктивностью обучения чрезвычайно важен вопрос об иерархии (соподчинении, соотношении) факторов. Отвечая на него, необходимо установить, какие факторы в наибольшей степени определяют продуктивность учебного процесса, на какие из них педагоги-практики должны обращать внимание прежде всего. Учитывать влияние всех без исключения продуктогенных факторов можно будет лишь в отдаленном будущем. В приведенной ниже таблице представлена иерархия факторов обучения, установленная вашим автором на основе длительных исследований с применением ранжирования, факторного и корреляционного анализа, экспертных оценок, электронного моделирования, компьютерной верификации, других методов. Ранжированы первые пятьдесят два наиболее значимых фактора в порядке убывания весомости их влияния, которая определена как коэффициент взаимной сопряженности (корреляции), установленный по критерию Пирсона и выражающий степень влияния каждого фактора на продуктивность обучения.

Кроме уже перечисленных преимуществ, вытекающих из факторного подхода (возможности осуществления высококачественного профессионального анализа, диагностирования, прогнозирования и проектирования дидактических процессов), знание иерархии факторов, количественных значений влияния каждого из них на продуктивность обучения открывает принципиально новые подходы к решению многих задач теории и практики обучения, в частности применения ЭВМ для расчетов продуктивности по заданным параметрам, оптимизации стратегии достижения заданных результатов. Благодаря этим знаниям разработка дидактических систем из искусства, доступного лишь мастерам, обладающим педагогическим чутьем и развитой педагогической интуицией, превращается в будничную операцию

создания и проверки различных вариантов осуществления обучения и выбора из них оптимального по установленным критериям.

### Влияние факторов обучения на продуктивность дидактического процесса

Фактор	Место по степени влияния	Влияние на продуктивность
1	3	2
Мотивация учения	1	0,95
Интерес к учебному труду, познавательной деятельности	2	0,94
Интерес к предмету	3	0,93
Отношение к учению	4	0,92
Потребность учиться	5	0,91
Умение учиться	6	0,90
Работоспособность учеников	7	0,89
Объем учебной деятельности	8	0,88
Учебная тренированность	9	0,87
Регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий	10	0,86
Активность и настойчивость в учении, самовоспитании	11	0,85
Стимулирование обучения, развития, воспитания	12	0,84
Управление обучением, развитием, воспитанием	13	0,83
Внимательность	14	0,82
Дисциплинированность	15	0,81
Усидчивость (настойчивость)	16	0,80
Применение знаний, умений на практике	17	0,79
Способности к изучению конкретных знаний	18	0,78
Общие способности	19	0,77
Потенциальные возможности	20	0,76
Сложность учебного материала	21	0,75
Методы обучения, воспитания, развития	22	0,74

*Продолжение табл.*

1	3	2
Формы организации учебно-воспитательного процесса	23	0,73
Мышление при усвоении конкретных знаний	24	0,72
Индивидуальные особенности учебно-познавательной деятельности	25	0,71
Персональная установка на достижение результата	26	0,71
Виды и характер деятельности	27	0,70
Готовность к учебной, развивающей деятельности	28	0,69
Уровень общей подготовки (развития, воспитанности, эрудиции)	29	0,68
Время на выполнение практических упражнений	30	0,65
Время на предъявление (восприятие) информации	31	0,64
Время на закрепление знаний, умений	32	0,62
Периодичность контроля и проверки знаний, умений	33	0,60
Мониторинг учебно-воспитательного процесса	34	0,59
Объем и характер самообучения	35	0,54
Совпадение персональных запросов с деятельностью, предлагаемой школой	36	0,53
Количество учебного материала	37	0,51
Содержание учебного материала	38	0,50
Форма, структура организации знаний	39	0,49
Тип и структура учебного занятия	40	0,48
Особенности учебного материала	41	0,46
Условия обучения	42	0,45
Средства обучения	43	0,44
Работоспособность, потенциальные возможности педагога	44	0,43
Возраст учеников	45	0,42
Возможности выбора профиля	46	0,41

Окончание табл.

1	3	2
Наличие и качество учебной литературы	47	0,40
Потребность в достижениях	48	0,39
Установка на продуктивность	49	0,38
Отношения в классе	50	0,37
Педагогическая позиция, стиль отношений и управления	51	0,36
Взаимообучение, кооперация	52	0,35

Практики уже применяют прикладные компьютерные программы, в частности пакеты «Электронная школа», «Школьная методическая служба», «Виртуальный школяр», которые помогают обчислить все, что практически можно считать в учебно-воспитательном процессе на основе выделенных факторов и знаний о их влиянии на продуктивность данного процесса. Их применение постепенно превращает дидактику с искусства преподавания в точно рассчитанный технологический процесс достижения заданной продуктивности обучения.

В последнее время происходят интенсивные перемещения факторов внутри иерархии. «Карлики» становятся великанами и наоборот. Речь идет прежде всего о факторах здоровья: экологических, геофизических, санитарно-гигиенических. Сегодня, к сожалению, все большее число школ оказывается в зонах техногенных и экологических катастроф.

Есть ли связь геофизических факторов с продуктивностью обучения и воспитания школьников, работоспособностью педагогов, характером отношений в школьных коллективах? Все говорит о том, что такая связь есть и, возможно, влияние этих факторов намного сильнее, чем мы предполагаем. О величине, характере, интенсивности связи пока известно мало, ведь заниматься ее изучением вплотную начинают только сейчас под давлением растущего числа болезней и недомоганий и школьников, и учителей. В нашей стране и за рубежом накоплены наблюдения, неопровержимо доказывающие, что среди учащихся и особенно учителей большой процент «метеозависимых» людей. Нет сомнений также в том, что действие геофизических факторов усугубляется неблагоприятными, а в некоторых регионах — опасными для здоровья экологическими факторами.

По некоторым данным, количество «двоек» и «троек» в «тяжелые дни» на 40–50% процентов превышает их количество в обычные дни. Учитель П. Мазур из Донецкой области провел собственное исследование данного вопроса: «Я внимательно просмотрел классные журналы за несколько месяцев и проанализировал текущую успеваемость в неблагоприятные по геофизическим показателям дни и сравнил ее с успеваемостью в обычные дни. И что же? Обнаружилась постоянная закономерность — количество неудовлетворительных оценок существенно возросло». Конечно, это трудно доказуемая связь: ведь появление «двойки» всегда можно оспорить и обосновать другими причинами, поскольку «двойка» обычно следствие комплекса причин. Только широкомасштабные исследования, выполненные по специальной методике, прояснят долю влияния собственно геофизических факторов.

Немецкие педагоги также провели наблюдения с целью выяснить, как влияет погода на внимательность учеников. 200 школьников, ученики вторых и третьих классов, подбирали тематические картинки по определенным признакам. Исследования проводились при 17 различных состояниях погоды, сгруппированных в два вида: циклональный — с низким атмосферным давлением и антициклональный — с высоким. Оказалось, что при низком давлении упражнения выполнялись на 17% лучше, а при высоком — количество ошибок возросло на 20% по сравнению со средними результатами.

В этой связи обращает на себя внимание и такой фактор, как биоритмы — циклические колебания интеллектуальной, физической и эмоциональной активности. Наука признает, что они оказывают определенное влияние на жизнь каждого человека. Подвержено ли влиянию биоритмов воспитание? По нашим наблюдениям, такая связь существует. Для ее обнаружения была использована компьютерная программа «Биоритм». С ней работали по две минуты после каждого урока информатики ученики девятых — десятых классов. Внимание обращалось на фазы биоритмов тех школьников, которые получили на уроке неудовлетворительные и отличные оценки. Статистика совпадений высокой успеваемости с положительной фазой и низкой — с невысокой — 10–12%.

Тем не менее вопрос о влиянии биоритмов остается нерешенным. Здесь существует трудность методологического

порядка: пока не будет достоверно установлено, с какого момента вести их отсчет — то ли с момента рождения человека, то ли с момента формирования зародыша, — мы не получим достоверной связи биоритмов ни с одним процессом.

Кроме экологических и геофизических факторов на учебно-воспитательный процесс оказывают влияние как общие, так и региональные (местные) условия, которые необходимо учитывать при его проектировании и осуществлении. Названные условия все чаще становятся определяющими при решении вопросов длительности учебных занятий, перехода на пятидневную рабочую неделю, структурирования учебного года и многих др. Школьные законы позволяют сегодня проектировать и организовывать процесс, опираясь на местные условия.

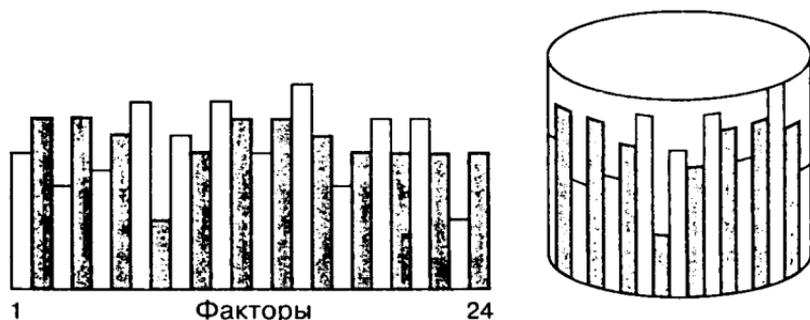
## 7.6. Закон минимума

Различными путями идет наука к формулировке своих законов и закономерностей. Один из них — использование метода внутренних аналогий, еще мало изученный, но уже доказавший свою жизнеспособность в различных отраслях знаний.

Длительные исследования комплексного влияния факторов привели к созданию наглядной пространственной модели продуктивности педагогического процесса, изучение которой дало возможность выйти на теоретическую формулировку закона влияния наименьшего (минимального) фактора.

От чего зависит количество и качество педагогического продукта? Таких факторов много — свыше 200. Для важнейших факторов установлены величины и формы влияния на конечный результат, что позволило выйти на компьютерное диагностирование педагогического процесса. Открылась практическая возможность быстрого получения детальных диагностических карт. На них факторы показаны в виде столбиков различной высоты, соответствующей степени их влияния.

Если взять составленную компьютером диагностическую карту (рис. 15), свернуть ее в трубочку, концы склеить, подклеить дно, то получился цилиндр, что-то вроде ведра или бочки. Только верхний край этого сосуда окажется неровным, составленным из столбиков различной высоты.



- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. Количество учеников в классе | 14. Время практического применения |
| 2. Успеваемость                 | 15. Время контролирования          |
| 3. Интерес                      | изученного                         |
| 4. Потребность учиться          | 16. Время на закрепление           |
| 5. Работоспособность            | и обобщение                        |
| 6. Активность                   | 17. Объем контроля                 |
| 7. Внимательность               | 18. Периодичность контроля         |
| 8. Умение учиться               | 19. Дидактические средства и ТСО   |
| 9. Объем знаний                 | 20. Технология и методы            |
| 10. Трудность знаний            | 21. Сотрудничество, кооперация     |
| 11. Работоспособность педагога  | 22. Выполнение домашних заданий    |
| 12. Требуемый уровень обучения  | 23. Класс, возраст обучаемых       |
| 13. Время восприятия (изучения) | 24. Цель, задачи обучения          |
- знаний

Рис. 15.

Получилась «педагогическая бочка», моделирующая учебный процесс и составленная из узких дощечек (клепок)-факторов различной высоты.

Старинные аллегории объясняли обучение подрастающего человека как заполнение «пустого сосуда», нанесение письмен-знаний на «чистую доску». Эти простые, наглядные и понятные всем представления находят современное научное подтверждение: «заполнение» наследственной программы действительно происходит, и чем больше знаний, умений осталось «в сосуде», тем бо́льшую продуктивность имеет процесс. «Бочка» — наглядная модель сформированного продукта, где общая высота сосуда определяет его величину, высота каждой «клепки» соответствует влиянию отдельного фактора.

Сколько же «педагогической жидкости» вместится в «бочке», составленной из клепок-факторов различной высоты, т.е. какова продуктивность процесса, опирающегося на разноплановые и разноуровневые факторы? Успех зависит от всех причин. В нашей модели максимально возможный результат будет ограничен по обрезу самой высокой клепки, а фактически полученный — по обрезу самой нижней. Разница между ними покажет величину недобора. Если усердно наращивать высоту не самой нижней «клепки», а всех других, результат не повысится. Продуктивность зависит от высоты (интенсивности влияния) наименьшего (минимального) фактора. Чтобы ее поднять, следует наращивать именно этот фактор.

Конечно, на практике все многократно сложнее. Тем не менее рассмотренная аналогия и, главным образом, имеющиеся в науке представления о механизмах формирования педагогического продукта приводят к следующим выводам:

1) величина и характер продукта обучения задаются целевой установкой формирования образованного человека: в идеальном случае — это всестороннее и гармоническое развитие, в реальном — практически целесообразный и реально достижимый уровень;

2) продукт, каким бы сложным он ни был, формируется поэлементно, причем важнейшее значение имеют не отдельные части, а их органическое единство, представляющее новое качество;

3) продукт обучения создается комплексным воздействием продуктогенных факторов, и здесь определяющую роль играют не сами по себе факторы и даже не их комбинации, сочетания, а интенсивность действия различных причин в процессе формирования продукта;

4) количество и качество продукта зависят от величины действующих факторов и могут быть определены путем их измерения и интегрирования их совместного влияния;

5) наибольшее влияние на формирование продукта оказывают постоянно действующие и наиболее значимые факторы обучения.

Продуктивность педагогического процесса зависит прежде всего от фактора, который присутствует в минимальном количестве, значение которого наименьшее. Здесь возникает понятие «минимальный фактор». Именно он играет решающую роль. Минимальный фактор принципиально

ограничивает уровень обученности. Конечно, у каждого ученика он свой: у кого-то — внимательность, у кого-то — мышление, у кого-то — усидчивость или работоспособность. Минимальный фактор — личная проблема ученика. Не повысив его значения, тщетно надеяться на лучший результат. Установить, какой это фактор, — важнейшая задача практического диагностирования. Принимая во внимание действие минимального фактора, можно уверенно прогнозировать развитие процесса и его результаты.

*Таким образом, продуктивность обучения детерминирована минимальным фактором.*

Принцип минимального фактора имеет место во многих аспектах человеческого бытия. Например, какими бы здоровыми ни были все внутренние органы человека, достаточно заболевания одного, чтобы человек почувствовал себя больным и даже умер. Уровень здоровья — это состояние самого больного органа, тот же минимальный фактор. Точно так же в телевизоре или автомобиле: достаточно одной некачественной детали, чтобы общая надежность устройства оказалась невысокой. Правы были древние мудрецы: самая крепкая цепь никогда не бывает прочнее своего самого слабого звена.

Закон минимального фактора позволяет объяснить причины всех педагогических просчетов: везде, где они имелись, педагог наращивал не те факторы, которые пребывали в минимальном значении. Например, у школьника отсутствует внимательность, а учитель упрямо увеличивает количество повторений или пытается мобилизовать мышление там, где нужно было бы формировать умение учиться. Вывод очевиден: нужно тщательно диагностировать необходимые для успешного обучения качества, установить, какие из них сформированы хуже других, а потом довести их до надлежащего уровня.

Существует мнение, что ученик может компенсировать, перекрывать недостаточный уровень одних факторов повышением действия других. Например, он может иметь недостаточный уровень способностей, но быть при этом исключительно усидчивым, и этот фактор компенсирует недостаток способностей. Факторы как бы объединяются: уровень одного повышается, другого — несколько снижается. Но сути закона это не меняет: всегда какой-то фактор или объединение факторов будут иметь более низкие (минимальные) значения по сравнению с другими.

## Вопросы для самоконтроля

1. От чего зависит продуктивность дидактического процесса?
2. Что называется фактором обучения (дидактическим фактором)?
3. Какие факторы называются общими, комплексными, генеральными?
4. Какие генеральные факторы обуславливают продуктивность дидактического процесса?
5. Какова структура генерального фактора ОУ? Каков вклад данного фактора в продуктивность обучения?
6. Какова структура генерального фактора ОПВ? Каков вклад данного фактора в продуктивность обучения?
7. Какова структура генерального фактора УМ? Каков вклад данного фактора в продуктивность дидактического процесса?
8. Какова структура генерального фактора В? Каков вклад данного фактора в продуктивность процесса обучения?
9. Что такое кривые обучения? Зачем они нужны?
10. Как формулируется закон минимума в дидактике?

## Литература

### Основная

1. *Зайцев В.Н.* Практическая дидактика: Учеб. пособие. М., 2000.
2. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. Учеб. пособие. М., 2001.
3. *Подласый И.П.* Продуктивная педагогика. М., 2003.
4. *Сарапулов В.А.* Дидактика: теория и практика обучения. Чита, 2000.
5. *Ушинский К.Д.* Проблемы педагогики. М., 2002.
6. *Шишов С.О., Кальный В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М., 2000.

### Дополнительная

1. Дидактическая многомерная технология. Теория и практика. Уфа, 1999.
2. *Игнатьева Г.А.* Дидактика развивающего обучения. Н.Новгород, 1998.
3. *Крылова Н.Б., Александрова Е.А.* Очерки понимающей педагогики. М., 2003.
4. *Кумекер Л.* Свобода учиться, свобода учить. М., 2002.
5. *Подласый И.П.* Как подготовить эффективный урок. Киев, 1989.
6. *Окунь Е.* Факторный анализ. М., 1969.

# Глава 8

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

### 8.1. Главные знания

Самыми важными знаниями в каждой науке считаются *закономерности и законы*. Развитость науки тем и определяется, сколько и каких закономерностей она открыла, смогла практически освоить. Законы, закономерности, принципы составляют *фундамент* дидактической теории. Из закономерностей следуют практические рекомендации, которые принято называть правилами. Через правила теория соединяется с практикой (рис. 16).



Рис. 16.

Наиболее общей научной категорией является закономерность. Она может быть определена как факт наличия объективной, существенной, необходимой, общей, устойчивой и повторяющейся взаимосвязи. Законы — строго зафиксированные закономерности. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда: 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи.

Обнаруживать, фиксировать, описывать и объяснять связи — важнейшая функция науки. Наука раскрывает зависимости, отношения между явлениями; единичные фак-

ты перестают быть независимыми друг от друга: должным образом осмысленные, они выстраиваются в систему. Наука всегда имеет предметом обобщение, она всегда должна искать общую связь, общий закон.

Что и с чем связано в учебном процессе? Ответ не вызывает сомнения: здесь все связано со всем. Эти взаимосвязи обширны и многообразны, они возникают и меняются, подчиняясь определенной логике, понять которую мы обязаны, если хотим управлять дидактическим процессом. В царстве хаоса мы останемся невольниками, рабами случая, овладев знаниями причин — станем повелителями.

Педагогические знания идут из глубины веков, сначала как опыт, затем — как теоретические обобщения, в наши дни — как неопровержимо действующие закономерности и законы.

## 8.2. Порядок из хаоса

Рассмотрим результаты длительных поисков в области дидактических закономерностей и законов. Это позволит нам, с одной стороны, отдать дань уважения огромному труду подвижников-педагогов, собиравшим, обобщавшим и систематизировавшим драгоценный опыт обучения, с другой — понять, на каком историческом научном фундаменте базируется современная теория.

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

В античный период ученые Платон, Аристотель и особенно Квинтилиан делают первые попытки обобщения практики обучения в виде свода рекомендаций-правил. Эти правила сформулированы ими в ряду общих философских положений.

Уже Платон и Аристотель верно поняли, что для обнаружения закона необходимо выйти из мира непосредственных ощущений и познакомиться с фактическим порядком явлений. Однако обучение они понимали не как науку, а как ис-

кусство обучать другим наукам, практическую деятельность людей, владеющих знаниями как ремеслом. Искусство же законам не подчиняется, поэтому можно говорить только о правилах обучения, которые должен знать каждый обучающий. Многие из правил, сформулированных в античные времена, действуют и в современной школе, например такое: «Кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения с мусическим искусством (умственным воспитанием) и в надлежащей мере преподносит их душе, того мы вправе были бы считать достигшим совершенства» (Платон). Сократ высказал блестящую мысль, которая как нельзя лучше соответствует современному духу обучения: назначение учителя — помочь родиться мысли в голове его ученика. Себя Сократ называл «акушером мысли». Квинтилиан в своих «Наставлениях к ораторскому искусству» отмечал, что дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с условиями духовной жизни питомца.

Средние века представляют собой трудный период в развитии педагогической мысли. Школы для катехуменов, школы катехизиса, монашеская жизнь, уставы, мистицизм, схоластика, нищенствующие ордена — с этими словами связаны мрачные страницы в истории педагогики. Но был, как известно, и Орден иезуитов, был и И. Лойола, которому мы обязаны практическим воплощением идеи общего школьного образования. Правила обучения в эти времена также действовали, но в отличие от античных правил, вытекающих из естественной жизни, они нередко являлись простым закреплением существующих традиций.

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

В соответствии с современным пониманием категорий закона, принципа и правила в педагогическом наследии этого периода мы не обнаруживаем попыток выявить взаимосвязи и взаимозависимости между дидактическими явлениями. Те первичные обобщения, порой очень широкие, смелые, сделанные на основе осмысления опыта, можно классифицировать как регулярности, а вытекающие из них практические руководства к действию — как правила обучения. Впрочем, это понимали и сами великие педагоги прошлого, пытаясь представить педагогику в виде системы правил, практических руководств. Так, например, Коменский, предпринявший первую попытку в этом направлении, представляет дидактику в виде системы правил, сгруппированных по тематическому признаку: «Основные правила легкости обучения и учения» («Великая дидактика», гл. 17); «Основные правила естественного учения и обучения», «Девять правил искусства обучать наукам» (гл. 20) и т.п. Дистервег, доведя количество правил до 33, группирует их по объектам, к которым они относятся: первая группа — правила по отношению к учителю; вторая — правила по отношению к предмету преподавания; третья — правила по отношению к ученику. При этом Дистервег некоторые из правил называет одновременно и законами. Некоторые из них действуют и в современной школе.

У Коменского и Дистервега было очень много последователей, пытавшихся изложить дидактику в виде памяток, состоящих из ряда правил, сгруппированных вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам; как ставить вопросы ученикам; как проводить упражнения; как закреплять материал; как задавать задания на дом и т.п.

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

Особое место в истории мировой и отечественной педагогики занимает педагогическое наследие К.Д. Ушинского.

К. Д. Ушинский почти не употребляет слов «закономерность», «закон», называя свои многочисленные обобщения и выводы правилами и наставлениями, например: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее». Между тем многие общие закономерности дидактики нашли свое отражение в трудах К. Д. Ушинского.

Экспериментальная педагогика конца XIX — начала XX в. полагала, что методами эксперимента, измерения и статистики ей удастся вскрыть закономерности педагогического процесса. Справедливо критикуя методологические позиции эксперименталистов, нельзя не отметить, что именно в это время и этими методами удалось установить некоторые важные психолого-дидактические закономерности.

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

Попытки формулирования законов обучения находим также у Дьюи, Торндайка, Меймана, Кильпатрика. Э. Мейман сформулировал три закона, которые он в зависимости от контекста называет принципами и даже правилами.

Первый: *развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками.*

Второй: *ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка.*

Третий: *душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.*

Кроме названных, Э. Мейман формулирует еще два закона о факторах развития ребенка: *закон видоизменения и закон повторения.*

Видные американские педагоги Дьюи и Торндайк сформулировали ряд законов, которые с успехом использовала американская школа и не только она. Но несмотря на то что они дали мощный толчок мировому дидактическо-

му развитию, у нас эти законы долгое время замалчивались, искажались, отрицались. Какие же это законы?

Торндайк писал: «Общий закон ассоциации и дополнительный к нему закон аналогии, или ассимиляции, указывают на то, что мысли, чувства и поступки ребенка в каждом данном случае зависят от того, как он думал, чувствовал и поступал в прошлом, и от того, каковы склад и направление его ума в настоящем. Его реакции на те или иные внешние стимулы будут именно те, результаты которых в прошлом давали ему удовлетворение». Торндайк сформулировал также законы эффекта, сохранения, готовности, повторения и др. *Закон эффекта*: когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения, прочность связи возрастает. *Закон сохранения*: если в течение некоторого времени связь между ситуацией и ответом, имеющая изменчивый характер, не возобновляется, интенсивность этой связи ослабевает, поэтому при прочих равных условиях вероятность возникновения связанного с ситуацией ответа уменьшается.

На законах Торндайка воспитано не одно поколение американцев, эти законы и сегодня определяют технологическое построение учебно-воспитательного процесса. В 1940–1950-х гг. профессор Ладо придал законам Торндайка более понятную практикующим педагогам форму и этим еще более упрочил их направляющую роль. Американские учителя прочно усвоили требования пяти основных законов.

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

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

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

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

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

Попытки установить закономерную связь или хотя бы ее начала делали все крупные теоретики педагогики. Например, известный педагог С. Т. Шацкий вывел такую закономерность: ученики в процессе работы тратят свои силы, но в том-то и сущность учения, что чем больше они тратят свои силы, тем больше их приобретают. Фактически это закон развивающего влияния обучения. С. Т. Шацкий также вплотную подошел к формулированию научной закономерности единства интеллекта и чувств учащихся в процессе обучения. Ум и чувства учащихся должны быть в ладу, интеллектуальная и эмоциональная сферы должны помогать друг другу.

Из попыток математического исследования закономерностей обучения, предпринятых в 1940–1950-е гг. следует отметить работы А. Тарстона и К. Халла. Они ввели в теорию очередные «функции обучения», параметрам которых был придан психолого-дидактический смысл. Наиболее влиятельным поборником формальных теорий обучения был К. Халл. В своей основной работе «Принципы поведения» он выдвинул систему постулатов, исходящих из накопленных в экспериментах фактов. Значительная часть их, несмотря на строгую математическую форму, была простым обобщением опыта. В трудах К. Халла процесс обучения рассматривается в его простейших формах, но зато переменные выделяются и фиксируются очень строго. Это дало возможность установить ряд связей между различными параметрами обучения, отвечающими всем требованиям научного закона. В отечественных психолого-дидактических исследованиях теории К. Халла неоднократно подвергались критике за их бихевиористское содержание.

В отечественной дидактике вплоть до 1970-х гг. избегали употреблять понятие «закон», а понятие «закономерность», трактуемое как частное проявление закона, использовалось лишь при рассмотрении наиболее общих проблем обучения.

### 8.3. Классификация закономерностей

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей обучения создается модель. В ней педагогический процесс рассматривается как система, имеющая сложную внутреннюю структуру, состоящая из компонентов (элементов). Оправдал себя

подход, в котором выделены шесть основных компонентов системы: содержательно-процессуальный, гносеологический, организационный, психологический, социологический, организационный.

*Содержательно-процессуальный* компонент объединяет в себе такие общие характеристики учебно-воспитательного процесса, как цели, содержание, виды, методы, средства, способы, формы педагогического сотрудничества.

*Гносеологический* компонент процесса относится к познанию учениками под руководством учителя объективной действительности, фактов и законов природы и общества, самих себя.

*Психологический* компонент процесса относится преимущественно к внутреннему миру учеников и учителей, познавательной деятельности учеников, психологическим взаимоотношениям (общению) сотрудничающих индивидов.

В *кибернетическом* аспекте находят отражение все многообразие связей, существующих в учебно-воспитательном процессе, циркуляция информационных потоков, а главное — управление усвоением информации.

*Социологический* компонент системы охватывает отношения между участниками учебно-воспитательного процесса. В данном компоненте отражается не только конкретное взаимодействие учителей и учеников, но и более общие социальные взаимосвязи: направленность, социальная значимость обучения и т.д.

*Организационный* компонент отражает учебно-воспитательный процесс в аспекте интеллектуального труда. Сюда относятся: организация учебного и преподавательского труда, его материально-техническое оснащение, стимулирование, продуктивность, рентабельность и т.д.

Все закономерности, действующие в учебно-педагогическом процессе, подразделяются на *всеобщие, общие и частные* (конкретные). Закономерности, сфера действия которых выходит за пределы педагогической системы, будут всеобщими. Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, называются общими, те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, — частными (конкретными). В числе конкретных закономерностей выделяются содержательно-процессуальные, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

### 8.4. Всеобщие и общие закономерности

Что дает педагогу учет всеобщих связей, пронизывающих все сферы человеческого бытия? На основе этих связей формируются представления о смысле и системе школьной жизни, о развитии учебно-воспитательного процесса, о тех преобразованиях, которых он требует.

Например, действие закона единства и борьбы противоположностей пронизывает буквально все аспекты дидактической системы и складывающихся в ней отношений. На каждом шагу, в каждом повороте событий нас подстерегают противоречия, в борьбе между которыми учебный процесс находит источник своего вечного движения. В связи с этим можно дать педагогам совет, хотя он и не нов: если хотите докопаться до сути, расчистить источник развития, вызвать значительные изменения, — ищите и обнажайте противоречия в большом и малом, очевидном и скрытом, внешнем и внутреннем.

Рассмотрим хотя бы такой всегда противоречивый момент, как соотношение эмоционального и рационального в обучении. Часто учебный процесс чрезмерно зарегламентирован, в нем мало эмоционального и много рационального. Или наоборот: эмоции доминируют над логикой, возбуждая митинговые страсти и воспитывая неврастеников. Однако педагоги продолжают действовать так, будто не слышали призыва К. Д. Ушинского учить весело и строго, шутя и всерьез, не превращая в шутку саму работу. С одной стороны, мы знаем, что скука — страшный враг обучения, не одолев которого нельзя надеяться на значительные успехи. С другой стороны, не понимаем, почему наши предшественники придерживались формулы: «корень учения горек». Успехи мастеров педагогического труда не в последнюю очередь обусловлены тем, что они научились совмещать приятное с полезным. Формулы успеха просты, а эффект большой: ученик должен учиться победно, учеба должна быть занятием радостным, дайте ученику пережить счастливые минуты — и результат обеспечен.

Постоянный процесс перехода количества в качество и качества в количество — органичное свойство обучения. Десятки, сотни преобразований происходят одновременно, характеризуя диалектику постоянного количественного роста, завершающегося качественными скачками. Так и в целомом процессе, и в мельчайшей из его частей. На отдельных

уроках это малозаметные, незначительные изменения, которые, однако, опытный учитель фиксирует. Успех приходит к тому преподавателю, который вовремя замечает сдвиги, изучает динамику преобразований, выделяет характерные для данного класса тенденции, а затем, опираясь на них, профессионально решает вопросы прогнозирования, диагностики, проектирования конкретной работы.

Из закона перехода количественных изменений в качественные вытекает много конкретных педагогических закономерностей. Для практики управления учебно-воспитательным процессом важна, например, такая: количественные и качественные изменения в обучении, воспитании и развитии обязательно влекут за собой изменения в характере педагогической деятельности, перестройку управления. Педагоги, которые вовремя не заметили этих изменений и не скорректировали соответственно свои стратегию и тактику, рискуют потерять влияние. Новое качество, возникающее на месте старого, начинает подчиняться законам количественных изменений, и так без конца. Технология педагогического управления, учитывающая действие этого закона, должна быть гибкой и мобильной.

Действие закона отрицания отрицания в обучении разнообразно, переменчиво и трудноуловимо. Часто проявления этого закона завуалированы, и поэтому редко анализируются в теории и недостаточно учитываются на практике. Учитель может как бы ускорить процесс отрицания: найти именно тот уровень преподнесения знаний, на котором они будут для учеников ни слишком простыми, ни чересчур сложными. Современная дидактика ориентирует педагогов на повышение уровня трудности обучения, предлагает идею «трудной цели». Несомненно, познавательные силы учеников в этих условиях развиваются и крепнут, неизвестен только предел, до которого следует поднимать уровень трудности. Ошибка может привести к тому, что цель превратится в отрицание цели.

Знание закономерностей направит педагога в русло рациональных размышлений, поможет определить, что в данном случае допустимо, а что запрещено. Естественно, что общие закономерности предлагают и общие решения. В учебно-воспитательном процессе общие закономерности играют роль своеобразных светофоров на перекрестках главных магистралей, разрешающих движение на одних

участках и запрещающих на других. Эта аналогия помогает понять, что педагогическая система может функционировать оптимально только в том случае, когда все регуляторы действуют синхронно и взаимосвязанно.

Рассмотрим и прокомментируем некоторые общие закономерности учебно-воспитательного процесса, которые, как уже говорилось, отражают объективные связи между его главными компонентами: целями, содержанием, методами, формами, управлением, стимулированием, продуктивностью. Общие закономерности характеризуются:

а) выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения;

б) не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксацией общих связей между ними;

в) лаконичностью и точностью формулировок.

Этим требованиям отвечают следующие общие закономерности учебно-воспитательного процесса.

✓ *Закономерность цели.* Цель учебно-воспитательного процесса обусловлена потребностями и возможностями общества; уровнем и темпами научно-технического и общественного прогресса; возможностями и потребностями учеников; уровнем развития, возможностями педагогической науки и школьной практики. Эта закономерность препятствует субъективным, амбициозным намерениям ставить и осуществлять цели большие, чем допускают объективные условия. Игнорируя объективную обусловленность целей, можно больше потерять, чем приобрести. Вот почему, проектируя педагогический процесс в целом и его отдельные части, надо реально взвешивать, чего мы хотим и чего можем достигнуть. Закон требует учитывать не только общественные цели, но и цели, намерения, требования каждого отдельного ученика. Конкретизируют требования этой общей закономерности многие попарные связи.

✓ *Закономерность содержания.* Содержание педагогического процесса зависит от общественных потребностей, целей обучения и воспитания; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей школьников; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебных заведений. Данная закономерность «разрешает» наполнять учебно-воспитательный процесс таким содержанием, кото-

рое соответствует объективным потребностям, принятой обществом концепции общего среднего образования, и «запрещает» перегружать учебные занятия второстепенными, малоценными сведениями. Из этой закономерности вытекает ряд важных методических рекомендаций, хорошо освоенных практиками: выделять главное в содержании материала, добиваться усвоения основных идей, учить школьников отсеивать лишнюю информацию и использовать необходимую. Проектируя процесс с учетом этих требований, педагог должен сопоставить содержание со всеми другими факторами, прежде всего с целями и задачами учебного процесса, возможностями, бюджетом времени, уровнем усвоения знаний, умений.

*Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.* Продуктивность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного. Достаточно в этой цепочке снизить качество хотя бы одного (любого) звена, и процесс «забуксует». Закономерность подчеркивает: успех зависит именно от единства компонентов, а не от хорошо организованного, но изолированного от других влияния каждого. Доказательством справедливости действия данной закономерности служат напрасные попытки отдельных педагогов достичь успеха через усиление какого-то одного звена, например практического (Дьюи, Кершенштейнер) или логического (абстрактного) (Герберт, Давид). Рассматривая действие закономерности сквозь призму конкретного урока, можно увидеть, что порой учитель, разрывая логическую связь, не достигает желаемых результатов. Одним из распространенных свидетельств остается употребление учителем терминов, значения которых ученики не понимают, так как у них отсутствует чувственное восприятие, а нередко и логическое осмысление этих терминов, и их определение хотя и запоминается и даже практически применяется, но без понимания. Мудрый наставник скорее критически, чем с похвалой отнесется к услышанным от пятиклассников словам «мораторий», «эскалация», «стратегическая инициатива».

*Закономерность единства обучающей и учебной деятельности.* Продуктивность педагогического процесса зависит от обучающей деятельности учителей и собственной учеб-

ной деятельности школьников. Закономерность известна и в других формулировках как единство труда учителя и учеников, единство преподавания и учения и т.д. Она требует рассматривать способы действия педагогов неразрывно от способов действия учеников, нацеливает на сотрудничество участников познавательного процесса. Каким бы хорошим ни был учитель, как бы он ни хотел помочь своим ученикам, но если его старания не находят у них отклика, тщетно надеяться на высокие результаты. Еще Я. А. Коменский с горечью спрашивал: как можно научить того, кто не хочет или не может учиться? Ответа на этот вопрос нет и сегодня.

↓ *Закономерность использования методов обучения.* Продуктивность методов зависит от: 1) знаний и навыков их использования педагогом; 2) целей и задач; 3) содержания; 4) возраста и уровня развития учеников; 5) их учебных возможностей; 6) материально-технических возможностей; 7) организации педагогического процесса. Методы обоснованно считаются сердцевинной педагогического процесса — множество нитей тянется от методов во все части системы и нет ни одной, которая была бы независимой от методов.

↓ *Закономерность управления.* Продуктивность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности обратных связей в педагогической системе; 2) обоснованности корректирующих педагогических воздействий. Лишенные обратных связей педагоги не оказывают сколько-нибудь заметного управляющего воздействия на процесс, и он, развиваясь по неопределенному сценарию, никогда не обеспечивает высокой продуктивности. Он и прост, и сложен. Нужно там, где есть проблема, либо уменьшать наполняемость классов, либо использовать компьютеры, снабженные совершенными программами. В любых условиях предпочтительнее дифференцированное, микрогрупповое или индивидуализированное обучение, при котором либо задействовано незначительное число учеников, либо вводятся должности педагогов-помощников, а может быть, и «электронные учителя».

*Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) внутренних стимулов (мотивов) учеников; 2) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов. К пониманию глубокого смысла этой общей закономерности мы приближаемся с опозданием, тогда как достижения западной школы не в последнюю очередь обусловлены именно тем, что там стимулы учения,

внутренние и внешние, работают в полную силу. Пусть это направление называется бихевиоризмом, пусть оно примитивно объясняет природу обучения (и это действительно так), но нельзя не видеть, что построенная на стимулах практическая система дает неплохие результаты. Советские ученые не сумели предложить равноценной концепции, основанной на стимулах. Сегодня не остается сомнений в том, чем более сложным и трудоемким становится обучение, тем более мощные и действенные стимулы должны использоваться, чтобы учебный материал усваивался на должном уровне.

*Закономерность динамики.* Величина всех последующих изменений, происходящих в педагогическом процессе, зависит от результатов, достигнутых на предыдущих этапах (продуктивности). Это видно на примерах как отдельных занятий, так и на больших отрезках учебного времени. Суммарный итог складывается постепенно, из частных достижений. Эту закономерную связь необходимо постоянно показывать ученикам.

✓ *Закономерность качества.* Продуктивность каждого нового этапа обучения зависит от: 1) характера и объема изучаемого материала; 2) организационно-педагогического влияния учителей; 3) обучаемости учеников; 4) времени обучения. Иногда учителю кажется, что и материал несложный, и времени достаточно, но обучаемость школьников низкая. Это значит, что каждый компонент в отдельности не дает возможности получить высокий результат. Чтобы его повысить, нужно использовать все связи.

Анализируя приведенные закономерности, мы видим, от каких общих причин зависит продуктивность учебно-воспитательного процесса. Эти условия создают среду, в которой развивается конкретный процесс, их можно считать основными ее характеристиками.

## 8.5. Частные закономерности

Знание общих закономерностей недостаточно для того, чтобы учитель четко знал: сколько упражнений, задач необходимо и достаточно выполнить, чтобы сформировались полновесные навыки, сколько времени нужно, чтобы обучаемые усвоили материал определенного объема и трудности, сколько школьников надо будет опросить на уроке, и т.д. Ответить на эти вопросы позволяют конкретные (част-

ные, аспектные) закономерности, раскрывающие связи между отдельными факторами во всех компонентах дидактической системы. В соответствии с внутренней структурой этой системы они разделены на содержательно-процессуальные, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические и организационные.

Для большинства конкретных закономерностей выведены кривые, раскрывающие их действие в любой точке охватываемой ими области (см. рис. 17–19).

К содержательно-процессуальным относятся следующие закономерности.

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

2. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала (рис. 17).

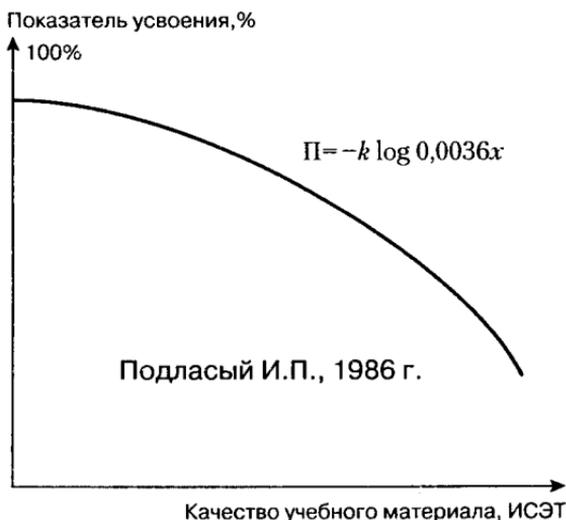


Рис. 17.

3. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему требуемых действий.

4. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий (рис. 18).



Рис. 18.

5. Результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от целей, поставленных самими учениками.

6. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учеников усваиваемого содержания.

7. Результаты обучения зависят от способа включения учеников в учебную деятельность.

8. Результаты обучения зависят от применяемых методов.

9. Результаты обучения зависят от применяемых средств.

10. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации.

11. Результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части.

12. Результаты обучения находятся в прямо пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.

13. Продуктивность обучения находится в прямо пропорциональной зависимости от количества практики, объема выполненных тренировочных упражнений.

14. Продуктивность обучения находится в прямо пропорциональной зависимости от времени обучения (рис. 19).



Рис. 19.

15. Обучение путем «делания» в 6–7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

В приведенных формулировках закономерностей, может быть, не совсем обычным покажется уточнение «в известных пределах». В строгих формулировках эти пределы должны быть обязательно зафиксированы: компьютер откажется выполнять вычисления, если не установлены интервалы. Но, выигрывая в строгости, педагогическая наука неизбежно удаляется от жизни. Введение ограничений затемняет смысл связи, делает ее труднодостижимой. Поэтому, раскрывая смысл связи, не всегда целесообразно регламентировать ее характеристики, особенно если не предполагается выполнять вычисления. В данном случае студенты сообразят, что «в известных пределах» означает «в обычных, реальных, разумных рамках массового обучения».

Особенно важно обратить внимание на зависимость результативности учебного процесса от времени, недостаток которого прямо сказывается на результатах. Единственный способ достигнуть прочного усвоения знаний, умений — их многократное повторение. Закономерности Крюгера, выведенные еще в 1929 г., показывают, что уже через месяц после заучивания материала в памяти школьников остается очень мало знаний. Сверхнаучение (т.е. обучение и после того, как достигнуто первое безошибочное воспроизведение материала) помогает его запомнить надолго и прочно.

Правильные решения подскажут учителю и закономерности сохранения Лу, связывающие продуктивность обучения с применением различных методов; закономерности Хилгарда, объясняющие, почему проверка заученного сразу после обучения фиксирует более высокие результаты; «окна» Шрамма, подтверждающие большую эффективность запоминания осмысленных текстов и особенно текстов, которые ученики использовали на практике.

Гносеологические закономерности формулируются следующим образом.

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учеников учиться.

2. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности учеников.

3. Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений.

4. Умственное развитие учеников прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности.

5. Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.

6. Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учениками домашних заданий.

7. Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямо пропорциональной зависимости от потребности учиться.

8. Продуктивность творческого мышления улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.

9. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, использования метода самостоятельных открытий, от интенсивности включения учеников в разрешение посильных и значимых для них задач.

Психологические закономерности

1. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу учеников к учебной деятельности.

2. Продуктивность обучения, (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учеников.

3. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.

4. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировок.

5. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учеников.

6. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся.

7. Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учеников к овладению конкретными знаниями, умениями, от их индивидуальных склонностей.

8. Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления.

9. Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.

10. Обученность прямо пропорциональна обучаемости.

11. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности учеников.

12. В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в 11–15 лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте 6–10 и 16–17 лет.

13. Из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация (закон Йоста).

14. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения при заучивании материала методом распределенного научения требуется меньше проб, чем методом концентрированного научения (закон Йоста).

15. Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала.

16. Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и умений.

17. Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения.

18. Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала.

19. При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания.

20. Количество повторений и практики повышает продуктивность обучения:

$$I_y = I_T [1 - (1 - k/c) P],$$

где  $I_y$  — информация, усвоенная учениками;  $I_T$  — полная информация, содержащаяся в тексте или сообщении;  $k$  — константа, обозначающая пропускную способность кратковременной памяти ( $0,06 < k < 0,08$ );  $c$  — константа, обозначающая пропускную способность долговременной памяти ( $0,4 < c < 0 < 8$ );  $P$  — количество повторений.

Как известно, новое — это хорошо забытое старое. И сегодня, как и столетия назад, психологические закономерности жестко регламентируют учебно-воспитательный процесс. Там, где на них не обращают внимания, ухудшения неминуемы. Взять хотя бы распространившиеся в последнее время «погружения»: как заманчиво — одолеть химию или, скажем, литературу за месяц и больше к ней не возвращаться. История школы знает множество таких попыток: как только забывались прежние неудачи, тут же вновь находились желающие пойти по этому пути. Но результат всегда один: эффективность обучения снижается, материал очень скоро забывается. Об этом говорят и открытый в 1897 г. Йостом закон, и последовавшие позже многочисленные проверки и перепроверки этого закона Каином, Уилли, Шардаковым, многими другими теоретиками и практиками. Смысл закона заключается в том, что при распределенном (растянутом) обучении конечные результаты всегда выше, чем при концентрированном «погружении». Учиться надо постоянно.

Кибернетическими закономерностями можно назвать следующие.

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

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

$$P = N(0,981 \times S \times a),$$

где  $N$  — число оценок,  $a$  — число учеников, подвергнутых инспектированию,  $S$  — число уроков по учебному плану за инспектируемый период.

3. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

4. Эффективность управления находится в прямо пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учеников, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

5. Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, — «программа движений» и ее результаты — «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность.

Исключительную важность закономерностей управления иллюстрирует методика обучения письму, разработанная под руководством профессора МГУ П. Гальперина. Сравнивалось три типа обучения. Первый — традиционный. Ученикам давались примеры букв и показывалось их написание. Исследователи зарегистрировали: для правильного написания первой буквы понадобилось 174 повторения, второй — 163, третьей — 158, двадцатой — 20. Вторым типом обучения основывался на выделении так называемых опорных точек, которые указывали место, где линия меняет свое направление. Точки ставил экспериментатор, ученики переносили их в тетради, а потом соединяли. В этих условиях для правильного написания первой буквы потребовалось 22 попытки, второй — 17, двадцатой — от 5 до 11 попыток. По условиям третьего типа обучения ученики учились самостоятельно анализировать буквы, находить в них опорные точки и самостоятельно использовать их. Теперь уже на первую букву понадобилось 14 повторений, на вторую — 8, а начиная с девятой все буквы писались правильно с первого раза. Выигрыш очевиден: время на обучение сократилось в несколько раз. Этот пример подтверждает, насколько важно понять и правильно использовать закономерность, а также то, что наибольшие резервы таятся именно в сфере управления учебно-воспитательным процессом.

*Социологические закономерности перечислены ниже.*

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

2. Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.

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

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

5. Престиж ученика в классе зависит от: а) позиции, которую он занимает; б) роли, которую он исполняет; в) академических успехов и достижений; г) индивидуальных качеств.

6. Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учениками.

7. Дидактогения (грубое отношение учителя к ученикам) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом, каждого школьника в отдельности.

Два примера проиллюстрируют действие этих закономерностей.

*Первый.* В классе всего три — пять учеников, но уровень их развития, система знаний производят тягостное впечатление. Здесь действует закон взаимообучения: не за кем тянуться, учиться не у кого, подготовлены все одинаково плохо, не с кем соревноваться. Индивидуальный подход тут мало поможет.

*Второй.* Учитель хорошо подготовлен к уроку, подобрал интересный материал, запроектировал «входы» в проблемные ситуации и «выходы» из них, а урок не удался. Распространенная причина — нарушение тонких, почти эфемерных закономерностей общения. Один неудачный жест, фальшивый акцент, неосторожное слово — и в классе появляется настроение, далекое от того, при котором можно осуществить запроектированные цели. Ведь школьники все воспринимают через личность учителя, общение с ним. Не помогут никакие приемы, если ученик не хочет общаться с учителем, не любит его, не уважает. Ничто так не утомляет ребенка, не истощает его силы, как длительное некомфортное общение.

Считается, что основная причина перегрузки — обилие учебного материала. Но дело не только в этом. Неудовлетворенность общением, постоянная внутренняя напряженность, неуверенность, боязнь оказаться в нелепой ситуации намного больше утомляют ребенка, чем наука. Ученик не нашел своего учителя — такой вывод неизбежно следует из всех случаев неконтактных отношений.

К *организационным* относятся следующие закономерности.

1. Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения хороша, которая развивает у школьников потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

2. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению ученика к учебному труду, своим учебным обязанностям.

3. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности ученика.

4. Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.

5. Между наполняемостью класса ( $V_a$ ), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученика ( $V_b$ ) и среднегрупповой успеваемостью класса ( $V_c$ ) существует зависимость  $V_c < V_a < V_b$ .

6. Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза.

7. Умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток.

8. Активность умственной деятельности учащихся зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания и труда.

9. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

В специальной литературе описано большое количество различных связей, влияющих на течение и результаты педагогического процесса. Чем больше их учитывает практикующий педагог, тем выше продуктивность осуществляемого им процесса.

### Вопросы для самоконтроля

1. Когда мы говорим о законах, а когда о закономерностях? Почему?

2. Какая модель предложена для классификации закономерностей?

3. Какие примеры всеобщих закономерностей вы можете привести?

4. В чем проявляется действие общих закономерностей?
5. Как вы понимаете действие закономерности единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе?
6. В чем проявляется сущность закономерности стимулирования в педагогическом процессе?
7. В чем состоит сущность закономерности качества педагогического процесса?
8. Какие группы конкретных закономерностей выделяются в дидактике?
9. Можете ли вы привести примеры закономерностей всех групп?
10. Каково практическое применение закономерностей?

## Литература

### Основная

1. Актуальные проблемы педагогики XXI века: Сб. науч. трудов. Оренбург, 2001.
2. Актуальные проблемы современной педагогики: Межвуз. сб. науч. трудов. Пенза, 2001.
3. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
4. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие. М., 2000.
5. Новое время — новая дидактика. М., Самара, 2001.
6. *Подласый И.П.* Практическая педагогика, или Три технологии. Киев, 2004.
7. Причинные подходы в педагогике. Теория. Практика: Материалы «круглого стола». Томск, 2001.

### Дополнительная

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. Курс лекций. М., 2003.
2. *Вохминова Л.В.* Дидактика: Учеб. пособие. Архангельск, 2002.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. М., 2001.
4. *Кукушин В.С.* Дидактика: Учеб. пособие. М., Ростов н/Д, 2003.
5. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.
6. *Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю.* Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М., 2002.

## Глава 9

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

### 9.1. Принципы и правила

Дидактика стремится прежде всего открыть объективные законы, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения. Эти законы помогают преподавателям понять общую картину объективного развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические указания по осуществлению обучения закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации, носящих название дидактических.

*Дидактические принципы* (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в конкретно-историческом виде. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями. Принципы практически реализуются через правила.

*Правило* — это основанное на общих принципах описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения определенной цели. Чаще всего под правилами обучения понимают положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. В правилах обычно предусматривается типичный способ действия учителей в типичных ситуациях обучения.

Дореволюционная школа главное внимание уделяла обучению учителей конкретным правилам учебной работы.

Учебные пособия для учителей того времени — это, по сути, сборники педагогических правил, рекомендаций на всевозможные случаи школьной жизни. Не удивительно, что все новое в обучении решительно пресекалось, и прогресс методики развивался медленными темпами.

Истина, как всегда, находится между крайностями. Нельзя слишком увлекаться правилами и требовать их педантичного осуществления, поскольку чрезмерное рвение к их исполнению может привести к сковыванию творческой инициативы учителей, но нельзя также и совсем от них отказываться, обрекая учебную работу на полную свободу действий. В обучении, как и во всех других трудовых процессах, очень много стандартных, типичных ситуаций, когда особого творчества учителю проявлять не нужно, более того, оно может повредить. Здесь как раз и необходимо действовать, соблюдая правила. Не напрасно столь велико значение для практики правил обучения Я. А. Коменского и А. Дистервега.

Правила предписывают обучающему выполнять в той или иной ситуации определенные действия, ориентируют его на соблюдение определенных требований, но как это будет сделано, целиком и полностью зависит от учителя.

Практический опыт обучения закрепляется именно в правилах (писаных или неписаных). С одной стороны, это играет положительную роль, так как сохраняется преемственность, утверждаются лучшие традиции обучения, с другой — отрицательную, потому что закрепляются не только важные, но и ненужные, порой даже вредные (большей частью неписаные) правила, изменить которые бывает очень трудно.

Сколько же всего правил? На этот вопрос лучше всего ответить словами К. Д. Ушинского: «...Сами эти правила не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают»<sup>1</sup>.

Правила основываются на принципах, принципы действуют через правила — такова диалектическая связь между ними. Обычно правила имеют форму советов-напоминаний

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1953. С. 199.

учителю о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа. Ответа на вопрос, как действовать, они чаще всего не содержат. Это обуславливает творческий характер их применения.

Применимы ли классические правила и правила советской школы, составленные для формирования всесторонне и гармонически развитой личности, в современной педагогической системе, где перед школой ставятся другие цели и задачи, где учат и воспитывают, опираясь прежде всего на личные потребности и запросы?

Никаких специальных правил для педагогического процесса, протекающего в условиях рыночной экономики, не существует. Но некоторые педагогические правила все-таки потребуют изменения. Те правила относятся к учебному предмету, способам педагогической деятельности, они остаются неизменными, а правила, касающиеся отношений со школьниками, существенно преобразуются. Многое из того, что мог позволить себе учитель авторитарной школы, где ребенок был «приложением» к учебному предмету, следует забыть навсегда. Педагогика сотрудничества, партнерских отношений, дополненная рыночными правилами взаимодействия, умноженная на свободы личности, вводит новые правила и требует их соблюдения. Некоторые начинают действовать уже сегодня, в непростой период постепенного отказа от старых стереотипов и перехода к рыночному мышлению. Естественно, в них еще долго будут оставаться рудименты вчерашнего, но все явственнее будут звучать и новые нотки.

## 9.2. Система дидактических принципов

История дидактики характеризуется настойчивым стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать те важнейшие требования, соблюдая которые учителя могли бы достигать высоких и прочных результатов в обучении школьников.

Становление теоретических основ дидактики, выявление сущности дидактических категорий закономерностей, принципов, правил проходило в упорной борьбе взглядов. Трудно поверить, но еще 20 лет назад в дидактике не существовало четкого разграничения понятий закона, закономерности, принципа и правила. «Указанные понятия в педагогической литературе трактуются самым различным образом. Они

то произвольно смешиваются одно с другим или отождествляются, то различаются формалистически как неподвижные, изолированные, то в них видят высшую субстанцию всего сущего, то их сводят с неба на землю и рассматривают как вывод из наблюдений» (П.Н. Груздев).

В современной дидактике устоялось положение, что принципы обучения исторически конкретны и отражают насущные общественные потребности. Под влиянием социального прогресса и научных достижений, по мере выявления новых закономерностей обучения, накопления опыта работы преподавателей они видоизменяются, совершенствуются. Современные принципы обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: логике, целям и задачам, формированию содержания, выбору форм и методов, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов.

Принципы обучения выступают в органическом единстве, образуя некоторую концепцию дидактического процесса, которую можно представить как систему, компонентами которой они являются. Но любые ли принципы и в любом ли сочетании могут входить в эту систему? На какой основе может быть построена внутренне непротиворечивая система принципов обучения?

Решение поставленной задачи начинается с выявления логической основы построения этой системы. Такой основой Я. А. Коменский считал принцип природосообразности обучения, и последовательность всех остальных принципов обучения согласовывалась с идеей природосообразности. Иначе рассматривал их А. Дистервег. Стремясь раскрыть конкретное содержание дидактических принципов и правил, он рассматривал их в виде требований к: 1) содержанию обучения; 2) обучающим; 3) обучаемым.

К.Д. Ушинский определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. К дидактическим принципам он относил также: 1) сознательность и активность обучения; 2) наглядность; 3) последовательность; 4) прочность знаний и навыков.

Многочисленные попытки разработать систему дидактических принципов обнаруживаются в работах исследовате-

лей нового времени. Их анализ позволяет выделить в качестве основополагающих следующие принципы:

- 1) сознательности и активности;
- 2) наглядности;
- 3) систематичности и последовательности;
- 4) прочности;
- 5) научности;
- 6) доступности;
- 7) связи теории с практикой.

Эти принципы составляют *систему* дидактических принципов.

### 9.3. Принцип сознательности и активности

В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубокие самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность школьника является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Практическая реализация принципа сознательности и активности обучения осуществляется путем соблюдения следующих правил обучения.

- Ясное понимание целей и задач предстоящей работы — необходимое условие сознательного обучения: учитель покажет их ученикам, объяснит важность и значение, раскроет перспективы.

- Обучать следует так, чтобы ученик понимал, что, почему и как нужно делать, и никогда механически не выполнял учебных действий, предварительно и глубоко не осознав их.

- Обучая, нужно использовать все виды и формы познавательной деятельности, объединять анализ с синтезом, индукцию с дедукцией, сопоставление с противопоставлением, чаще применять аналогию: чем младше возрастом школьники, тем чаще следует начинать с индукции.

- Следует обеспечить понимание учениками смысла каждого слова, предложения, понятия. Их необходимо раскрывать, опираясь на знания и опыт, использовать образные сравнения, сопоставления и противопоставления. Нельзя вводить понятий, на обстоятельное раскрытие которых преподаватель не рассчитывает.

- Использовать силу взаимообучения. Должны быть обеспечены надлежащие условия для развития коллективных форм поиска правильного ответа. То, что говорит товарищ, нередко учащимся воспринимается лучше и легче, чем объяснение учителя, а потому учителю не следует объяснять того, что могут объяснить товарищам лучшие ученики в классе.

- На воспитание активности учитель не должен жалеть ни времени, ни усилий. Активный ученик сегодня — активный человек и член общества завтра.

- Преподаватель должен обеспечивать ученикам постоянные стимулы к учению — те, что кроются в самом учении, пусть ученик полюбит учиться.

- Следует логически увязывать с известным то, что ученикам неизвестно, где нет логической связи между усвоенными и усваиваемыми знаниями, там нет сознательного обучения.

- Учителю нужно помнить, что главное — не предмет, которому он обучает, а личность, которую он формирует. Учить и воспитывать следует так, чтобы учащийся не был «дополнением» к учебному предмету, но наоборот — субъектом его активного освоения. Не предмет формирует личность, а учитель своей деятельностью, связанной с изучением предмета.

- Требовать от учеников обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся у них знанием.

- Каждое правило сопровождать оптимальным количеством примеров, чтобы стало ясно, как разнообразно его применение. Так обучение станет более успешным.

- Учитель обязан знать не только свой предмет, но и понимать ученическое незнание и его подлинную причину и устранять ее, не пытаясь прибегать к силовому давлению.

- Педагогу следует учить находить и различать главное и второстепенное в изучаемом, добиваться прежде всего понимания и усвоения главного; вводить оптимальное количество примеров, но так, чтобы они не затмили сущность главного.

- Следует ставить перед учениками трудную цель, подчеркивать ее исключительную трудность, но при этом вызывать уверенность в том, что она непременно будет достигнута. Цель может быть неинтересной, но вера в возможности преодоления трудностей способна очень сильно мобилизовать школьника.

- Ничему не следует учить, опираясь на один лишь авторитет, но всему нужно учить при помощи доказательств, основанных на чувствах и разуме.

- Помогать обучаемым овладевать наиболее продуктивными методами учебно-познавательной деятельности, учить их учиться.

- Чтобы каждый ученик мог отвечать у доски свободно и не сбивать темп урока, перед ним должна быть опора (схема, таблица, конспект, алгоритм). Уверенность, хорошее самочувствие и даже рейтинг немало зависят от наглядных средств обучения.

- Нужно контролировать факторы, отвлекающие внимание учеников от объекта изучения, как внутренние (рассеянность мысли, занятия посторонними делами на уроке и т.п.), так и внешние (опоздания, нарушения дисциплины и т.п.), устранять неблагоприятно действующие причины.

- Следует как можно чаще использовать вопрос «почему?», чтобы научить понимать причинно-следственные связи, — неперемное условие развивающего обучения.

- Повышать всеми доступными методами и средствами интеллектуальный фон класса — сильный стимулятор познавательной активности каждого ученика.

- Все, что преподается, должно быть так обосновано доказательствами и аргументами, что не оставит места ни сомнению, ни забвению, — только тогда придет успех.

- Учителю необходимо понимать: по-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто применяет знания на практике.

- Признавать многообразие человеческой природы, характера, способностей, умственных различий, личных интересов и жизненных планов — такова основа выбора правильной стратегии обучения, уважения личности и способ избежать многих ошибок.

- Педагогу следует постоянно изучать и использовать индивидуальные интересы своих учеников, развивать и направлять их таким способом, чтобы они согласовывались с общественными потребностями.

- Интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рожденное от успеха. Хороший преподаватель должен обеспечить своим воспитанникам чувство успеха, вселить уверенность в том, что успех обязательно будет, но прежде — научить школьников правильно выполнять работу, рационально учиться и следить, чтобы никто не отставал.

- Следует больше использовать в обучении практические ситуации, требовать от учеников самостоятельного видения, понимания и осмысления различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением.

- Преподавателю необходимо добиваться выполнения заданной работы во что бы то ни стало, а если она выполнена некачественно или не в установленное время — не обвинять только ученика, а признать и свою часть вины.

- Следует обучать так, чтобы знания приобрели силу убеждения и руководства к действию.

- Учить учеников думать и действовать самостоятельно, постепенно уходить от механического пересказывания, дословного воспроизведения.

- Развивать творческое мышление всесторонним анализом проблем, решать познавательные задачи несколькими логически различающимися способами. Творческие задания — важный элемент современного учебного занятия.

- Мастерство задавать вопросы и выслушивать ответы — одно из важных условий стимулирования и поддержания активности. Какой вопрос — такой и ответ, как учитель слушает ученика — так и ученик слушает учителя.

## 9.4. Принцип наглядности обучения

Это один из самых известных и понятных принципов обучения, использующийся с древнейших времен. Однако закономерное обоснование данного принцип получил сравнительно недавно. В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения; пропускная способность каналов связи от рецепторов к центральной нервной системе различная: оптического канала связи —  $1,6 \times 10^6$  бит/с; акустического —  $0,32 \times 10^6$  бит/с; тактильного —  $0,13 \times 10^6$  бит/с. Это означает, что через органы зрения мозг получает почти в

пять раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности. Приведем некоторые из них.

- Запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинках или моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной, устной или письменной формах.

- Школьники, особенно в младших классах, мыслят формами, красками, звуками, ощущениями вообще: отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком.

- «Золотое» правило для обучающихся: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания.

- Использование многократного повторения с обязательным включением и активизацией всех видов памяти — зрительной, слуховой и моторной: во-первых, так удовлетворяются запросы всех (у каждого обучаемого преобладает свой тип памяти); во-вторых, у всех развиваются все виды памяти; в-третьих, комбинация видов памяти всегда предпочтительнее.

- Для эффективного преподавания только наглядности недостаточно — наглядность не цель, а средство обучения, развития мышления учеников.

- Обучая и воспитывая, не следует забывать, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания учеников легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами; для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности.

- Следует применять наглядные пособия не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций. Современные виды наглядности позволяют организовать эффективную поисковую и исследовательскую работу школьников.

• Обучая и воспитывая, преподавателю нужно помнить, что наглядные пособия помогают образованию наиболее отчетливых и правильных представлений об изучаемых предметах и явлениях только при условии адекватности (правильного отражения сущности явления в наглядном средстве).

• Учитель должен следить за тем, чтобы наблюдения учеников были систематизированы и поставлены в отношение причины и следствия независимо от порядка, в котором они наблюдались.

• Применяя наглядные средства, предпочтительнее рассматривать их в классе сначала в целом, потом — отдельно главное и второстепенное, а затем — снова в целом.

• Используя различные виды наглядности, педагогу следует не увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий: это рассеивает внимание учеников, мешает воспринимать и понимать главное.

• Применение наглядности активизирует чувственный опыт учеников: опора на ранее сложившиеся представления конкретизирует и иллюстрирует изучаемые понятия.

• Предпочтительнее изготавливать наглядные пособия вместе с учениками: лучше всего то пособие, которое сделано своими руками.

• Учителю никогда не следует показывать того, чего сам хорошо не знает и, наоборот, нужно весьма старательно готовить наглядность к применению.

• Применение современных средств наглядности (учебного телевидения, видеозаписи, кодослайдов, полиэкранной проекции и др.) должно быть научно обосновано; учитель должен в совершенстве владеть техническими средствами обучения, методикой их использования.

• Применяя наглядные средства, педагог воспитывает у школьников внимание, наблюдательность, культуру мышления, конструктивное творчество, интерес к учению.

• Наглядность используется как одно из средств связи с жизнью.

• В условиях кабинетной системы обучения возможности использования наглядности расширяются, это требует ее внимательного планирования и тщательной дозировки.

• С возрастом учащихся предметная наглядность должна все более уступать место символической; при этом предметом особой заботы учителя должна быть адекватность понимания сущности явления и его наглядного представления.

- Педагог должен знать, что наглядность при невнимательном или неумелом использовании может увести учеников от решения главной задачи, подменить цель ярким средством.
- При чрезмерном увлечении наглядностью она начинает препятствовать глубокому овладению знаниями, тормозить развитие абстрактного мышления, понимания сущности общих и всеобщих закономерностей.

### **9.5. Принцип систематичности и последовательности**

Данный принцип опирается на следующие научные закономерности: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий; универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся; процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем бо́льшие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов; если систематически не упражняться в приобретенных навыках, то они утрачиваются; если не приучать учащихся к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в мыслительной деятельности; если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития учащихся замедляется.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности обучения реализуется путем соблюдения многих правил обучения, важными среди которых являются следующие.

- Чтобы обеспечить усвоение системы знаний, все педагоги должны использовать схемы, планы. Содержание учебного материала разделяется на логически завершённые части (модули, шаги). Их следует реализовывать последовательно, в системе. Овладению системой знаний подчинена вся работа в классе.

- Опытный педагог не поставит на уроке ни одного вопроса, не внесет в план ни одного пункта, на основательнее раскрытие и рассмотрение которого он не рассчитывает.

- Продуктивный педагог никогда не допустит нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения, а если система нарушена, немедленно ликвидирует пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость.

- Учебный предмет — как бы наука в миниатюре. Следует показать ученику ее систему, сформировать понятие о предмете как о частице науки, реальной действительности. С этой целью нужно постоянно активизировать межпредметные связи.

- Формированию теоретических знаний поможет проверенная схема: а) установить объект и предмет (природы и научной теории); б) изложить основания теории; в) раскрыть инструментарий теории; г) объяснить следствия теории; д) показать границы ее применения.

- Учителю нужно помнить: что является простым исторически и логически для него, часто оказывается самым трудным для понимания и сознательного усвоения учениками, поэтому с особой тщательностью следует внедрять логику науки и исторического процесса в сознание учеников.

- Хорошее преподавание экономит силы учеников, не обучая их слишком рано тому, что само собой придет в надлежащее время, и не пытаясь бороться с тем, чего в данном возрасте устранить нельзя.

- Следует обеспечивать преемственность как в содержании, так и в методах обучения между начальными и средними, средними и старшими классами, школой и высшим учебным заведением.

- Преподаватели должны будут использовать передовые достижения методики обучения: составлять со своими учениками опорные конспекты, структурно-логические схемы учебного материала, облегчающие процесс усвоения знаний.

- Следует чаще повторять и совершенствовать ранее усвоенное, чтобы обеспечить систематичность и последовательность в обучении.

- При объяснении нового материала ничего не следует добавлять, кроме того, что вступает в ассоциативные связи легко, просто, естественно. Идеи, искусственно вплетенные в тему урока (образовательные, развивающие, воспитательные), снижают его ценность. Учитывая это, преподаватель

должен планировать усвоение важнейших идей на весь период учебно-воспитательного процесса в соответствии с содержанием обучения и возможностями обучаемых.

- Проводить повторение изученного следует не только в начале урока для проверки уровня усвоения и не только в конце урока с целью закрепления полученной информации, но также в ходе урока по завершении каждого логически законченного отрезка обучения.

- Учителя всех учебных предметов, а не только учителя языка должны следить за способом и формой выражения мысли учащимися на всех уроках.

- Постоянно и терпеливо приучать учеников к самостоятельному труду, постепенно усложняя его и создавая возможности для самостоятельного решения все более трудных задач. Учитель не делает ничего за учеников, но максимально помогает им.

- Следует чаще показывать школьникам и студентам перспективы их обучения.

- Хорошее преподавание никогда не подавляет ценных инстинктов и способностей; наоборот, оно отбирает и усиливает полезные инстинкты, предоставляя необходимое время и условия для тренировки.

- Не следует злоупотреблять актуализацией чувственного опыта и опорных знаний, их необходимо вспомнить ровно столько, чтобы хватило для введения нового. Не стоит делать проблемы из знаний, вещей, известных каждому.

- Учитель всегда должен помнить, что понимание системы требует логики, а формирование ее — также чувств и эмоций. Он обучает энергично, с подъемом, используя яркие факты из жизни, литературы: понятия объясняют, образы влекут, стимулы побуждают к действию.

- В конце раздела, курса нужно обязательно проводить уроки обобщения и систематизации.

- Следует постоянно, настойчиво и доброжелательно исправлять ошибки учащихся, допущенные в устных ответах и письменных работах. Так учащиеся приобщаются к систематическому анализу собственных ошибок.

- Педагогам не следует возбуждать деятельность уставших учеников искусственными методами, злоупотреблять интересом к новой деятельности. Необходимо придерживаться физических норм умственной активности учащихся, предусматривать и планировать ее спады и подъемы.

- Глубокие истины превращаются в банальные фразы, если усваиваются поверхностно. Качественный учебно-воспитательный процесс — тот, в котором присутствуют мысль, мораль, чувство.

- Учитель не должен стремиться с помощью различных средств достичь за один урок того, что в условиях естественного обучения школьники могут усвоить только на нескольких занятиях.

- Педагог должен требовать от обучаемых усвоения системы знаний, умений, навыков по каждому разделу и по всей программе.

- Сформированная система знаний препятствует их забыванию. Забытые знания быстро восстанавливаются в системе, без нее — с большим трудом или никогда.

- Педагогам не следует забывать совета Я. А. Коменского: все должно вестись в неразрывной последовательности так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и прокладывало дорогу для завтрашнего.

- Педагог должен быть наблюдателен и своих учеников приучать постоянно, систематически и целенаправленно наблюдать жизнь, видеть и понимать существенное в явлениях, предметах, человеческих отношениях.

## 9.6. Принцип прочности

Данный принцип подводит итог теоретическим поискам ученых и практическому опыту многих поколений учителей по обеспечению прочного усвоения знаний. В нем закреплены эмпирические и теоретические закономерности: усвоение содержания образования и развитие познавательных сил учащихся — две взаимосвязанные стороны процесса обучения; прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов — содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения знаний учащимися обуславливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Процесс прочного усвоения знаний очень сложен. В последнее время его изучение принесло новые результаты. В ряде исследований показано, например, что во многих случаях произвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное. Это вносит определенные изменения в практику обучения, поскольку традиционно считалось (и не без оснований), что обучение должно основываться на произвольном запоминании, и в соответствии с этим были сформулированы практические правила обучения. Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения.

- В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрачивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.

- Учитель должен препятствовать закреплению в памяти ученика неправильно воспринятого или того, что он не понял. Запоминать он должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное.

- Чтобы освободить учащихся от заучивания материала, имеющего вспомогательный характер, следует приучать их пользоваться различными справочниками-словарями (орфографическими, толковыми, техническими, географическими и др.), энциклопедиями и т.п.

- Материал, требующий запоминания, должен составлять короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти, не должно иметь обширных размеров. Из подлежащих запоминанию рядов нужно исключить все, что учащийся сам легко может прибавить.

- Забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.

- Интенсифицируя произвольное запоминание учащихся, не следует прибегать к прямым заданиям или указаниям: гораздо предпочтительнее заинтересовать учащихся, постоянно будить возникший интерес.

- Частота повторения должна соответствовать ходу кривой забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления учащихся с новым мате-

риалом, т.е. в момент максимальной потери информации, после чего это количество повторений должно постепенно снижаться, но не исчезать полностью (см. рис. 20).

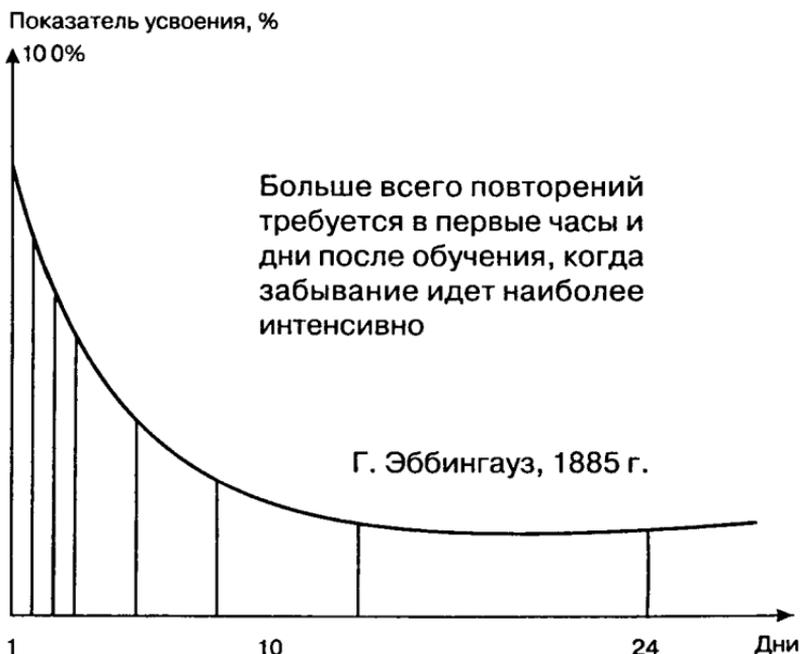


Рис. 20.

- Учитель должен постоянно контролировать внутренние факторы (рассеянность, занятия посторонней деятельностью и т.д.) и внешние (опоздания, нарушения дисциплины и т.д.), отвлекающие внимание учащихся. Каждый должен работать в соответствии с собственными возможностями, но в то же время в полную силу. Учитель формирует оптимальный темпоритм деятельности.

- Не следует приступать к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших предпосылок: положительного отношения к нему хотя бы на уровне понимания необходимости, и уверенности, что все преграды будут успешно преодолены.

- Педагогу нужно особенно внимательно следить за логикой подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

- Если темпы обучения снизились, следует немедленно установить причину. Наиболее распространенные причины: падение (потеря) интереса к учебному процессу и усталость. Педагог должен искать пути к их восстановлению, но не интенсифицировать обучение с помощью сильнодействующих стимулов.

- Не следует злоупотреблять произвольным вниманием учащихся, без необходимости перегружать его, увлекаться прямыми заданиями и указаниями. Лучше приучать обучаемых прислушиваться к словам педагога. О наиболее интересных для них вещах лучше говорить сдержанно. Мастера дидактики практикуют на уроках увлекательные «отклонения», «домашние заготовки», экспромты; вместо очередной «нотации» — притчу, легенду, басню, шутку. Тогда учащиеся лучше поймут наставника. Но тут важна мера.

- Педагогам следует опираться только на установленные наукой факты и выводы.

- Важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение. Преподавателям следует шире использовать, умело направлять процессы взаимообучения. Часто те качества, которые длительное время не может сформировать учитель, легко и быстро формируются путем взаимообучения.

- Современный воспитатель все чаще обращает внимание на формирование и укрепление чувства долга: не увещеваниями и призывами, а ежедневными примерами, из которых следует, что ученик, как и каждый человек, должен выполнять свои обязанности.

- Педагог должен следить за развитием памяти учеников, учить их пользоваться различными мнемотехническими приемами, облегчающими запоминание.

- Необходимо использовать дифференцированный подход к учебному материалу. Педагогу следует заботиться о сознательном, глубоком и прочном усвоении каждым учащимся не всего, что изучается, а главного: прочно усвоенное, оно станет надежной основой дальнейшего обучения.

- Не следует приступать к изучению нового, предварительно не обеспечив положительных мотивов и стимулов к этому, поскольку знание, насильственно внедренное в душу обучаемого, непрочное.

- Мастера педагогического труда особенно внимательно следят за логикой обучения, ибо прочность знаний, логиче-

ски увязанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных знаний.

- Повторение и закрепление изученного должно проводиться так, чтобы активизировались не только память, но и мышление, и чувства школьников. Работая над осознанием и закреплением знаний, учитель будет расширять их объем, вводя новые примеры, уточняющие обобщения, яркие иллюстрации.

- Не следует проводить повторение по той же схеме, по которой происходило изучение материала: лучше предоставить возможность учащимся рассматривать материал с разных сторон, под разными углами зрения.

- Для прочного усвоения педагогу следует применять яркое эмоциональное изложение, наглядные пособия, технические средства, дидактические игры, учебные дискуссии, проблемно-поисковое обучение.

- Новое всегда связывается с ранее изученным; старое повторяется, закрепляется и систематизируется в новом.

- Так как прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, то закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах.

- В крупных блоках информации легче обнажаются и устанавливаются логические связи, четче прослеживается главная мысль, которую проще выделить и показать ученикам.

- Преподавателям следует избегать легких и однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют. Выполнение упражнений, решение задач дают эффект, если требуют активного размышления, поиска рационального решения, проверки результатов путем сопоставления с данными условия.

- Современным педагогам нужно все шире использовать преимущества компьютерного тренажа. Он меньше утомляет, обеспечивает высокое качество формирования умений и навыков. Динамизм, немедленное подкрепление ответов, анализ ошибок, оценка работы делают компьютерные тренировки привлекательными для школьников.

- Перед упражнением следует четко указать, что и как надо делать, какие требования будут предъявлены к результатам работы; желательно провести пробные упражнения.

- Во время упражнений следует предупреждать возникновение усталости обучаемых, чтобы не доводить их до переутомления.
- В целях большей эффективности преподавания следует применять современные научно обоснованные виды, средства, методы контроля, пользоваться диагностическими способами выявления и измерения сдвигов в развитии учащихся. Только так можно определить продуктивность обучения, целенаправленно добиваться его результативности.
- Учитель должен контролировать факторы, связанные с оценкой труда учеников: последовательно формировать сознательное и ответственное отношение к любой деятельности, приучать учащихся контролировать процесс и результаты своего труда.
- Важная форма упрочения знаний — их самостоятельное повторение учащимися. Процесс и результат планируются, на повторение отводится время.
- Нельзя допускать учащимся пропускать занятия, уклоняться от уроков или бездельничать на них, потому что это неминуемо приведет к снижению прочности знаний, умений.

## 9.7. Принцип доступности

Принцип доступности обучения вытекает из требований, выработанных многовековой практикой обучения, с одной стороны, закономерностей возрастного развития учащихся, организации и осуществления дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся — с другой.

В основе принципа доступности лежит закон тезауруса: доступным для человека является лишь то, что соответствует его тезаурусу. Латинское слово *thesaurus* означает «сокровище». В переносном значении под этим понимается объем накопленных человеком знаний, умений, способов мышления.

Существуют и другие закономерности, лежащие в основе принципа доступности обучения: доступность определяется возрастными особенностями школьников и зависит от их индивидуальных особенностей; зависит от организации учебного процесса, применяемых учителем методов обучения и связана с условиями протекания процесса обучения; определяется его предысторией; чем выше уровень

умственного развития школьников и имеющийся у них запас представлений и понятий, тем успешнее они могут продвигнуться вперед при изучении новых знаний; постепенное нарастание трудностей обучения и приучение к их преодолению положительно влияют на развитие учащихся и формирование их моральных качеств; обучение на оптимальном уровне трудности положительно влияет на темпы и эффективность обучения, качество знаний.

Известны классические правила, относящиеся к практической реализации принципа доступности, сформулированные еще Я. А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения.

- Педагогам нельзя забывать наставлений Я. А. Коменского: все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предполагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

- Следует помнить, что, когда приступают к изучению какого-либо предмета, ум школьника должен быть к этому подготовлен.

- Обучая, исходят из уровня подготовленности и развития учащихся, учат, опираясь на их возможности. Важно знать и учитывать жизненный опыт учащихся, их интересы, особенности развития.

- Обучая, учитывают возрастные особенности учащихся так, чтобы содержание и способы обучения несколько опережали их развитие.

- В процессе обучения обязательно учитывается индивидуальная обучаемость каждого ученика. Учеников с одинаковой (близкой) обучаемостью объединяют в дифференцированные подгруппы.

- Хороший педагог всегда соизмеряет трудности познания со способностями ученика, учит рассуждать, а не заучивать готовые выводы.

- Педагог-гуманист никогда не оскорбит ученика неверием в его способности. Наоборот, он авансирует малоспособных, вселяет уверенность в завтрашних успехах.

- Успех учения равен произведению старательности на способности. Пускай обучаемые сами ответят: чему будет равен успех, если старательность равна нулю?

- Учебный процесс следует вести в оптимальном темпе, но так, чтобы не задерживать сильных и развивать быстроту действия у средних и слабых.

- Обучение требует известной напряженности. Когда она отсутствует, ученики отвыкают работать в полную силу. Темпы обучения, которые они сами для себя выбирают и устанавливают, как правило, ниже возможных и посильных для них. В соответствии с конкретными условиями педагог должен устанавливать оптимальные темпы, при необходимости гибко менять их.

- Педагог должен использовать новейшие достижения теоретической педагогики: конкретные знания, умения формировать с помощью маленьких шагов, обобщенные — с помощью увеличенных шагов.

- Учителю следует широко использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление, чтобы дать толчок мысли. Так он покажет учащимся, что даже самые сложные знания доступны для понимания.

- При изучении нового и сложного материала в первую очередь нужно привлекать сильных учащихся, а при закреплении — средних и слабых.

- Педагог облегчит учащимся усвоение понятий, сопоставляя их с противоположными или им противоречащими.

- Введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения.

- Наиболее трудными для понимания и усвоения учащимися являются закономерности развития общества, фундаментальные законы природы. Учителя всех учебных предметов должны вносить посильный вклад в процесс формирования методологических знаний, для этого иллюстрировать примерами из своего учебного предмета многообразное проявление общих и всеобщих закономерностей.

- Не следует форсировать без нужды процесс обучения, стремиться к быстрому успеху: педагогические возможности снижения барьера доступности не безграничны.

- Педагогу не следует принимать мимолетный проблеск мысли учащегося за свершившийся акт познания, а использовать его как начало познания.

- Доступность, так же как и убедительность и эмоциональность, зависит от ясности изложения и речи учителя,

поэтому следует четко и однозначно формулировать понятия, избегать монотонности. Сложные понятия раскрываются всесторонне: используются яркие образы, интересные факты, примеры из жизни, литературы.

- Педагог не должен увеличивать длительность своих монологов, нужно тонко чувствовать, что необходимо объяснить, а что учащиеся поймут самостоятельно, и никогда не объяснять того, что может быть легко усвоено самими учащимися.

- При первичном ознакомлении должен изучаться не весь объем знаний, а лишь основное, чтобы ученики поняли главное, затем при закреплении вводятся новые примеры, факты, расширяющие, углубляющие и уточняющие изученное.

- Реализуя принцип доступности, главное внимание следует уделять управлению познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший учит ее находить, делая доступным процесс нахождения.

- Доступность не означает легкость. Функция учителя не в том, чтобы бесконечно облегчать труд учащихся по самостоятельному добыванию, осмыслению и усвоению знаний: помочь, направить, непонятное раскрыть через понятное, дать толчок для самостоятельного анализа, ободрить — в этом и заключается будничная деятельность по организации доступного обучения.

- Доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, педагог приучает школьников осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность. С повышением работоспособности снижается барьер доступности обучения.

## 9.8. Принцип научности

Принцип научности обучения, как известно, требует, чтобы учащимся предлагались для усвоения только подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, приближающиеся к методам изучаемой науки. В основе принципа научности лежит ряд положений, играющих роль закономерностей: мир познаваем, и человеческие знания, проверенные практикой, дают объективно верную картину развития мира; в жизни человека наука играет все более важную роль, поэтому школь-

ное образование направлено на усвоение научных знаний, вооружение подрастающих поколений системой знаний об объективной действительности; научность обучения обеспечивается прежде всего содержанием школьного образования, строгим соблюдением принципов его формирования; научность обучения зависит от реализации учителями принятого содержания; научность обучения, действенность приобретенных знаний зависят от соответствия учебных планов и программ уровню социального и научно-технического прогресса, подкрепления приобретенных знаний практикой, от межпредметных связей.

Практика прогрессивных дидактических систем выработала ряд правил реализации данного принципа.

- Реализуя принцип научности, педагогам следует обучать своих учеников на основе новейших достижений педагогики, методики, передового педагогического опыта. Следует настойчиво внедрять в практику рекомендации по научной организации педагогического и учебного труда.

- Учитывая новейшие достижения дидактики, следует разумно использовать логику не только индуктивного, но и дедуктивного обучения. На всех ступенях следует смелее вводить абстракции, позволяющие глубже понять конкретное.

- Следует раскрывать логику учебного предмета, обеспечивающую с первых шагов его изучения надежную основу для подведения к новым научным понятиям.

- Педагоги должны заботиться о воспитании диалектического подхода к изучаемым предметам, явлениям, формировать элементы научного диалектического мышления.

- Каждое вновь введенное научное понятие следует систематически повторять, применять и использовать на всем протяжении учебного курса, ибо в чем не упражняются, то забывается.

- Изучение законов науки следует проводить на основе наиболее важных сторон процесса развития изучаемых явлений: зависимости от внешних условий, места и времени, конкретности форм изменения явления, борьбы старого с новым и т.д.

- В методах преподавания должны отражаться методы научного познания, мышление учащихся необходимо развивать, привлекая их к поисковой, творческой работе.

- Педагог должен систематически информировать своих учеников о новых достижениях в науке, технике, культуре; связывать новые достижения с формируемой системой знаний.
- Ознакомление с новыми идеями не сводится к единичному акту. Каждое явление постоянно рассматривается во все новых связях и отношениях.
- Следует ознакомить школьников с биографиями выдающихся ученых, их вкладом в развитие науки.
- Необходимо раскрывать перед учащимися методы и сложности научного познания, показывать зависимость результатов от применяемых методов научного познания.
- Педагогу следует использовать новую научную терминологию, не пользоваться устаревшими терминами, быть в курсе самых последних научных достижений по своему предмету.
- В процессе обучения должны раскрываться генезис научного знания, эмбриология истины, последовательно реализовываться требования историзма в обучении.
- В связи с все увеличивающимся потоком научной информации главное внимание следует уделять ключевым проблемам науки, раскрывать перед учащимися основные идеи новых научных достижений. Учащихся приучают следить за научной информацией. Педагоги поощряют коллективное обсуждение актуальных научно-технических и социальных проблем.
- В старших классах, тем более в высшей школе, нельзя обходить спорные научные проблемы. В доступной форме нужно раскрывать их содержание, перспективные пути решения, если позволяют условия, проводить дискуссии.
- Следует всемерно поощрять исследовательскую работу школьников и студентов. Мастера педагогического труда всегда находят возможности ознакомить их с техникой экспериментальной и опытнической работы, алгоритмами решения изобретательских задач, обработкой первоисточников и справочных материалов, архивных документов.
- Следует добиваться, чтобы обучаемые усваивали новые понятия и термины в единстве с научными теориями, законами.
- Нужно дать возможность пережить радость открытия, чувство успеха, удовлетворенности от познавательного напряжения каждому обучаемому.

- Освещая новые достижения в науке и технике, педагогу следует рассказать о совершенствовании технологии обучения, раскрыть сложности учебного труда, пути повышения его эффективности, рассказать о путях познания тайн обучения, реалиях и перспективах разработки и внедрения новых дидактических средств, настойчиво пропагандировать идеи научной организации учебного труда.

- Следует весьма остерегаться неоднозначных фраз, которые могут стать причиной неправильных представлений. В школе, особенно первой и второй ступени, нельзя допускать произвольного, искаженного толкования учащимися сказанного учителем. Это, конечно, не значит, что не следует развивать ученическую фантазию, остроту мышления. Но серьезные вещи должны восприниматься серьезно и однозначно.

## 9.9. Принцип связи теории с практикой

Рассматриваемый принцип опирается на многие философские, педагогические и психологические положения, играющие роль закономерных начал: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой: практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения, правильно поставленное воспитание вытекает из самой жизни, практики, неразрывно с ней связано, готовит подрастающее поколение к активной преобразующей деятельности; эффективность формирования личности зависит от включения ее в трудовую деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью последней; эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся; чем совершеннее система трудовой и производительной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки; чем лучше поставлены производительный труд и профориентация школьников, тем успешнее идет их адаптация к условиям современного производства; чем выше уровень политехнизма на школьных уроках, тем действеннее знания учащихся; чем больше приобретаемые уча-

щимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Практическая реализация принципа связи обучения с жизнью основана на творческом соблюдении ряда правил, обобщающих теоретические выводы и опыт лучших школьных коллективов.

- Общественно-исторической практикой педагог подтверждает необходимость научных знаний, изучаемых в школе и вузе. Он стремится обучать так, чтобы обучаемый и понимал, и чувствовал, что учение для него — жизненная необходимость.

- Обучая, можно идти от жизни к знаниям или от знаний к жизни. Связь «знания — жизнь» наличествует всегда.

- Педагог должен глубоко и убедительно раскрывать диалектическую связь теории с практикой; аргументированно подтверждать, что наука развивается под влиянием практических потребностей, приводить конкретные примеры; раскрывать перед обучаемыми страницы борьбы человечества за облегчение труда, роль научных открытий и знаний в этом процессе.

- Педагоги обязаны постоянно информировать обучаемых о новых современных технологиях, прогрессивных методах труда, новых производственных отношениях.

- Современный педагог не должен уходить от острых и трудных вопросов, касающихся отношений между людьми, возникающих в новых рыночных реалиях. Он объяснит учащимся, что каждый человек найдет свое место в жизни, получит хорошую работу, если выучится всему, что необходимо для реализации его жизненных планов.

- Педагоги должны настойчиво приучать обучаемых проверять и применять свои знания на практике; использовать окружающую действительность и как источник знаний, и как область их практического применения.

- Не должно быть ни одного урока, ни одного занятия, на которых бы учащийся не понял жизненного значения своей работы.

- Необходимо всемерно использовать связь школы и производства (слова «школа» и «производство» здесь употреблены в самом широком смысле). Педагоги должны добиваться того, чтобы общение школьников с производ-

ственниками продолжало учебно-воспитательную работу, для этого следует умело направлять и контролировать связь «учебный предмет — производство».

- Педагоги должны составлять и решать со своими учениками задачи и упражнения на основе реальных производственных задач, привлекать к их анализу и проверке производственников.

- Обучение необходимо связывать с перспективами развития народного хозяйства своего города, села, области, республики, страны; осуществлять профориентацию и профлизацию, основывающиеся на практических потребностях и перспективных разработках.

- Проблемно-поисковые и исследовательские задания — лучшее средство связи теории с практикой: их следует использовать в различных сочетаниях.

- У обучаемых следует воспитывать сознательное и положительное отношение к труду постоянным подчеркиванием, что только своей головой и руками человек достигает успеха. Педагог должен показывать личный пример такого отношения.

- Общественно полезный и производительный труд учащихся следует организовывать так, чтобы он сопровождался самостоятельными наблюдениями и размышлениями, возбуждал вопросы, стимулировал потребность больше узнать, стремление разобраться в непонятном.

- Преподаватели всех учебных предметов должны внедрять научную организацию педагогического и учебного труда (НОПУТ) в учебный процесс; помогать учащимся овладевать теорией и практикой научно организованного труда, учить их применять наиболее продуктивные и экономные методы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

- Необходимо развивать, закреплять и переносить на другие виды деятельности успехи учащихся в одном виде деятельности: через эпизодический успех — к постоянным достижениям.

- Учителя должны воспитывать у учащихся стремление к постоянному улучшению своих результатов, развивать соревновательность.

- В учебно-воспитательном процессе следует больше внимания уделять соединению умственной деятельности с

практической. Путем «делания» усваивается 80–85% информации, а путем «слушания» — не более 15–20%.

- Педагоги должны находить возможности знакомить школьников с рационализаторским движением, поощрять их попытки что-то усовершенствовать, улучшить, изменить. Следует проводить конкурсы юных изобретателей. Хорошо бы внедрить в школе или вузе хотя бы одну идею, предложенную воспитанниками: этот пример будет долго воодушевлять следующие поколения учеников.

- Следует побуждать учащихся к самостоятельной работе по приобретению знаний сначала в любимейшей области науки, техники, искусства; использовать связь обучения с жизнью как стимул для самообразования.

- Внеклассную (внеаудиторную) работу по своему предмету педагог должен сделать тем привлекательней для обучающихся, чем теснее свяжет ее с решением интересных для них практических задач.

- Принципиальная критика, объективность перед самим собой, требовательность к себе, критический анализ своих поступков — путь к самосовершенствованию. Когда педагог говорит: «Сегодня весь класс работал плохо», он должен обязательно добавить: «И я — тоже».

### Вопросы для самоконтроля

1. Что характеризует понятия принципа и правил обучения?
2. Какие примеры педагогических правил?
3. Какие принципы входят в систему общепризнанных?
4. В чем сущность принципа сознательности и активности?
5. В чем сущность принципа наглядности?
6. В чем сущность принципа систематичности и последовательности?
7. В чем сущность принципа прочности?
8. В чем сущность принципа доступности?
9. В чем сущность принципа научности?
10. В чем сущность принципа связи теории с практикой?

### Литература

#### Основная

1. *Егоров Ю.Л.* Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность: Филос.-методолог. аспекты. М., 1996.
2. *Кантерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования. М., 2003.

3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. М., 2003.
4. Современные образовательные стратегии и духовное развитие личности. Томск, 1996.
5. *Снегуров А.В.* Педагогика от «А» до «Я». М., 2003.

*Дополнительная*

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1996.
2. Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность) / Науч. ред. З.И. Равкин. М., 2001.
3. *Седова Л.Н.* Теория обучения: Краткий курс. Балашов, 2002.
4. *Федоров Б.И.* Наука обучать: Учеб. пособие. СПб., 2000.

## Глава 10

# МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

### 10.1. Метод как многомерное явление

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос «как учить» выводит нас на категорию методов обучения. Без методов невозможно достичь поставленной цели, наполнить обучение необходимым содержанием. Метод связывает спроектированную цель и конечный результат. Его роль в системе «цели — содержание — методы — формы — средства обучения» является определяющей.

Определение метода обучения во многом повторяет уже рассмотренную дефиницию метода исследования. *Метод* обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. В педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. Однако в первом случае уместно говорить о методах преподавания, а во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы. *Прием* — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод простой по структуре.

Метод обучения — сложное, многомерное, многокачественное понятие. В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимная: будучи производным от целей, содержания, форм обучения, методы в то же время

оказывают обратное и очень сильное влияние на становление и развитие этих категорий. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут рассматриваться сами по себе, без учета возможностей их практической реализации, которую и обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы: обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы.

В структуре методов обучения выделяются объективная и субъективная части. *Объективная* часть метода обусловлена теми постоянными характеристиками, которые обязательно присутствуют в любом методе независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. *Субъективная* часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями. Очень сложным и не до конца еще решенным является вопрос о соотношении объективного и субъективного в методе. Диапазон мнений по данному вопросу очень широк: от признания метода только объективным образованием до полного отрицания объективных начал и признания метода личным, а поэтому неповторимым произведением педагога. Истина, как всегда, находятся между крайностями. Именно наличие в методе постоянной, общей для всех объективной части позволяет дидактам разрабатывать теорию методов, давать нужные рекомендации практике, а также успешно решать проблемы логического выбора, оптимизации методов. Справедливо и то, что в области методов больше всего проявляется собственное творчество, индивидуальное мастерство педагогов, а поэтому методы обучения всегда были и останутся сферой высокого педагогического искусства.

В дореволюционных дидактических руководствах давалось такое определение: метод — искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану. Но видеть в методе только искусство — значит, отрицать очевидное: успешно обучают не только мастера импровизации, но и суровые логики. Поэтому справедливым будет и другое определение: метод — система алгоритмизированных логических

действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели.

Так чего же в нем все-таки больше — логики или учительского мастерства, расчета или импровизации? От правильного решения этого вопроса зависит обоснованность теории и практики методов. Рассмотрим грани воображаемого кристалла — метода. На них могли бы быть надписи: запроектированные учителем цели учебно-воспитательной деятельности; пути, которые выбирает педагог для достижения этих целей; способы сотрудничества, соответствующие поставленным задачам; содержание обучения в совокупности с конкретным учебным материалом: логика учебно-воспитательного процесса (законы, закономерности, принципы); источники информации; активность участников учебно-воспитательного процесса; мастерство учителя; система приемов и средств обучения и многие другие существенные признаки (рис. 21). Кроме того, метод — главный инструмент педагогической деятельности. Именно с его помощью производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие учителей и учащихся.

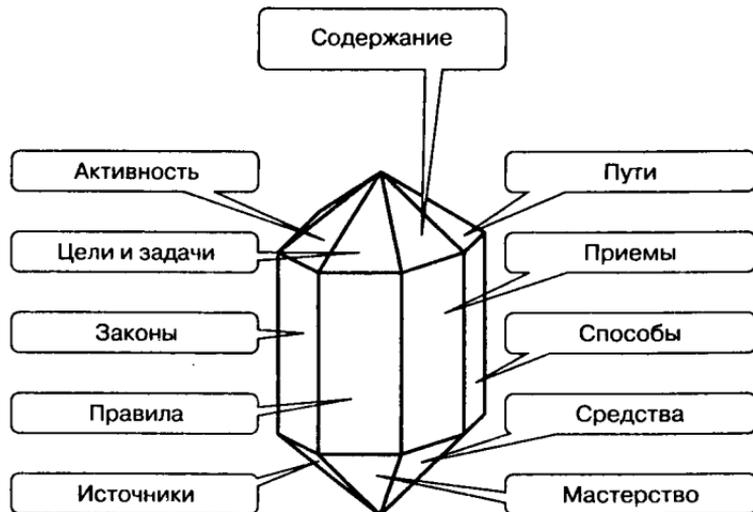


Рис. 21.

Отсюда понятно, почему так сложно дать однозначное и полное определение метода. Одной дефиницией, даже наилучшей, мы не в состоянии охватить и выразить всю

полноту этого многомерного явления. Приходится использовать упрощенные, не отражающие глубинной сущности и всех признаков метода определения.

## 10.2. Классификации методов обучения

Как многомерное образование метод обучения имеет множество признаков. По каждому из них методы можно группировать в системы. В связи с этим появляются различные классификации методов, в которых последние объединяются на основе одного или ряда общих признаков. Немаловажный вопрос, возникающий при этом: насколько целесообразна та или иная классификация? Лишь ту классификацию можно признать обоснованной, которая согласуется с практикой обучения и служит основой для ее рационализации.

Классификация методов обучения — это упорядоченная по определенному признаку их система. Обучение — чрезвычайно подвижный, диалектический процесс. Система методов должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность, учитывать изменения, постоянно происходящие в практике применения методов.

Известны сотни классификаций методов, и число их беспрерывно растет. Например, в период 1920–1930-х гг. наибольшей популярностью пользовались классификации: активно-трудовых методов (П. Блонский, С. Шацкий, О. Музыченко, Н. Афанасьев, И. Челюсткин); иллюстративных методов (О. Музыченко, Я. Чепига); исследовательских методов (Б. Всехсвятский, Б. Райков, К. Ягодовский, В. Натали, Л. Синицкий); логических методов (Б. Резник); система методов, предложенная в противовес универсализации отдельных методов (О. Пинкевич, Н. Попова, М. Рубинштейн, О. Евстинеев-Беляков, М. Шульман, Ш. Ганелин) и др.

Рассмотрим сущность и особенности наиболее обоснованных современных классификаций методов обучения.

1. *Традиционная классификация*, берущая начало в древних философских и педагогических системах и уточненная для нынешних условий. В качестве общего признака выделяемых в ней методов рассматривается *источник знаний*. Таких источников издавна известно три: практика, наглядность, слово. В ходе культурного прогресса к ним присое-

динился еще один — книга, а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации — видео в сочетании с новейшими компьютерными системами. В данной классификации выделяется пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод. Каждый из этих общих методов имеет модификации (способы выражения).

Методы	Практический	Наглядный	Словесный	Работа с книгой	Видеометод
Способы выражения	Опыт Упражнения Учебно-производительный труд	Иллюстрация Демонстрация Наблюдения учащихся	Объяснение Разъяснение Рассказ Беседа Инструктаж Лекция Диспут	Дискуссия	Просмотр
				Чтение	Обучение
				Изучение	Упражнения под контролем «электронного учителя»
				Реферирование	
				Беглый просмотр	Контроль
				Цитирование	
				Изложение	
Составление плана					
Конспектирование					

Эта классификация была и остается наиболее емкой, информативной и к тому же самой простой и очевидной. Ведь никаких иных способов, кроме слова, наглядности и практики, не существует, чтобы воздействовать на сознание школьника. Они были и всегда останутся главными источниками обучения. Традиционная классификация одинаково хорошо сочетается со всеми теориями обучения.

2. Классификация методов *по типу* (характеру) *познавательной деятельности* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Тип познавательной деятельности (ТПД) — это уровень самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предло-

женной учителем схеме обучения. В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- частично поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Если познавательная деятельность, организованная учителем, приводит лишь к запоминанию готовых знаний и последующему их безошибочному воспроизведению, которое может быть и неосознанным, то здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности и ему соответствует репродуктивный метод обучения. При более высоком уровне напряженности мышления учащихся, когда знания добываются в результате их собственного творческого познавательного труда, имеет место эвристический или еще более высокий — исследовательский метод обучения.

Данная классификация получила поддержку и распространение. Рассмотрим выделенные в ней методы.

Сущность *информационно-рецептивного метода* выражается в следующих его характерных признаках:

- ✓ знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- ✓ учитель различными способами организует восприятие этих знаний;
- ✓ учащиеся воспринимают (рецепция) и осмысливают знания, фиксируют их в своей памяти.

При рецепции (восприятии) используются все источники информации (слово, наглядность и т.д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия знаний.

В *репродуктивном методе* обучения выделяются следующие признаки:

- ✓ знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- ✓ учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;
- ✓ учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают; критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний;
- ✓ необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше информационно-рецептивного, — экономность. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Человеческая деятельность может быть репродуктивной, исполнительской или творческой. Репродуктивная деятельность предшествует творческой, поэтому игнорировать ее в обучении нельзя, как нельзя и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами.

*Метод проблемного изложения* — переходный от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. И хотя учащиеся при таком методе обучения не участвуют, а всего лишь наблюдают ход размышлений, они учатся разрешать познавательные затруднения.

Сущность *частично-поискового* (эвристического) метода обучения выражается в следующих его характерных признаках:

- ✓ знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- ✓ учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- ✓ учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т.д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему от начала и до конца. Учебная деятельность развивается по схеме: учитель — учащиеся — учитель — учащиеся и т.д. Часть знаний сообщает учитель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Одной из модификаций данного метода является эвристическая (открывающая) беседа.

Сущность *исследовательского метода* обучения сводится к тому, что:

✓ учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;

✓ знания учащимся не сообщаются. Учащиеся самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют сами учащиеся;

✓ деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;

✓ учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, ответственностью.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостатки — значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся. Применение исследовательского метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

### 10.3. Интерактивные методы

*Интерактивные методы* обучения обособливаются в отдельную группу. Веских оснований для этого нет, ибо еще в 1920-е гг., когда пытались противопоставлять активные и пассивные методы, выяснилось, что метод не может быть ни активным, ни пассивным: таковым его делает учитель или пользующийся им ученик. Понятие «интерактивный» позаимствовано из компьютерного словаря, где оно обозначает возможность пользователя обмениваться информацией с компьютером, направлять развитие процесса, который он видит на экране, по собственному усмотрению. Типичный пример — компьютерная игра. Манипулируя клавиатурой или специальными (интерактивными) устройствами управления, игрок изменяет ход игры по собственному желанию, пытаясь достичь успеха.

Интерактивные методы в дидактике — это способы взаимодействия между преподавателем и участниками учебного процесса, между разнообразными управляющими средствами (компьютерами, например) и потребителем информа-

ции или между самими обучаемыми, которые в этом случае могут быть разделены на небольшие группы. Главная цель применения методов — повысить активность участников процесса. К интерактивным методам относятся дискуссии, тренинги, игры. В учебных заведениях применяются многочисленные модификации этих методов, где методы сливаются с формами и средствами, например:

- лекции-дискуссии;
- тренинги;
- обсуждения с «открытыми ответами»;
- беседы с «незаконченными выводами»;
- анализ альтернатив;
- работа в парах, тройках, малых группах;
- «мозговой штурм»;
- соревнования;
- отстаивание своей позиции любыми способами;
- игры по правилам и без правил;
- реклама собственных проектов;
- «навязывание» мнений.

Приоритет среди интерактивных методов принадлежит играм. Игровые методы (в данном учебном пособии они названы познавательными играми) все больше проникают и в учебный процесс. Используются как традиционные дидактические игры, так и новые — с мощной компьютерной поддержкой. В некоторых случаях познавательные игры полезны, их преимущества и недостатки будут рассмотрены при анализе соответствующих технологий. А вот в необходимости обособления специальных интерактивных методов пока есть сомнения, поскольку нельзя выделить характерного признака, который можно было бы положить в основу их классификации.

## 10.4. Функции методов

Методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную. Посредством метода достигается цель обучения (обучающая функция), обуславливаются те или иные темпы и уровни развития учащихся (развивающая функция), а также результаты воспитания (воспитывающая функция). Метод служит для учителя средством побужде-

ния учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором познавательной деятельности — в этом заключается его побуждающая функция. Наконец, посредством всех методов, а не только контролирующих учитель диагностирует ход и результаты учебного процесса, вносит в него необходимые изменения (контрольно-коррекционная функция). Функциональная пригодность различных методов не остается постоянной на всем протяжении учебного процесса: она изменяется от младших к средним и далее к старшим классам, интенсивность применения одних методов возрастает, других — снижается.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда имеются существенные признаки, *отличающие* его от других методов. На основе исторического опыта, существующей педагогической практики, исследований отечественных и зарубежных ученых можно оценить методы обучения с точки зрения их функциональной пригодности.

Метод обучения	Теоретическая оценка пригодности для выполнения функций				
	обучающей	развивающей	воспитывающей	побуждающей	контрольно-коррекционной
1	2	3	4	5	6
Рассказ	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Беседа	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Лекция	+++++	+++++	++++	+++++	+
Дискуссия	+++	+++++	+++++	+++++	++++
Работа с книгой	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Демонстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Иллюстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Видеометод	++++	++++	+++++	+++	+++++
Упражнения	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Лабораторный метод	+++++	+++++	++++	+++++	+++
Практический метод	+++++	+++++	+++++	++++	+++
Познавательная игра	++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Методы программированного обучения	+++++	+++	+++	++++	+++++
Обучающий контроль	++	++	++	+++++	+++++
Ситуационный метод	++++	+++++	+++++	+++++	+++

## 10.5. Содержание некоторых методов обучения

*Рассказ* относится к словесным методам устного изложения. Ведущая функция данного метода — обучающая. Сопутствующие функции: развивающая, воспитывающая, побудительная и контрольно-коррекционная. Рассказ — это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. Этот метод применяется прежде всего в младших классах, в школе второй и третьей ступени он используется реже.

По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение. Назначение первого — подготовить учащихся к изучению нового материала, второй служит для изложения намеченного содержания, а третий заключает отрезок обучения.

Эффективность данного метода зависит главным образом от умения учителя рассказывать, а также от того, насколько понятия, используемые педагогом, соответствуют уровню развития учащихся. Поэтому содержание рассказа должно опираться на имеющийся у учащихся опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит для учащихся образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

Готовясь к рассказу на уроке, учитель намечает план, подбирает необходимый материал, а также методические приемы, максимально способствующие достижению поставленной цели. Чаще других используются мнемонические приемы для ускорения и облегчения запоминания, логические приемы сравнения, сопоставления, резюмирования. Во время рассказа выделяется и подчеркивается главное. Рассказ должен быть коротким (до 10 мин.), пластичным, протекать на положительном эмоциональном фоне. Эффективность рассказа зависит от сочетания его с другими методами обучения — иллюстрацией (в младших классах), обсуждением (в средних и старших), а также от условий — места и времени, выбранных учителем для рассказа о тех или иных фактах, событиях, людях.

*Беседа* относится к наиболее известным методам дидактической работы. Ее мастерски использовал еще Сократ. Главная функция данного метода — побуждающая, но он успешно выполняет и другие функции. Нет метода столь разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Беседа заставляет мысль ученика следовать за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний. Достоинства беседы состоят еще и в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания. Велика также воспитательная роль беседы.

В некоторых дидактических системах беседа была поднята до уровня ведущего метода обучения. Но оказалось, что с ее помощью нельзя достичь всех дидактических целей. Если у школьников нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа малоэффективна, поэтому она не может быть универсальным методом, а должна обязательно сочетаться с изложением, лекцией, другими методами, формирующими систему знаний. Кроме того, беседа не дает учащимся практических умений и навыков, не позволяет делать упражнения, необходимые для их формирования.

Важно подчеркнуть, что в беседе, как и в других методах обучения, познание может развиваться дедуктивным либо индуктивным путем. Дедуктивная беседа строится исходя из уже известных учащимся общих правил, принципов, понятий, посредством анализа которых они приходят к частным заключениям. При индуктивной форме беседы идут от отдельных фактов, понятий и на основе их анализа приходят к общим выводам.

Современная наука пришла к заключению, что беседа наиболее эффективна для:

- ✓ подготовки учащихся к работе на уроке;
- ✓ ознакомления их с новым материалом;
- ✓ систематизации и закрепления знаний;
- ✓ текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Предложено несколько способов классификации бесед. По назначению выделяются беседы: 1) вводные, или организуемые; 2) сообщающие новые знания (сократические, эвристические и др.); 3) синтезирующие, или закрепляющие; 4) контрольно-коррекционные.

*Вводная беседа* проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель — выяснить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы, хорошо ли они представляют себе, что и как нужно делать. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект.

*Беседа — сообщение новых знаний* чаще всего бывает катехизической (вопросно-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов), сократической (мягкой, почтительной со стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения), эвристической (ставящей ученика перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы). Любая беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает вкус к познавательной деятельности. В современной школе преимущественно используются эвристические беседы. Учитель, умело задавая вопросы, побуждает учащихся размышлять, идти к открытию истины, поэтому в ходе эвристической беседы они приобретают знания путем собственных усилий, размышлений.

*Синтезирующие, или закрепляющие, беседы* служат для обобщения и систематизации уже имеющихся у учащихся знаний, а *контрольно-коррекционная беседа* применяется в диагностических целях, а также тогда, когда нужно развить,

уточнить, дополнить новыми фактами или положениями имеющиеся у учащихся знания.

Для успешного использования метода беседы необходима прежде всего серьезная подготовка к ней учителя. Педагог обязан четко определить тему беседы, ее цель, составить план-конспект, подобрать наглядные пособия, сформулировать основные и вспомогательные вопросы, которые могут возникнуть по ходу беседы, продумать методику ее организации и проведения: порядок включения вопросов, узловые положения, по которым необходимо сделать обобщения и выводы, и т.д.

Очень важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть логически связаны между собой, раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса, способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития учащихся. Легкие вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию. Не следует также задавать «подсказывающих» вопросов, содержащих готовые ответы.

Очень важна техника вопросно-ответного обучения. Каждый вопрос задается всему классу. И только после небольшой паузы для обдумывания вызывается ученик для ответа. Не следует поощрять учеников, «выкрикивающих» ответы. Слабых нужно спрашивать чаще, давая возможность всем остальным исправлять неточные ответы. Не ставятся длинные, или «двойные», вопросы. Если никто из учащихся не может ответить на вопрос, нужно его переформулировать, раздробить на части, задать наводящий вопрос. Не следует добиваться мнимой самостоятельности учащихся, подсказывая наводящие слова, слоги или начальные буквы, по которым можно дать ответ, не затрудняя себя размышлениями.

Успех беседы зависит от контакта учителя с классом. Нужно следить, чтобы все учащиеся принимали активное участие в беседе, внимательно выслушивали вопросы, обдумывали ответы, анализировали ответы своих товарищей, стремились высказать собственное мнение. Каждый ответ внимательно выслушивается учителем, правильные ответы одобряются, ошибочные или неполные — комментируются, уточняются. Учащемуся, который ответил неправильно, нужно предлагать самому обнаружить неточность, ошибку,

и лишь тогда, когда он не сумеет этого сделать, призвать на помощь товарищей. С разрешения учителя учащиеся могут задавать вопросы друг другу, но если учитель убедится, что их вопросы не имеют познавательной ценности и задаются в целях проявления мнимой активности, это занятие следует прекратить.

Педагог должен знать, что беседа — неэкономный и сложный метод обучения. Она требует времени, напряжения сил, соответствующих условий, а также высокого уровня педагогического мастерства. Выбирая метод беседы, необходимо взвесить свои возможности, возможности учащихся, чтобы предотвратить «провал» беседы, ликвидировать последствия которого будет трудно.

*Лекция* от других методов словесного изложения отличается: а) более строгой структурой; б) логикой изложения учебного материала; в) обилием сообщаемой информации; г) системным характером освещения знаний. Предмет школьной лекции — преимущественно описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющих между ними связей и зависимостей главным образом причинно-следственного характера. Из этого вытекает, что лекция применима только в старших классах, когда учащиеся уже достигают требуемого для восприятия и осмысления материала лекции уровня подготовки. По объему лекция занимает целый урок, а иногда и «спаренное» занятие. Лекционный метод вводится постепенно, вырастая из объяснений, бесед.

Условиями эффективности школьной (и вузовской тоже) лекции являются:

- ✓ составление учителем детального плана лекции;
- ✓ сообщение учащимся плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции;
- ✓ логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана;
- ✓ краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта плана;
- ✓ логические связи при переходе от одной части лекции к другой;
- ✓ проблемность и эмоциональность изложения;
- ✓ живой язык, своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов;
- ✓ контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью учащихся;

- ✓ многостороннее раскрытие важнейших положений лекции;
- ✓ оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции;
- ✓ выделение (задиктовка) того, что следует записать;
- ✓ использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений;
- ✓ сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов с точки зрения восприятия содержания информации, показатель которого в зависимости от ряда условий может колебаться от 20 до 50%.

*Учебная дискуссия* как метод обучения постепенно входит в практику нашей школы. Она давно и успешно применяется в учебных заведениях западных стран и в ряде случаев обеспечивает хорошие результаты при решении задач, если другие методы оказываются менее эффективными. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии — стимулирование познавательного интереса; вспомогательными функциями являются обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная.

Одно из важнейших условий эффективности учебной дискуссии — предварительная и основательная подготовка к ней учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная — в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов — запутанной и противоречивой. Учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства и т.д.

Ошибочным является мнение, будто дискуссия применима только при изучении гуманитарных дисциплин: истории,

обществоведения, этики, литературы, искусства, психологии, педагогики. Данный метод может успешно использоваться и при изучении физики, химии, биологии, других предметов. В этом случае учебная дискуссия приобретает характер управляемого познавательного (научного) спора. Школьникам предлагается сравнить, например, различные подходы к классификации элементарных частиц в физике, разные концепции происхождения явления акселерации в биологии, поддержать или опровергнуть мнения относительно причин изменения климата на Земле в географии и т.д. Конечно, нельзя ожидать, что школьники выскажут окончательное решение относительно справедливости той или иной точки зрения. Но спор всегда вызывает повышенный интерес к проблеме, желание глубже в ней разобраться.

Дискуссии обогащают содержание уже известного учащимся материала, помогают его упорядочить и закрепить. Учителю они дают надежную информацию о глубине и системе знаний, особенностях мышления учащихся, подсказывают направления дальнейшей работы. Весьма полезны дискуссии и в воспитательном значении. С их помощью не только легко диагностируются особенности характера, темперамента, памяти, мышления, но и исправляются недостатки поведения и общения школьников (вспыльчивость, несдержанность, неуважение к собеседнику и т.д.).

Элементы дискуссии практикуются уже в школе второй ступени, в полном объеме этот метод используется в старших классах. Учащиеся учат искусству ведения дискуссии.

*Работа с книгой* стала одним из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода — возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют все функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. При использовании специально разработанных, так называемых программированных учебных книг эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение

контрольных тестов, наконец, заучивание материала на память. Поэтому в зависимости от целей данный метод имеет ряд модификаций.

Работа с книгой — сложный и трудный для школьников метод обучения. Значительная часть выпускников так и не овладевает им в должной мере: умея читать, они не понимают смысла прочитанного. Вместе с тем удельный вес данного метода в общей системе необходимо увеличивать. Школа должна подготовить учащегося к самостоятельной работе с книгой.

Среди факторов, определяющих эффективность данного метода, наиболее важны умения: свободно читать и понимать прочитанное; выделять главное в изучаемом материале; вести записи, составлять структурные и логические схемы (опорные конспекты); подбирать литературу по изучаемому вопросу. Все эти умения постепенно и целенаправленно формируются у учащихся с первого дня их пребывания в школе.

Наибольшее распространение получили два вида работы с книгой: на уроке под руководством учителя и дома самостоятельно с целью закрепления и расширения полученных на уроке знаний. Подготавливая учащихся к работе с книгой, учитель указывает, с каким ранее изученным материалом необходимо сопоставить или объединить новый учебный материал. Если с книгой работают на уроке, то весь процесс изучения материала по книге разбивается на отдельные части, выполнение которых контролируется. Прочитав отрывок текста, учащиеся, по указанию учителя, останавливаются и стараются понять прочитанное, запомнить, сравнить, сопоставить и т.д. Работа школьников над текстом учебника дома начинается с воспроизведения по памяти знаний, полученных на уроке. Синтезирование учебного материала, усвоенного на уроке, с текстом учебника — важнейшее условие рациональной работы с книгой. При чтении книги у учащихся должна быть выработана установка на запоминание, поэтому необходимо учить их понимать порядок изложения и по ходу чтения мысленно составлять план прочитанного. Очень помогает письменная фиксация плана и основных положений книги в виде структурно-логической схемы (опорного конспекта).

Большой эффективностью обладают программированные учебные книги, в которых кроме учебной содержится

и управляющая информация. Работая с ними, школьники получают необходимые указания, выполняют предусмотренные действия, а главное — получают немедленное подкрепление правильности этих действий.

Современные учебные книги все больше сжимаются в объеме, их составители стремятся представить большое количество учебного материала в виде итоговых таблиц, диаграмм, графиков, наглядных моделей, классификаций и т.д. В связи с этим учителям следует больше внимания обращать на анализ информации, представленной в спрессованном виде, формировать у школьников умение «свертывать» и «развертывать» знания.

Для облегчения запоминания материала учитель обязан ознакомить учащихся с правилами заучивания различной информации, постоянно контролировать развитие памяти, помогать ее совершенствовать.

Обучение работе с книгой предполагает формирование у школьников навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы ученик судил о своем знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку больше времени отводить не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

К недостаткам метода работы с книгой относятся значительные затраты времени и энергии, поэтому данный метод относится к малоэкономичным. Кроме того, он не учитывает индивидуальных особенностей школьников. Плохо составленные книги не располагают достаточным материалом для самоконтроля и управления процессом обучения, поэтому учителю нужно выбирать хорошие книги и обязательно сочетать данный метод с другими методами обучения.

Интенсивное проникновение в практику работы учебных заведений новых источников преподнесения информации (кодоскопов, проекторов, киноаппаратов, учебного телевидения, видеопроигрывателей и видеомагнитофонов, а также компьютеров с дисплейным отражением информации, средств мультимедиа с мощными гипертекстовыми средами) позволяет выделять и рассматривать *видеометод* в качестве отдельного метода обучения. Видеометод служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, сле-

довательно, успешно выполняет все дидактические функции. Метод основан преимущественно на наглядном восприятии информации. Он предполагает как индуктивный, так и дедуктивный способы усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности учащихся, допускает различные способы управления познавательным процессом. По сути, речь идет уже не о методе, а о комплексной дидактической технологии.

Обучающая и воспитывающая функции данного метода обуславливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее. Правда, развивающее воздействие наглядной информации в том случае, когда учащимся не предлагаются контрольные упражнения и тесты по ее усвоению и запоминанию, невелико. Киноэкранный и телевизионный слабо стимулируют развитие абстрактного мышления, творчества и самостоятельности. Необходима специальная организация обучения, чтобы кино- и телеэкранны выступали в качестве источника проблемности и стимулом для самостоятельных исследований.

Использование видеометода в учебном процессе обеспечивает возможность: а) дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах; б) повысить роль наглядности в учебном процессе; в) удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся; г) освободить учителя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, проверкой тетрадей и т.д.; д) наладить эффективную обратную связь; е) организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости.

С помощью видеометода эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи. Его применение полезно для:

- ✓ изложения новых знаний, в частности медленных процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно (рост растения, явление диффузии жидкости, выветривание горных пород и т.д.), а также быстрых процессов, когда непосредственное наблюдение не может вскрыть сущности явления (удар упругих тел, кристаллизация веществ и т.д.);
- ✓ объяснения в динамике принципов действия сложных механизмов и машин;

- ✓ обучения алгоритмам выполнения различных видов деятельности;
- ✓ создания специфической языковой среды на уроках иностранного языка;
- ✓ представления видеодокументов на уроках истории, этики, обществоведения, литературы, укрепления связи обучения с жизнью;
- ✓ организации тестовых испытаний;
- ✓ выполнения тренировочных работ, упражнений, моделирования процессов, выполнения необходимых измерений;
- ✓ создания баз (банков) данных для проведения учебно-тренировочных и исследовательских работ;
- ✓ компьютерного учета успеваемости каждого учащегося, осуществления дифференцированного подхода к организации обучения;
- ✓ рационализации учебного процесса, повышения его продуктивности, обеспечения оптимального объема передачи и усвоения научной информации путем повышения качества педагогического управления.

Современные средства видеоинформации позволяют подчеркивать, выделять наиболее важные места, создавая тем самым благоприятные условия для усвоения не только видеоряда, но и его структуры. При этом особенно богатыми возможностями располагает мультимпликация, используемая в обучении для наглядно-образного раскрытия сущности трудных тем.

Эффективность данного метода мало зависит от лично-го мастерства учителя, но находится в прямой связи с качеством видеопособий и применяемых технических средств. Видеометод предъявляет высокие требования к организации учебного процесса, которая должна отличаться четкостью, продуманностью, целесообразностью. От учителя, использующего видеометод, требуется развитое умение вводить учащихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

*Упражнения* среди практических методов отличаются наибольшей эффективностью. Необходимо обратить внимание на важнейшие дидактические функции и особенности данного метода. Упражнение — это метод обучения, представляющий собой планомерно организованное повторное

выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества. Без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками. Систематическое упражнение и как его следствие закрепляемые навыки — надежнейшее средство успешного и продуктивного труда. Достоинство данного метода состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, а недостаток — в слабом выполнении побуждающей функции.

Различают специальные, производные и комментированные упражнения. *Специальными* называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся упражнения, применявшиеся прежде, то они называются производными. *Производные* упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается. *Комментированные* упражнения служат для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий. Сущность их в том, что учитель и учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются. Вначале к этому привлекаются лучшие ученики, а затем и весь класс принимает участие в объяснении материала. Метод комментированных упражнений обеспечивает высокий темп урока, способствует сознательному, прочному усвоению материала всеми учащимися.

*Устные* упражнения широко используются в процессе обучения. Они связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей учащихся. Назначение устных упражнений разнообразно: овладение техникой и культурой чтения, устного счета, рассказа, логического изложения знаний и т.д. Большую роль играют устные упражнения при изучении языков, особенно иностранных. Устные упражнения постепенно усложняются в зависимости от возраста и уровня развития учащихся. *Письменные* упражнения (стилистические, грамматические, орфографические диктанты, сочинения, конспекты, решения задач, описания опытов и т.д.) составляют важный компонент обучения. Их главное назначение — формирование, развитие и упрочение необходимых умений и навыков. Учителю необходимо заботиться об их достаточном количестве и разнообразии.

К письменным упражнениям тесно примыкают графические, используемые при изучении математики, физики, черчения, географии, рисования, а также в процессе производственного обучения. *Лабораторно-практические* упражнения способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения. *Производственно-трудовые* упражнения составляют систему специально разработанных трудовых действий учебного или производственного характера. Они бывают простыми и сложными: к первым относятся упражнения на выполнение отдельных трудовых приемов, а вторые предусматривают выполнение производственно-трудовых заданий в целом или их значительных частей (настройка станка, изготовление части детали или устройства и т.п.).

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся:

- ✓ сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности;
- ✓ знание правил выполнения действий;
- ✓ сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться, а также учет достигнутых результатов;
- ✓ распределение повторений во времени.

*Познавательные игры* (дидактические) — это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Главное назначение данного метода — стимулировать познавательный процесс. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности.

Метод познавательных игр имеет длительную историю. Он применялся уже в древних дидактических системах. В очередной раз интерес к нему обострился в середине 1980-х гг., когда в школе появились ЭВМ, позволявшие моделировать сложные ситуации. Обучающие игровые программы в комплексе с техническими средствами эффективно решают проблемы возбуждения и поддержания интереса к учению, получения знаний за счет собственных усилий в процессе увлекательного соревнования с машиной, оперативного контроля и коррекции качества обучения.

Среди познавательных игр — разнообразные математические, лингвистические игры, игры-путешествия, игры типа

электронных викторин, игры с тематическими наборами «Конструктор», «Умелец», «Юный химик» и т.п.

В последнее десятилетие все большую популярность получают *симуляционные* игры (т.е. способствующие воспроизведению определенного качества), а также такие разновидности игрового метода, как инсценизация и генерация идей. С помощью симуляционных игр учащиеся приобщаются к всестороннему анализу проблем, выступавших ранее в качестве действительных. Предлагается, например, воспроизвести заседание парламента, сравнивая свои действия и выводы с действиями депутата. Это помогает учащимся обнаружить и понять мотивы принятия тех или иных законопроектов.

*Инсценизация* может принимать различные формы, например форму заранее подготовленного диалога, дискуссии на определенную тему, театрализованного воспроизведения событий, некогда действительно имевших место, или гипотетических. Структура данного метода может быть такой:

Этапы	Цели учителя	Цели учащихся
1. Подготовка	План и содержание	Понимание
2. Начало	Определение темы и цели	Мотивация
3. Организация	Распределение ролей	Принятие ролей
4. Инсценировка	Наблюдение, руководство	Участие
5. Анализ	Подведение итогов	Понимание

*Генерация идей* позаимствована из арсенала методов подготовки творческих работников и высококлассных специалистов. Она напоминает известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообщая «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи ее разрешения.

Главная функция метода *обучающего контроля* — контрольно-коррекционная, но при этом очень важно обеспечить органическое включение контроля в учебный процесс и достичь того, чтобы контроль стал не обособленным его элементом, а одновременно выполнял обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции. Девиз метода: обучая — контролируем, контролируя — обучаем. Достичь этого непросто. Нужно весьма тщательно продумать, как обеспечить формирование системы знаний, умений, предотвратить усвоение неправильно понятых положений.

Примером организации обучающего контроля может служить настоящее учебное пособие. Почти все вопросы, итоговые тесты, задания подобраны и сформулированы так, что они одновременно закрепляют знания, предотвращают запоминание неправильных сведений. Такая разновидность контроля носит название положительной обратной связи.

Метод имеет множество модификаций, отличающихся между собой организацией контроля, основаниями для накопления информации, способами получения и обработки данных диагностических и тестовых измерений и др.

*Устный контроль* осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. Правильность ответов определяется учителем, комментируется. По итогам контроля выставляются оценки.

*Письменный контроль* осуществляется с помощью контрольных работ, сочинений, изложений, диктантов, письменных зачетов и т.п., которые могут быть кратковременными и длительными, а также различаться глубиной диагностики (поверхностный срез или основательный анализ).

*Лабораторный контроль* направлен на проверку умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, которое будет использовано на уроке. Он часто сочетается с письменными и графическими работами, решением экспериментальных задач, требующих проведения опытов.

*Машинный (программированный) контроль* при наличии электронно-вычислительной техники и контролирующих программ применяется на всех этапах изучения всех учебных предметов, отличается высокой объективностью.

*Тестовый контроль* может быть безмашинным и машинным. В основе такого контроля лежат тесты — специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у учащихся определенных знаний, умений.

*Самоконтроль* предполагает формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов.

*Ситуационный метод* — это скомбинированный из различных путей, форм, средств обучения метод, применяемый педагогом тогда, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь

намеченных целей в имеющихся конкретных условиях. Данный метод называется также творческим, нестандартным и признается не всеми педагогами. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация. Метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути достижения из намеченной цели. Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений. Как правило, в ситуационном методе сочетаются различные традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи. Именно ситуационным методом достигли выдающихся успехов известные новаторы обучения В. Шаталов, И. Ильин, Н. Гузик, Н. Волков и др.

О структуре и содержании данного метода ничего определенного сказать нельзя: он изменяется от ситуации к ситуации. Данный метод — самостоятельное произведение педагога, его творческий почерк, опирающийся на собственное видение и понимание педагогического процесса.

## 10.6. Выбор методов

Процедура выбора методов очень напоминает просеивание сыпучего материала через тонкие сита (рис. 22). Сначала проверяется пригодность всех имеющихся в нашем распоряжении методов первым условием ( $У_1$ ); часть из них отсеивается. Новообразованная совокупность пропускается через требования второго условия ( $У_2$ ), на котором некоторые из методов снова задерживаются, и так вплоть до последнего условия ( $У_n$ ), где осядут методы, которые выдержат все проверки. Это и будут оптимальные методы, удовлетворяющие всем поставленным требованиям.

Если, например, в распоряжении учителя есть 20 методов, каждый из которых нужно профильтровать через 25 условий, то сколько вариантов придется перебрать? Разумеется, это непосильная задача, и неудивительно, что учителям нужные методы приходилось «угадывать». Многим поколениям педагогов помогала интуиция. Но знание и опыт приобретаются с течением времени, а качественно учить нужно уже с первых учительских шагов. У педагога нет другого выхода, кроме как проектировать, рассчитывать методы, рациональным способом добиваться правильных выводов.

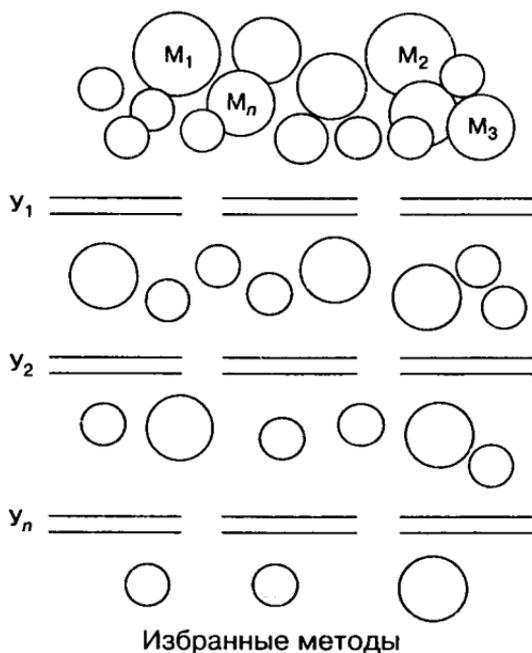


Рис. 22.

Надежным помощником учителя при выборе методов, решении других педагогических проблем становится компьютер. Электронный мозг мгновенно «профильтрует» методы через все условия, сколько бы их не было. Но уже на первых шагах практического применения компьютера встречаются трудности, не преодолев которые тщетно стремиться к научному анализу методов обучения. Прежде всего это педагогическая специфика формирования продуктов обучения, которая не позволяет постоянно или долгое время отдавать предпочтение какому-то одному методу и требует их разнообразия, чередования. Еще одна трудность связана с многими критериями, требования которых необходимо удовлетворить при решении задачи выбора методов. Третье серьезное препятствие, которое уже успешно преодолевает наука, — отсутствие надежных знаний о сравнительной эффективности разных методов обучения в зависимости от тех или иных условий, а также сведений об иерархии методов обучения.

Основу практического электронного прогнозирования методов обучения составляют *алгоритмы*. Алгоритм выбо-

ра методов обучения — это совокупность последовательных действий. Выполняя их, учитель (или компьютер) приходит к логически непротиворечивому выводу — выбору оптимальных методов обучения по установленному критерию.

В основе работающего во всех компьютерных программах алгоритма выбора методов обучения лежит положение о том, что для любого отрезка обучения существует некоторый оптимальный метод. Пусть, например, на отрезке  $U_1$  метод обучения  $M_1$  будет эффективнее методов  $M_2, M_3, M_n$ . На другом отрезке обучения, наоборот, лучшим может оказаться, скажем, метод  $M_3$  и т.д. Поэтому ключевой момент создания алгоритма по этой схеме — определение критериев, по которым устанавливаются преимущества одних методов над другими.

Общий алгоритм выбора методов довольно громоздкий. Он содержит много циклов для выполнения машинной вычислительных операций. Компьютерная программа «Метод», главное назначение которой — облегчить учителю поиск и проектирование путей обучения, успешно справляется со своими обязанностями. Каждый метод, а их компьютер помнит около 60, «просеивается» через 35 условий (для сравнения: подавляющее большинство педагогов при выборе методов учитывает не более 2–3 факторов). Более совершенные компьютеры, которыми пополняются школы, смогут учесть влияние многих дополнительных факторов, общее количество которых, по предварительным оценкам, превышает 100.

Все, о чем мы знаем, заносится в память компьютера. Он «усвоил» алгоритм сравнения методов, критерии предпочтений, приоритетов, сведения об эффективности многочисленных путей познавательной деятельности в разных условиях и еще много других необходимых знаний. Компьютер будет перебирать методы по условиям и придет к однозначному заключению, а завершив анализ, выветит три метода, максимально пригодные для достижения указанной цели: первый — наиболее эффективный, следующие выстроены по мере убывания эффективности. Компьютер не «навязывает» своих методов, он всего лишь «советует». Право выбора всегда за педагогом. Конечно, педагог, консультируясь с машиной, уже имеет свою концепцию методов на предстоящее занятие, тем не менее он еще раз проверяет правильность своих соображений.

## 10.7. Виды обучения

В современной школе используется несколько относительно обособленных и отличающихся рядом признаков видов обучения:

- объяснительно-иллюстративное (ОИ), называемое также традиционным, или сообщающим;
- проблемное (ПБО);
- программированное (ПО);
- компьютерное (компьютеризованное) обучение (КО);
- новые информационные технологии обучения (НИТ).

Педагоги неустанно ищут такой вид обучения, который был бы лишен недостатков. Уже существует модель так называемого идеального обучения (ИО), не имеющего слабых мест. В этой модели пытаются объединить преимущества всех дидактических систем, благодаря чему возникли и уже практически применяются новые подвиды обучения: проблемно-практическое, проблемно-программированное, мультимедийное, интерактивное и др.

Сравним преимущества и недостатки современных видов обучения по ряду важных критериев.

Сущность *объяснительно-иллюстративного обучения* отражена в названии. Объяснение в сочетании с наглядностью — главные методы такого обучения; слушание и запоминание — ведущие виды деятельности учащихся; безошибочное воспроизведение изученного — главное требование и основной критерий эффективности обучения. Такое обучение называют еще традиционным с целью не только отличить его от более современных видов, но и подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Это древний вид обучения, не утративший значения и в современной школе, благодаря тому что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности. Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд важных преимуществ. Оно экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, облегчает последним усвоение сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и недостатки, среди которых наиболее серьезные — преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

*Проблемное обучение* отличается такой организацией, при которой учащиеся самостоятельно «добывают» знания в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология проблемного обучения не имеет особой вариативности, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность проходит ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важный этап ПБО — создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») учащийся анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в «добывание» недостающей информации. Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения приобретенных знаний, умений.

Преимущества ПБО хорошо известны: самостоятельное «добывание» знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроецированных целей.

Нетрудно догадаться, что название «*программированное обучение*» происходит от термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель ПО — улучшение управления учебным процессом. Возникшее в начале 1960-х гг. на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей, ПО направило усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения учащегося по пути познания и

благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс. У истоков ПО стояли американские дидакты и психологи Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси, в отечественной науке этими вопросами плодотворно занимались Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, И.И. Тихонов, А.Г. Молибог, А.М. Матюшкин, В.И. Чепелев и др.

Особенности ПО заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.д.);
- при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и делает следующий шаг в обучении;
- при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины (компьютеры, работающие по специальным программам) быстро определяют уровень обученности и возможности работающих с ними учеников, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. В настоящее время обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию *компьютерного* (компьютеризованного) *обучения*, которому суждено сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса. Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач: предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т.д. В развитых странах, где компьютеры в обучении широко применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ. В их числе два важнейших: 1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), обеспечение ориентированного на результат процесса; 2) развитие общих когнитивных способностей: решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т.е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка. Кроме того, компьютеры широко используются для автоматизированного тестирования, оценки и управления, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основываются на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает учащемуся содержание и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений. Прежде чем составить обучающую программу, нужно разработать алгоритм выполнения мыслительных действий и учебных операций, по которому компьютер будет осуществлять управление учебным процессом. Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения в целом зависят от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью. Плохо состав-

ленные алгоритмы резко снижают качество компьютерного обучения.

Дидактическая структура адаптивной обучающей программы представлена на рис. 23. Если учащийся правильно выполняет задание ( $D_j$ ), то он сокращает себе сроки обучения. При различного рода ошибках (в теории, языке и т.д.) учащийся получает разъяснения, помощь, а при необходимости и дополнительные задания ( $D_{j+1}$ ;  $D_{j+2}$  и т.п.), повышающие вероятность правильного ответа, но значительно удлиняющие время обучения. В конце концов правильные ответы дают все учащиеся, что гарантирует установленное качество обучения, но каждый приходит к этому результату своим путем.

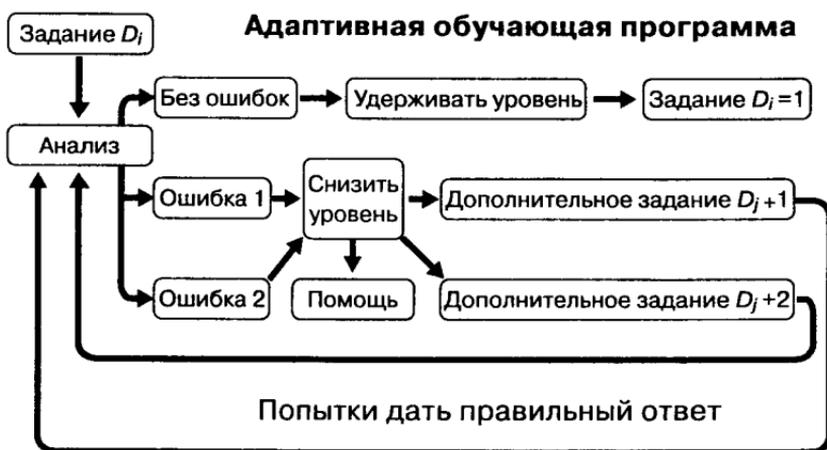


Рис. 23.

Качество компьютерного обучения обуславливается двумя основными факторами: 1) качеством обучающих программ и 2) качеством вычислительной техники. И в той и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому стоимость таких программ очень высокая. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк школьных ЭВМ.

Среди современных видов обучения иногда выделяется *дистанционное* (дистантное) обучение. Дистанционное обу-

чение — это такое обучение, которое предусматривает обучение на расстоянии. Это относится как к самому процессу обучения, так и к его организации (администрированию). Дистанционное обучение называют также заочным образованием, обучением на дому, открытым обучением, радио- и телеобучением, Интернет-обучением, независимым обучением. Большинство специалистов считают его одной из форм получения образования, наряду с очной и заочной.

Появление дистанционного образования связано с развитием сверхновых средств и возможностей доставки информации, появлением новых технологий. Учебные заведения, которые используют при подготовке кадров нетрадиционные технологии, обучают без отрыва от основной деятельности, сразу поняли, что могут воспользоваться этими преимуществами для приближения к нуждам потребителя. Создана и успешно развивается широкая сеть университетов дистанционного обучения. По оценкам Международного совета по дистанционному обучению, в 2000 г. свыше 10 млн студентов в мире обучались дистанционно. Все предметные области и все специальности, включая физику, химию, биологию, медицину, могут сегодня осваиваться дистанционно.

Одна из распространенных разновидностей дистанционного обучения — самостоятельное изучение предметов, записанных на электронных носителях информации (компакт-дисках и кассетах). Любой обучаемый может сегодня купить учебный курс по любому предмету, изложенный на любом уровне. Учебная информация и контроль ее усвоения организованы согласно принципам программированного обучения. Гипертекстовые и мультимедийные вставки создают улучшенные возможности для восприятия, понимания и практического применения знаний. Обучение происходит в интерактивном режиме. Развитые системы тестирования и коррекции выводят обучаемого на требуемый уровень. Предполагается, что если он добросовестно изучит всю необходимую информацию, выполнит все полагающиеся задания и безошибочно пройдет тестирование, то может освоить избранную специальность. Но практически все не так просто. Учиться с экрана компьютера, без преподавателя гораздо труднее, чем в группе и при нормальной организации учебного процесса. Поэтому преимущества Интернет-образования больше рекламируются производителями, чем оправдываются на самом деле. Эффективность

его по полному набору критериев пока никем не проверялась.

Главные характеристики дистанционного обучения:

- представление учебного материала в доступной для определенных возрастных групп и уровней подготовки обучаемых форме;
- соблюдение принципов программированного обучения, особенно в части управления мыслительной деятельностью обучаемых;
- попытка установления эмпатийных отношений и личностных связей между учащимися и преподавателями-консультантами;
- широкое применение новейших и нетрадиционных средств доставки и преподнесения информации;
- постоянная обратная связь (с момента регистрации обучаемого) через электронную почту и Интернет;
- использование всех преимуществ индивидуализированного обучения.

Основное преимущество дистанционного обучения заключено в возможности получать образование «не выходя из дому». В этом же и его основной недостаток: обучение, лишенное духовного общения с учителями, вряд ли может быть хорошим. Кроме того, индивидуализация существенно теряет свою силу из-за невозможности организовать обсуждение проблем в группах, наладить интерактивное общение. Данные об экономической эффективности дистанционного обучения также весьма противоречивы: одни полагают, что оно дешевле, другие — что оно значительно дороже других видов обучения.

Дистанционное обучение может с успехом использоваться для получения дополнительного образования частью наиболее организованных, целенаправленных, хорошо подготовленных к самостоятельному учению людей. Студенты и школьники смогут самостоятельно управлять процессами своего обучения, изучать любые дополнительные курсы и в любых объемах по собственному усмотрению. Интернет-обучение может быть полезным также для повышения квалификации. Но для обучаемых, ощущающих различные затруднения в познавательной сфере, такое обучение создает дополнительные трудности. Чтение с экрана дисплея, разбор, понимание текста, составленного далеким специалистом, — весьма нелегкое занятие даже для подготовленного

ученика. Описаны случаи, когда, приобретя пакет с мультимедийной<sup>1</sup> новинкой, ученик не может в нем разобраться, а если и разбирается, то с большими трудностями, сводящими на нет все преимущества дистанционного обучения.

*Новые информационные технологии*, созданные на основе электронно-вычислительной техники пятого поколения, глобальной сети связи Интернет, развиваются быстрыми темпами и уже привели к разработке и широкому применению новых форм, методов и видов обучения. НИТ можно определить как совокупность методов и средств накопления, обработки, представления, сохранения и передачи информации. НИТ основываются на принципах гипертекста — представлении больших массивов информации и организации доступа к ней. Объемы информации, которые требуется использовать в образовании, сегодня настолько большие, что обычные пути ее поиска и передачи становятся малоэффективными. Только сверхбыстрые компьютеры и средства связи помогают быстро находить, передавать и обрабатывать необходимую информацию, вследствие чего эти средства становятся незаменимыми в организации эффективного учебного процесса.

В НИТ объединены средства связи, аппаратные и программные средства, специальные методы работы с информацией, возможности дистанционной организации обучения. В составе современных школьных комплексов имеются: Интернет, локальная классная (школьная) сеть, компьютеры, средства хранения информации (дискеты, СД-накопители), периферийное оборудование (принтеры, сканеры, ксероксы, минитипографии), демонстрационные доски, выносные экраны, средства защиты и другие устройства. Программные комплексы содержат: системы машинной графики, мульти- и гипермедийные обучающие комплексы, системы искусственного интеллекта (диагностические, экспертные программы), интерактивные обучающие программы, программы для дистанционного обучения и т.д.

Среди методов, по которым развивается взаимодействие обучаемых с информацией, преобладают *интерактив-*

---

<sup>1</sup> Мультимедиа (от англ. *multi* — много и *media* — среда) — объединение специальных аппаратных средств и программного обеспечения, позволяющее на качественно новом уровне воспринимать и перерабатывать разнообразную информацию: текстовую, графическую, звуковую, анимационную, телевизионную.

ные, позволяющие учащемуся вступать во взаимодействие с программой в любой точке процесса, изменять развитие процесса по своему желанию.

С помощью НИТ успешнее решаются проблемы повышения продуктивности учебного процесса, интенсификации учебно-воспитательного процесса, построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому обучаемому собственную траекторию обучения и самообразования, системной интеграции предметных областей знаний, развития творческого потенциала ученика, формирования информационной культуры учителей и учеников, подготовки будущих поколений к жизни в информационном обществе.

Современные наука и практика активно осмысливают преимущества и недостатки НИТ. Выяснилось, что в чем-то они могут помочь, но в некоторых случаях искажают логику обучения, уводят мысли обучаемых в нежелательном направлении. Проблема состоит в том, что создают программные средства и организуют процессы обучения по ним специалисты других отраслей, для которых преподавание не является профессией.

Сегодня компьютер используется как вспомогательное средство для более эффективного решения традиционных дидактических задач: получения справочной информации, инструкций, вычислительных операций, демонстраций и т.п. Внедрение в учебный процесс гипертекстовых технологий открывает принципиально новые возможности работы со справочной информацией. Использование таких систем позволяет создавать и широко тиражировать на лазерных компакт-дисках электронные справочники, энциклопедии.

Новые дидактические задачи на компьютерах ставятся и разрешаются пока мало, но в будущем непременно возрастет доля имитационного моделирования. Объектом усвоения выступают: а) внешние параметры процесса; б) закономерности, недоступные для наблюдения в естественных условиях; в) связи имитированных явлений с теми параметрами, которые автоматически заданы программой; г) поиск параметров, которые оптимизируют протекание имитированного процесса, и т.п. Одним из перспективных направлений, которое позволяет избегать отрицательных следствий, связанных с погружением ученика в мир символов и имитаций реальных процессов, является использование учебного демонстрационного оснащения, соединенного с компьюте-

ром. В мировой практике уже используются «персональные компьютерные лаборатории», состоящие из «электронных конструкторов», набора «учебных роботов», имитирующих работу устройств и механизмов, разнообразные средства манипулирования информацией.

В настоящее время началась реализация принципиально новых стратегий обучения. Создаются так называемые «компьютерные учебные среды», или «микроміры», представляющие собой модели областей знаний. Основные идеи одного из разработчиков теории микромиров обучения, американского профессора С. Пейперта, состоят в том, что: 1) при усваивании определенного абстрактного понятия ребенок сначала создает его модель, используя как объект для этой модели предметы, которые окружают ее, изучает внутренние признаки и связи этого понятия на модели; 2) даже младший школьник может усвоить довольно сложное абстрактное понятие, если предложить ему как модель некоторый объект из физической реальности, которая окружает его, которым можно манипулировать сначала в действиях, потом образно; 3) если такого объекта нет, его следует создать искусственно.

Учебные объекты С. Пейперт предлагает создавать с помощью компьютера. В качестве примера он разработал микромир Ракушки (LOGO). Исследования, проведенные в Массачусетском технологическом институте, показали, что с помощью Ракушки у детей младшего школьного возраста удавалось сформировать абстрактные понятия по геометрии, механике, математическому анализу, программированию. В нашей школе программы типа LOGO уже использовались в конце 1980-х гг., но теперь почти забыты.

Новые возможности открывают телекоммуникационные технологии. Ученики, учителя, получая доступ к профессиональным банкам и базам данных, овладевают научными проблемами, разработки которых еще не завершены, работают в составе исследовательских коллективов, обмениваются результатами исследований. Использование хорошо структурированной информации, содержащейся в базах данных, помогает ее запоминанию, содействует формированию приемов выполнения логических операций анализа, сравнения и т.п. Благодаря доступу к сетям телекоммуникаций преподаватели не только существенным образом повышают свою информационную вооруженность, но и получают

уникальную возможность общаться со своими коллегами по всему миру. Это создает идеальные условия для профессиональных контактов, обмена профессиональными разработками.

НИТ предоставляют новые возможности для рационализации управленческой деятельности. Базы данных учеников (алфавитную книгу школы), анкеты учителей, регистрация входящих и исходящих документов, составление расписаний занятий, подготовка отчетов и анализ статистических сведений — таков далеко не полный перечень возможностей компьютерной поддержки управления. Наличие достаточного количества компьютеров дает возможность объединять их в информационную сеть школы, которая связывает кабинет директора, учительскую, школьные кабинеты, библиотеку в единое информационное пространство.

## 10.8. Формы обучения

Формы организации (организационные формы) обучения — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенных порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По количеству учащихся выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т.п., а ко вторым — домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т.д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), «спаренное занятие» (90 мин), вузовскую «пару» (45 + 45 мин или же 80 мин без перерыва), «спаренное» укороченное занятие (70 мин), модуль (30 мин), а также уроки «без звонков», произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации: индивидуально-групповой (в средне-

вековых школах), взаимного обучения (белл-ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшее в 1920-е гг. в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40% учебного времени учащиеся проводили в больших группах (100–150 человек), 20% — в малых (10–5 учащихся) и 40% времени отводилось на самостоятельную работу.

Наибольшее распространение как в нашей стране, так и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее основы заложил И. Лойола, развивал немецкий педагог И. Штурм, а разработал теорию основы и воплотил в практическую технологию Я. А. Коменский.

Классно-урочную формы организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применение различных видов и форм познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся; создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем данная форма не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых — ориентация на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Классно-урочная форма организации обучения является *главной* (основной). Кроме нее, в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному: вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т.п. К ним относятся консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др. Иногда к внеклассным формам организации обучения относят учебные экскурсии, работу на пришкольных опытных участках, труд в мастерских, школьных кооперативах, походы по родному краю, физкультурные соревнования на стадионах и спортплощадках и т.д. При этом часто происходит путаница и терминологическая подмена: класс как постоянный состав учащихся отождествляется с классной комнатой для проведения занятий, уроки «со звонками» противопоставляются урокам без них и т.д. Исходя из этого лишь домашняя самостоятельная работа учащихся и кружковые (клубные) занятия по интересам могут быть названы вспомогательными внеурочными формами организации обучения.

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. *Урок* — это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса. Несмотря на малую длительность, урок — сложный и ответственный этап учебного процесса, так как от качества отдельных занятий в итоге зависит общее качество школьной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения данного состава учащихся. Дать хороший (качественный) урок — дело непростое даже для опытного учителя. Многое зависит от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учащихся, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса.

Качественный современный урок должен отвечать ряду общих требований.

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей.

4. Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.

5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.

6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.

7. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.

8. Эффективное использование педагогических средств.

9. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.

10. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.

11. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

12. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

13. Каждый урок направляется на достижение *трехдневной цели*: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

К *дидактическим* (или образовательным) требованиям относятся следующие.

1. Четкое определение образовательных задач каждого урока.

2. Рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей.

3. Внедрение новейших технологий познавательной деятельности.

4. Рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов обучения.

5. Творческий подход к формированию структуры урока.

6. Сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной работой учащихся.

7. Обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления.

8. Научный расчет и мастерство проведения урока.

*Воспитательные* требования, предъявляемые к уроку.

1. Определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей.

2. Постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы.

3. Воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: прилежания, аккуратности, ответственности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др.

4. Внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках *развивающим* требованиям относятся следующие.

1. Формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности.

2. Изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития».

3. Проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии.

4. Прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Кроме перечисленных требований к уроку выделяются и другие: организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические и т.д.

Полтысячи лет в почти неизменном виде существует поурочное обучение в Европе. В его основе лежит 45-минутный отрезок времени, делимый на части по задачам и видам работы. На рационализацию урока было затрачено немало усилий. Только в российской педагогической литературе описано более 400 попыток преобразований урока. Окажись

рациональными хотя бы несколько процентов, и в XXI в. мы вступали бы не с констатацией недостатков урока, а с победными реляциями об освобождении школы от хронических болезней.

Что вообще можно изменить в уроке? Во-первых, его длительность. Это пытались осуществить сотни раз. Известны уроки длительностью от нескольких минут до «безразмерных» — 3–4 часа работы без перерыва. Но ни одно нововведение не стало пока достойным конкурентом 45-минутному классическому уроку. Во-вторых, в уроке можно менять порядок деятельности учителей и учеников. Но и здесь классическая структура оказывается наиболее эффективной, потому что она лучше всех других соответствует требованиям педагогических законов. В-третьих, пытались и пытаются вывести урок из класса. В некоторых случаях это целесообразно, например в учебных экскурсиях, в других, например в «классах без стен», — сомнительно. Задачи, содержание, виды работы, методы, способы, диагностика, тестирование и т.д. урок по существу не меняют, а всего лишь слегка его преобразуют.

В минувшие десятилетия урок подвергался модификациям по всем без исключения важным и второстепенным параметрам. Некоторые находки оказались полезными. Среди них — соединение уроков в тематические блоки, составление учебных модулей. На этой основе возникли специальные технологии блочного, модульного, нарастающего, расширенного, продвинутого и т.д. обучения. Все они исходят из того, что отдельный урок имеет ограниченные возможности. Если к нему органически «прирастить» еще один или несколько, объединить их одной общей целью, сделать деятельность «сквозной», то можно несколько сэкономить время и повысить коэффициент полезного действия. Необходимость в интегрированных уроках, модульных и блочных их сочетаниях чаще всего возникает в старших классах, где школьное обучение все больше тяготеет к вузовскому, осуществляемому парами уроков.

В таких схемах есть и преимущества, и недостатки. Главное преимущество — возможность рассмотрения большего объема материала и формирования полноценного продукта. Недостатки очевидны: увеличиваются затраты времени в связи с накоплением усталости, нет повторения, обобщения и закрепления отдельных частей материала, а

значит, неминуемо снижается прочность усвоения фактических знаний. Для развития рассматриваемые схемы лучше, для запоминания — нет. Выбор зависит от целей, которые мы ставим.

Не случайно разработчики модульной, блочной, интегрированной технологий обычно связывают их с профильной (по содержанию) и уровневой (по объему) дифференциацией. Фактически это означает, что данные технологии ограничено пригодны для обычной массовой школы, где решаются задачи в соответствии с Законом РФ «Об образовании», требованиями государственного стандарта, где нет дифференциации, где работают обычные учителя и учатся обычные дети.

Массовая школа добивается усвоения на заданном уровне самых важных, необходимых всем базисных знаний и умений. И чем меньше отклонений от классических схем, тем выше шансы получения запланированного результата.

Применение интерактивных методов требует иной, часто нестандартной организации учебного процесса. Возникают новые формы организации познавательной деятельности, получившие название интерактивных. И хотя урок как основная форма сохраняется, класс уже не выступает как объект фронтальной деятельности учителя. Чаще всего он делится на малые группы (двойки, тройки, четверки), которые, соревнуясь между собой, активно ищут и усваивают знания. Организация учебных занятий по интерактивной схеме предоставляет учащимся некоторые преимущества: возможность усвоения знаний в процессе активной собственной деятельности; использование поддержки членов группы (или партнера) для быстрого приобретения необходимых знаний, умений; максимальную возможность отстаивания собственных способов решения поставленных задач; активное вмешательство в течение дидактического процесса.

В интерактивном обучении используется множество своеобразных приемов. Они относятся к мотивации, организации взаимодействия, тестированию достижений обучаемых. Рассмотрим некоторые приемы, с помощью которых можно стимулировать интерактивное взаимодействие в классе.

Интерактивный подход учитывает *время, предпочтения, индивидуальный стиль учения*, в отличие от других мето-

дов и форм обучения. Например, учебный стиль учитывает предпочтения ученика. К стилю относятся общие атмосфера учения, динамика, метод учения, который срabатывает лучше других. Стиль формируется на основе прошлого опыта, темперамента, физических характеристик, запаса энергии, способности сконцентрироваться, степени развития зрительных, слуховых, тактильных и двигательных ощущений.

При выборе интерактивной схемы организации обучения обязательно учитывается, *как хочет учиться ученик*: один; с кем-то еще; в маленькой группе; в большой группе; за столом или партой; лежа; в лекционном зале; дома; на работе; в библиотеке; на прогулке; под музыку; в абсолютной тишине; отвлекаясь; за вознаграждение; за особые привилегии; за похвалу в работе; ради самоудовлетворения; ради признания со стороны других; за похвалу во время выполнения работы и т.д. Учеников с одинаковой направленностью целесообразно объединять в малые группы.

Организуя интерактивное обучение, учитываются принципы организации обратной связи:

- связь только положительная;
- о ней договариваются заранее, а не навязывают;
- она планируется во времени;
- относится к конкретному, а не к общему;
- является скорее обсуждением, чем оцениванием;
- относится к поведению, которое получатель обратной связи может изменить;
- учитывает потребности как получателя, так и отправителя;
- обеспечивает понятность общения;
- если обратная связь организована в классе, то ученик и учитель имеют возможность вместе с группой проверить ее объективность;
- понятна для всех.

## 10.9. Типы и структуры уроков

Для того чтобы выявить общее в огромном многообразии уроков, их необходимо классифицировать. По каким общим признакам группировать учебные занятия, если на каждом из них ставятся свои цели и задачи, изучаются разные материалы, применяются различные технологии и методики? Проблема эта очень сложная и не до конца сегодня

разрешенная ни в мировой, ни в отечественной дидактике, вследствие чего существуют различные подходы к классификации уроков. В зависимости от того, какие признаки (стороны) уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных занятий. Количество известных ныне классификаций исчисляется десятками.

Одна из первых наиболее обоснованных классификаций уроков принадлежит советскому дидакту И. Н. Казанцеву, предложившему группировать уроки по двум критериям: 1) содержанию и 2) способу проведения. По первому критерию, например, уроки математики делятся на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них — в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т.д.

По логическому содержанию работы и характеру познавательной деятельности различаются следующие типы уроков: 1) вводный; 2) урок первичного ознакомления с материалом; 3) урок усвоения новых знаний; 4) урок применения полученных знаний на практике; 5) урок навыков; 6) урок закрепления, повторения и обобщения; 7) контрольный урок; 8) смешанный, или комбинированный, урок.

Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по дидактическим целям и месту уроков в общей системе: 1) комбинированные, или смешанные, уроки; 2) уроки ознакомления учащихся с новым материалом; 3) уроки закрепления знаний; 4) имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного; 5) имеющие основной целью выработку и закрепление умений и навыков; 6) имеющие основной целью проверку знаний. В рамках перечисленных типов выделяются еще и подтипы.

Уточненный перечень главных типов уроков следующий: комбинированные (смешанные); изучения нового материала; формирования новых умений; обобщения и систематизации изученного; контроля и коррекции знаний, умений; практического применения знаний, умений.

Внутреннее строение урока, последовательность его отдельных этапов в целом представляют собой *структуру уроков*. Тип урока определяется наличием и последовательностью структурных частей.

Урок сегодня принято рассматривать не столько с точки зрения формального сочетания и последовательности его этапов, сколько с позиций постановки и достижения целей, эффективности познавательной деятельности. Учитель свободен в выборе структуры урока, лишь бы она обеспечивала высокую результативность обучения и воспитания. Важность этого подхода можно понять, лишь сопоставляя прежние жесткие требования обязательного соблюдения формальных ступеней урока с современными идеями свободного конструирования учебных занятий. Однако отношение теоретиков и практиков к «бесструктурному» уроку неоднозначно: предоставление учителю свободы выбора — безусловно, прогрессивный шаг, но нарушение закономерностей познавательной деятельности, возникающее в условиях произвольного сочетания этапов урока, — крупный недостаток. В настоящее время предлагается целесообразность тех или иных типов и структур урока оценивать по эффективности всего учебно-воспитательного процесса (конечному результату), а не по структурному совершенству и завершенности отдельных уроков.

От Коменского и Гербарта ведет начало классическая четырехзвенная структура урока, опирающаяся на формальные ступени (уровни) обучения: 1) подготовка к усвоению новых знаний; 2) усвоение новых знаний, умений; 3) их закрепление и систематизация; 4) применение на практике. Соответствующий ей тип урока носит название комбинированного (смешанного). Этапы современного комбинированного урока, разложение на отрезки времени, выглядят так:

Организация работы	Повторение изученного (актуализация знаний)	Изучение новых знаний, формирование новых умений	Закрепление, систематизация, применение	Задание на дом
--------------------	---	--	---	----------------

Нетрудно понять, почему такой тип урока назван комбинированным — на нем учитель имеет возможность достичь нескольких целей. Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и позволяет его применять для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач. Этим, в частности, и объясняется широкое распространение комбиниро-

ванного урока в массовой практике: по некоторым данным, доля комбинированных уроков занимает 75–80% общего числа всех проводимых уроков.

Жизнестойкость классического типа комбинированного урока определяется также тем, что он лучше других согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности и предоставляет педагогам больше возможности для приспособления к конкретным условиям (рис. 24). Для учащихся начальной школы его длительность несколько сокращается с учетом объема произвольного внимания учащихся. Целесообразность 45-минутной длительности урока, интуитивно установленной нашими предшественниками, сегодня подкрепляется психофизиологическими исследованиями. Если уроки становятся короче, то приходится форсировать процесс включения школьников в работу, соответственно сокращается время продуктивной деятельности. При более длительных уроках нарастает необходимость волевой регуляции произвольного внимания.

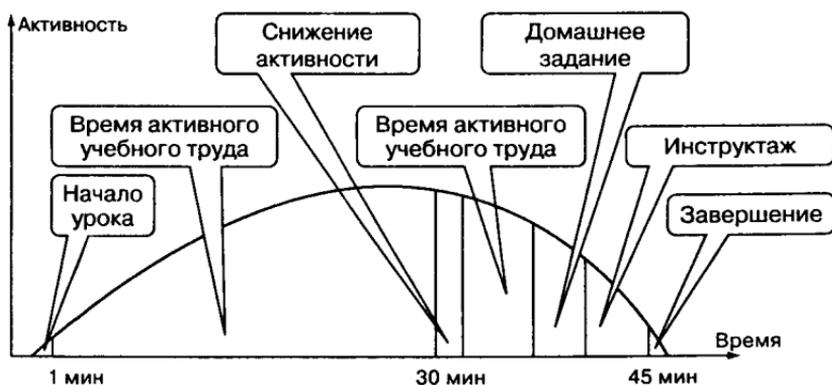


Рис. 24.

Кроме своего важного преимущества — возможности достигать на одном уроке нескольких целей, комбинированный урок имеет и недостатки. Они проявляются в том, что практически недостает времени не только на усвоение новых знаний, но и на все другие виды познавательной деятельности. С того времени, когда был предложен комбинированный урок, произошли радикальные перемены: значительно возрос объем знаний, изучаемых на уроке; во многих

школах классы переполнены, что затрудняет управление познавательными процессами; ухудшилось отношение учащихся к обучению, поэтому продуктивность всех этапов урока снизилась. С целью повышения результативности учебных занятий возникли и практикуются другие типы уроков, на которых учащиеся занимаются преимущественно каким-либо одним видом деятельности. Это уроки усвоения новых знаний; формирования новых умений; обобщения и систематизации знаний, умений; контроля и коррекции знаний, умений; применения знаний, умений на практике. Нетрудно заметить, что все названные типы представляют собой «укороченный» комбинированный урок. Структура выделенных типов урока состоит обычно из трех частей: 1) организации работы (1–3 мин), 2) главной части (формирование, усвоение, повторение, закрепление, контроль, применение и т.д.) (35–40 мин), 3) подведения итогов и задания на дом (2–3 мин).

Одной из последних, распространившихся во всем мире педагогических инноваций является модульная система образования. Свое название она получила от имеющегося во многих языках слова «модуль», что означает «отдельный заверченный блок», «законченная часть целого». Замысел модульного обучения состоял в том, чтобы части учебного процесса, блоки знаний укладывались в должном порядке, что должно обеспечить прочность полученных учащимися знаний.

Модульная (модульно-рейтинговая) система в западных странах понимается просто как «дидактический пакет, состоящий из законченных элементов, каждый из которых может быть реализован как автономная система». Хорошо спроектированная модульная система характеризуется:

- четким описанием модуля и его цели;
- таким распределением материала, которое позволяет *самому ученику* спроектировать собственную программу обучения, построенную в соответствии с его потребностями;
- простотой языка;
- наполнением содержания современными научными идеями.

Каждый модуль — часть учебного материала со всем необходимым дидактическим сопровождением. Из них учащийся самостоятельно выбирает то, что ему нужно, создавая свой личный маршрут движения к цели. Модульное

построение учебного курса (учебного процесса) имеет определенные преимущества. Недостаток лишь в том, что модулей нужно изготовить больше, чем их может понадобиться.

Многие отечественные учебные заведения начинают практиковать модульную организацию учебных занятий, которую также называют модульно-развивающей технологией. Употребляются и другие названия: модульно-рейтинговая система обучения, модульно-дифференцированная форма, проблемно-модульный подход к обучению и т.п.

В российской педагогике понятие «модуль» стало многозначным. Это может быть: логически завершенная часть учебного материала; логически завершенная часть учебного процесса (занятия); сокращенный до 30–35 мин урок; отдельный вид работы; сочетание учебного материала с временем его изучения; сочетание учебного материала с организацией деятельности и оценкой продуктивности обучения и т.д.

Наиболее простым и типичным образцом учебного модуля является раздел (несколько тем) учебной программы вместе с указанием возможных способов ее изучения, расчетом времени и тестовыми вопросами.

В высшей школе внедряется *кредитно-трансферная* (или кредитно-модульная, модульно-рейтинговая) система, где модули (части учебного материала) соединяются с результатами учебной деятельности. Рейтинговая оценка — это сумма баллов, набранная учащимся (студентом) по всем модулям с помощью всех видов контроля. Тот, кто набирает бо́льшую сумму, имеет и более высокий рейтинг (личный показатель). Многие средние и высшие учебные заведения практикуют рейтинги для стимулирования учебы. Высшее образование в Российской Федерации постепенно модернизируется на основе Европейских стандартов кредитно-трансферной системы (ECTS).

## 10.10. Вспомогательные формы обучения

Вспомогательные формы организации учебной работы — это разнообразные занятия, дополняющие и развивающие классно-урочную деятельность учащихся. К ним, как уже отмечалось, относятся кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативные занятия, учебные экскурсии, домашняя самостоятельная работа

учащихся. Следует отметить известную условность определения названных форм как вспомогательных. Некоторые из них перешли в разряд нестандартных уроков и начинают претендовать на статус основной формы. При современном разнообразии учебных заведений и плюрализме форм организации в них учебного процесса отдельные вспомогательные формы, например семинары, домашняя самостоятельная работа, факультативные занятия, экскурсии, могут на время становиться основными формами организации учебной работы.

К числу основных и стабильных видов внешкольных занятий относится *домашняя самостоятельная работа* учащихся, рассматриваемая как составная часть процесса обучения. Главная ее цель — расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся. Домашняя самостоятельная работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей школьников, уровня их развития. Внеурочная учебная деятельность опирается на сознательность, активность и инициативу учащихся. Правильно организованная внеурочная деятельность важна в развитии учащегося не меньше, чем работа в классе. Домашняя самостоятельная работа учащихся выполняет определенные дидактические функции, наиболее важные среди которых следующие:

- ✓ закрепление знаний, умений, полученных на уроках;
- ✓ расширение, углубление учебного материала, проработанного в классе;
- ✓ формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений; ✓
- ✓ развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но соответствующем возможностям учащегося;
- ✓ выполнение индивидуальных наблюдений, опытов; сбор и подготовка учебных пособий, таких как гербарии, природные образцы, открытки, иллюстрации, газетные и журнальные вырезки, статистические данные и т.п. для изучения новых тем на уроках.

В последнее десятилетие развития практики обучения пересматривались роль и функции домашней самостоятель-

ной работы учащихся. Распространились призывы работать без домашних заданий, которые многими воспринимались как прогрессивный шаг к перестройке учебной работы и дидактических отношений. Однако серьезных договоров в поддержку такой перестройки нет. Наоборот, есть многовековая практика и педагогические законы, доказывающие, если дома знания, приобретенные на уроке, не повторяются, то они забываются. Отказ от домашней самостоятельной работы чреват снижением качества обучения. Не отказываться, а умело руководить этой работой, оптимизировать ее обязан педагог. Необходимо такие соблюдать нормативы максимальных нагрузок школьников, тщательно диагностировать, прогнозировать и планировать домашнюю работу школьников.

√ *Предметные кружки*, предлагаемые школой, весьма разнообразны как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т.д. Практика подтверждает, что они играют благоприятную роль в развитии интересов и склонностей учащихся, способствуют развитию положительного отношения к обучению: активные кружковцы обычно лучше учатся и серьезнее относятся к поручениям. Кружки укрепляют связь обучения с жизнью, помогают развитию межпредметных связей, в частности между общеобразовательными и специальными дисциплинами. Работа учащихся в предметных кружках активизирует учебный процесс, способствует повышению качества обучения.

Традиционно к вспомогательным формам учебной работы относятся экскурсии, хотя сегодня их часто причисляют к нестандартным урокам. *Экскурсия* — давняя форма учебной работы, поэтому требования к экскурсиям хорошо разработаны. Чтобы успешно провести экскурсию, учитель должен всесторонне подготовиться: предварительно ознакомиться с объектом и маршрутом, разработать детальный план, организовать учащихся на выполнение предстоящих задач. В плане экскурсии указываются тема и цель, объект, порядок ознакомления с ним (методика), организация познавательной деятельности учащихся, средства, необходимые для выполнения заданий, подведение итогов экскурсии. Методика проведения экскурсии зависит от темы, дидактической цели, возраста учащихся, их развития, а также от объекта экскурсии. Каждая экскурсия включает такие способы ознакомления учащихся с объектом, как разъяснение, бесе-

да, наглядный показ, самостоятельная работа по плану (наблюдение, составление соответствующих схем, зарисовок, сбор наглядно-иллюстративного материала и т. д.).

Учебный план предусматривает организацию всевозможных *факультативов* и *курсов по выбору*. Они разрабатываются с учетом пожеланий и интересов школьников, их родителей. Практика подтверждает целесообразность факультативного изучения таких, например, курсов, как электро- и радиотехника, электроника, химия полимеров, астрофизика, психология, этика, античная история, народоведение, отдельные области ботаники, второй иностранный язык, машинопись, этнография, стенография, библиотечное дело, счетоводство, живопись, музыка, художественная гимнастика и т. д. При определении перечня факультативов и предметов по выбору исходят не только из личных пожеланий учащихся, но из общественных потребностей и возможностей школы. Учитываются конкретные задачи подготовки учащихся к практической деятельности в соответствии с местными условиями. Факультативные занятия и занятия по выбору должны проводиться в тесной связи с уроками по обязательным и общеобразовательным предметам.

✓ *Потребность в консультации — учебной беседе*, в которой вопросы задают преимущественно учащиеся, возникает чаще всего в связи с их самостоятельной работой над определенным учебным материалом или заданием. Правильно организованная консультация помогает учащимся преодолевать трудности в овладении учебным материалом. В процессе консультации учитель направляет деятельность учащихся так, чтобы они самостоятельно приходили к правильному пониманию того или иного вопроса, уяснению сложного для них задания, учились раскрывать сущность изучаемых знаний. Консультация дает возможность учителю обнаружить пробелы в знаниях учащихся, обратить их внимание на те моменты, которые требуют особого внимания. Правильно организованная консультация воспитывает у учащихся привычку к самоконтролю, критическое отношение к своим знаниям, помогает правильно установить уровень обученности. Консультируя учащихся, педагогу не следует тотчас давать готовые ответы на их вопросы. Желательно сначала с помощью проверочных вопросов выяснить, что учащийся не понимает, в чем он действительно затрудняется, и лишь затем помочь ему. Консультацию, осо-

бенно тематическую, следует сочетать с текущим проверочным опросом или обсуждением той или иной узловой проблемы курса. Это помогает учащимся самим обнаружить пробелы в своих знаниях и устранить их.

### Вопросы для самоконтроля

1. Какие признаки составляют понятие метода?
2. В чем заключается сущность традиционной классификации методов?
3. В чем преимущества и недостатки беседы?
4. Каковы методы работы с книгой?
5. Когда и зачем применяются упражнения?
6. Какие основные виды обучения вам известны?
7. В чем недостатки объяснительно-иллюстративного обучения?
8. Какими особенностями характеризуется проблемное обучение?
9. Что такое организационные формы обучения?
10. Какими особенностями характеризуется классно-урочная форма организации обучения?

### Литература

#### *Основная*

1. *Гузев В.В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии. М., 2002.
2. Новые ценности образования: Науч.-метод. сборники. Вып. 1–10. М., 2000–2004.
3. Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания: Материалы Российск. науч.-практ. конф. 28–29 окт. 1998 г. Рязань, 1998.
4. *Рудакова И.А.* Методы обучения в педагогической теории и практике. Ростов н/Д, 2001.
5. Современные технологии обучения и воспитания в школе и вузе: Регион. науч.-практ. конф. Астрахань, 1996.
6. Технология изучения учебного материала крупными блоками. Омск, 1999.

#### *Дополнительная*

1. *Адамский М.Я.* Большая дидактика и 1000 мелочей. СПб., 2000.
2. *Архипова В.В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995.
3. Дидактическая многомерная технология. Уфа, 1999.

## Глава 11

# СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

### 11.1. Школа, рынок, технология

Педагогика в современном мире переживает период переосмысления подходов, отказа от ряда устоявшихся традиций и стереотипов. Подталкиваемая технологизацией и рыночными отношениями, она вплотную подошла к пониманию того, что воспитательный труд в общем виде отличается от других видов общественно-полезного труда только спецификой, он имеет свой продукт, свои технологии и их рыночную стоимость. Освоение технологий становится приоритетным как при овладении учительской профессией, так и при оценках качества и стоимости образовательно-воспитательных услуг. XXI в. станет веком педагогов-прагматиков, потребует жестких объективных оценок всех параметров учебно-воспитательного процесса и его продуктов, поставит практическую деятельность в рамки выполнения договорных отношений. Как ни печально уходить от романтической мечты о совершенной гармонически развитой личности, нужно готовиться к гарантированному выполнению реально достижимых проектов, в которые будут вложены деньги и на которые будут ориентироваться реальные планы каждого человека и общества в целом.

Педагог на рынок труда выставляет свой профессионализм, в основе которого лежит знание педагогических технологий. Непременное условие развития рыночных отношений в сфере педагогических услуг — гарантии высокого качества продукта. Вкладывая деньги, потребители захотят получать продукт именно того качества, которое они заказали. Знания для человека сегодня приобретают конкретный, прагматичный и продуктивный смысл как источник дохода, гарантия защищенности.

Чтобы уверенно чувствовать себя на рынке труда, педагогу необходимо знание как минимум трех технологий: продуктивной (предметно ориентированной), щадящей (лично ориентированной), технологии сотрудничества (партнерства). В работе преподавателя уже в ближайшем будущем технологии будут определять успех на 80%, а индивидуальное мастерство — только на 20%. Будущая педагогика будет все меньше зависеть от личности педагога. Технология в личностном исполнении педагога — таков продукт рыночных отношений.

Что такое педагогические технологии? Почему именно технологии становятся основой расчетливой практической деятельности? Какие технологии имеют перспективы, от каких пора отказываться? Какими технологиями следует овладеть? На эти вопросы читатель уже может ответить сам.

Где скрыта технология? В задачах? Нет. В результатах? Нет. Значит, *в самом процессе*. Как уже известно, к процессу относятся закономерности, на которых он основан, принципы построения и осуществления, методы движения к цели, формы, в которые он облачен, средства, используемые для ускорения движения и наращивания результата.

Технология прежде всего относится к *процессу*, методам, формам, средствам. Главные вопросы, на которые отвечает технология: как учить, как воспитывать, как развивать, каким путем вести учеников, как создать наиболее благоприятные условия для их познавательной деятельности, как получить продукт заданного количества и качества? Фактически все эти вопросы можно свести к одному, но важнейшему — как действовать, чтобы результаты совпали с поставленными требованиями?

В технологиях особым образом *соединены ум, дело, ресурсы*, т.е. идеи, методы, формы, средства, результаты. Сущность педагогической технологии как всеобъемлющего многостороннего явления лучше всего была определена Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям (США, 1979): «Педагогическая технология — это комплексный, непрерывный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу проблем и планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением проблем, относящихся ко всем аспектам усвоения знаний». Свое определение тех-

нологии дала ЮНЕСКО: «Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Иначе говоря, педагогическая технология — это связанные в одно целое методы, формы, средства, способы, материальные ресурсы и т.д., обеспечивающие достижение цели; технология — это все, что находится между целью и результатом.

Если цели заданы объективно и непротиворечиво, ясно определены характеристики воспитанников и условия процесса, то можно создать очень эффективную технологию, доступную для повторения. Чем конкретнее цель, тем более детальную, а следовательно, и более повторяемую технологию можно создать.

Смысл, сущность и место педагогической технологии иллюстрируется схемой (рис. 25).

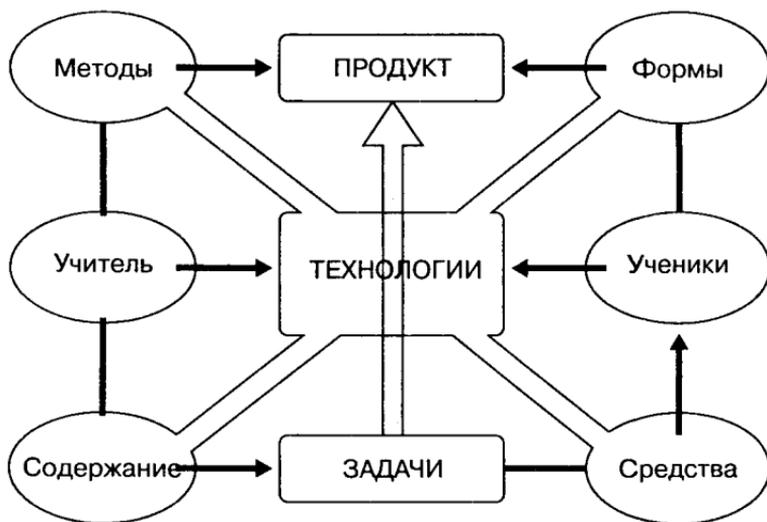


Рис. 25.

При технологическом решении задач заранее и как можно точнее дается описание продукта. Через исходные и конечные характеристики оцениваются предполагаемые затраты на получение продукта с заданными характеристиками времени и стоимости. По качеству продукта и затратам на его

производство технологии сравниваются между собой. Если заказчик желает получить менее качественный продукт — это будет стоить дешевле и времени потребуется меньше. При невысоких начальных характеристиках ученика время и стоимость педагогической обработки значительно возрастают.

## 11.2. Спектр технологий

Сравнение педагогических технологий с цветным спектром, который возникает при разложении белого света призмой, не случайно. Как свет, проходя через призму, раскладывается на составные цвета, так и целостный педагогический процесс раскладывается технологиями на множество содержащихся в нем подсистем и направлений: от гуманистических до авторитарных, от щадящих до напряженных, от глубоких до поверхностных, от полезных до никому не нужных и невостребованных, от обоснованных до волюнтаристских, от идеальных до реальных и др. Чем сложнее явление, тем, естественно, на большее количество составных частей его можно разложить. Уже изначально в процессах воспитания, развития, обучения заложено множество возможных путей и способов их осуществления, но знаем мы еще очень мало, и среди известных нам путей нет пока наиболее рациональных. Мы еще очень далеки от оптимальных схем осуществления процесса. Поэтому любая попытка повернуть процесс новой гранью, взглянуть на него под необычным углом зрения, чтобы облегчить, ускорить труд воспитания и обучения, может вылиться в интересную технологию.

Понятие педагогической технологии используют повсеместно: и для характеристики широких преобразований, и для описания незначительных нововведений. При таком «безразмерном» применении оно неизбежно теряет смысл.

Любое даже самое незначительное отклонение педагогического процесса от ранее известных или существующих образцов можно обозначить как отдельную технологию. Необходимо поэтому установить предел, за которым можно говорить лишь о совершенствовании процесса, но не о технологиях. Критериями служат *значимость, объем преобразований*. Если это только изменение тембра голоса педагога, применение одноместных или «стоячих» парт вместо обычных, то вряд ли речь может идти о новых технологиях.

Между тем вопрос о классификации технологий решается проще других. Иерархия педагогических категорий установлена достаточно четко. Соответственно им следует определять и педагогические технологии. Первый, нижний ярус займут технологии учебные, выше их разместятся образовательные, воспитательные, еще выше — общепедагогические, развивающие, формирующие. Отдельной строкой вписываются учительские технологии, относящиеся к конкретным, но все еще достаточно крупным, значительным и самостоятельным аспектам воспитания, развития, обучения. Отличительная их особенность — неразрывная связь с личным мастерством учителя, собственным педагогическим почерком. Такие технологии (их называют авторскими, или персональными) почти недоступны для повторения, так как несут в себе неповторимый отпечаток личности и тех условий, в которых они применяются. Понятие технологии в этом случае больше всего приближается к понятиям рационализации, усовершенствования, оптимизации.

Примерами технологий первого, общепедагогического уровня могут быть существенно различающиеся между собой как в идеях, так и средствах педагогические системы, например:

- ✓ догматическая с технологией, отражающей идеалы, господствующие взгляды, средства своей эпохи;
- ✓ трудовая педагогика как мировое течение со своими подходами, теориями и концепциями, средствами достижения запланированных результатов;
- ✓ социалистическая педагогика как ветвь мирового педагогического процесса, отразившая идеологию и возможности питавшего ее общественного строя.

Ко второму, частно-методическому (отраслевому) уровню могут быть отнесены технологии:

- ✓ трудового обучения;
- ✓ проблемного обучения;
- ✓ развивающего обучения;
- ✓ обучения через совершение открытий;
- ✓ эстетического воспитания; и др.

К технологиям третьего уровня (узконаправленным, частным, авторским) могут быть отнесены, например, такие:

- ✓ саморазвития М. Монтессори;
- ✓ «победного» обучения В. Шаталова;
- ✓ талгенизм; и др.

Сосчитать технологии невозможно. Порой любое мало-мальски обособленное действие объявляют технологией. Говорят, например, «технология заполнения классного журнала», «технология демонстрации образца», «технология опроса» и т.д.

Известно, что в последнее время все чаще стали заимствоваться западные технологии. Но от них больше разочарований, чем пользы. Почему западные технологии малопригодны для современной российской школы? Ответ известен: потому что у нас другие условия, традиции, иной менталитет. Наши технологии ничуть не хуже. Нет никакой необходимости от них отказываться, бессмысленно менять устоявшуюся систему на какую-то другую. Единственно правильный путь — постепенно разрабатывать и вводить собственные новые технологии. Забегать вперед без всякой необходимости и без гарантий, что будет лучше, в этом деле очень рискованно.

### 11.3. Базисные технологии

В дидактическом процессе (педагогической системе), как известно, взаимодействуют учитель, ученик, предмет обучения. Процесс направлен на усвоение предмета. Цель ученика — овладеть им. Цель педагога — организовать, помочь.

Как может быть организован процесс учителем? Здесь возможны три варианта:

1) во главе — учебный предмет, и процесс строится «от предмета»;

2) во главе — ученик, и процесс строится «от ученика»;

3) равноценными признаются и ученик, и предмет — процесс осуществляется и «от ученика», и «от предмета».

В зависимости от того, чему отдается приоритет, различаются три технологии организации учебно-воспитательного процесса:

1) *предметно ориентированное* обучение, направленное на усвоение предмета;

2) *лично ориентированное* обучение, направленное на удовлетворение потребностей ученика;

3) *сотрудничество (партнерство)*, направленное на усвоение предмета и удовлетворение потребностей ученика.

Для удобства первую технологию назовем *продуктивной*, вторую — *щадящей*, а третью — *партнерской*.

Цели процесса при каждой технологии различны, они завершаются созданием разных продуктов. Если процесс направляется «от предмета», то создаваемый продукт не тождествен тому, который получают, если процесс направляется «от личности».

В зависимости от того, какие требования предъявляются к педагогическому продукту, избирается та или иная схема организации процесса. Казалось бы, важнейшими критериями целесообразности выбора организации процесса являются объем знаний, умений, качество обучения. Но это не всегда так. Не всем потребителям педагогических услуг в современных условиях нужны знания: для кого-то более важным будет развитие способностей, склонностей, дарований; кому-то нужны качественные знания, прочные навыки, а кто-то захочет удовлетворить в школе свои потребности в общении, самовыражении.

*Предметно ориентированная технология.* Главное место в ней отводится учебному материалу. Усвоение материала — главная цель обучения. Господствующая схема процесса педагогической деятельности: «материал — ученик — результат». Ученик, как видим, в этой цепочке стоит после предмета. Не ему уделяется главное внимание, а предмету. Обучение развивается «от предмета». Контроль качества усвоения сводится к контролю усвоения предмета, объективному и жесткому. Кто не способен овладеть предметом, отсеивается. Предметно ориентированная технология безжалостна к ученикам, но гарантирует высокий уровень обученности. Достижение запланированных целей в установленные сроки и на заданном уровне — основные критерии обучения.

*Личностно ориентированная технология.* В центре этой технологии — ученик. Материал служит как бы дополнением к нему. Цель — развивать личность, а не овладеть предметом. Показатель обучения — не количество и качество усвоенного, а прогресс личности: развитость, раскрепощение собственного Я, самопознание, самоопределение, самостоятельность и независимость суждений и т.п. Учебный процесс строится «от ученика», и если тот не желает учиться, процесс сжимается, деформируется или же прекращается сам собой. Количеству и качеству конкретных знаний, умений особого значения не придается. Основным критерий — удовлетворение запросов личности, создание условий для самореализации.

*Партнерская технология (технология сотрудничества)* предусматривает оптимальное сочетание предметно ориентированного и личностно ориентированного обучения. Педагог одинаково хорошо заботится и об усвоении учебного предмета, и о развитии личности. Его намерения состоят в том, чтобы ученики вынесли из класса максимум конкретных знаний, умений, понимание общих закономерностей в сочетании с развитием собственного Я, личностными оценочными суждениями, другими необходимыми человеку качествами. Программа обучения по технологии сотрудничества многоплановая, а ее реализация — дело чрезвычайно трудное, ведь надо соединить сложную науку с тонкой духовной материей, действовать так, чтобы каждый ученик вышел из класса обученным, личностно поднятым, удовлетворенным.

Эта технология — труднейшая с точки зрения практической реализации. Три группы задач: научить, развить, воспитать, — объединенные генеральной целью обеспечения развития и воспитания, с одной стороны, и создания условий для самореализации личности — с другой, требуют от педагога высочайшего профессионализма. И следует подчеркнуть, что в недалеком прошлом российские педагоги хорошо умели применять эту технологию.

Итак, чтобы уверенно чувствовать себя на рынке педагогических услуг, учитель должен в совершенстве владеть тремя вышеназванными технологиями, которые существенным образом различаются между собой по количеству и качеству продукта. Сравним их между собой по основным показателям.

Критерии оценки	Характерные признаки		
	продуктивной педагогической технологии	технологии сотрудничества	щадящей педагогической технологии
Цели	Полное и глубокое усвоение практически необходимых знаний, умений	Усвоение знаний, умений с учетом потребностей и возможностей развития ученика	Развитие личностных качеств посредством избранных самим учеником знаний
Направленность	На усвоение продуктивных знаний, умений	На формирование знаний, развитие личности	На развитие личностных качеств

Окончание табл.

Критерии оценки	Характерные признаки		
	продуктивной педагогической технологии	технологии сотрудничества	щающейся педагогической технологии
Приоритеты	Предмет изучения	Познавательный труд	Личность ученика
Продукты	Глубокое усвоение жизненно необходимых знаний, умений	Усвоение предложенных школой знаний без гарантированного применения	Ознакомление с произвольными знаниями по желанию ученика
Гарантии	Полное усвоение на избранном уровне	Гарантии полной обученности нет	Никаких гарантий
Отношения	Авторитаризм. Ведущая роль учителя	Демократизм. Паритетные отношения	Педагоцентризм. Ведущая роль ученика
Сроки	Полная средняя школа за 10 лет	Полная средняя школа за 11 лет	Школа за 12–13 лет
Затраты труда учителя	Высокие	Средние	Низкие
Квалификация педагога	Высокая	Высокая	Учительствовать могут все
Схема обучения	Жестко регламентированная, без отклонений. По алгоритму и технологии	По взаимному соглашению	Свободная

Сравнение особенностей технологий свидетельствует не о преимуществах одних технологий перед другими, а нацеливает на правильный выбор именно той, которая отвечает потребностям обучения: лично ориентированная педагогика предлагает мягкое, щадящее обучение, но без гарантии, что ребенок получит прочные знания; продуктивная авторитарная — трудное, конкретное, результативное. Небольшой пока опыт нашего рынка подтверждает, что

востребованными будут все технологии. Многие россияне выбирают традиционное продуктивное обучение с элементами авторитаризма. Модель личностно ориентированного обучения — это пока еще модель будущего.

Продуктивная педагогика основывается на предметно ориентированном образовании. Ее цель — помочь учащимся выучить предмет, получить максимум продуктивных знаний и умений. Предметно ориентированная технология широко применяется в обучении спортсменов, военных специалистов, многих других специальностей, где требуется четкое и глубокое знание предмета. Препъявляемые ею требования чрезвычайно высокие и полностью игнорируют индивидуальность. Вряд ли следует предлагать эту модель для массовой общеобразовательной школы в настоящее время, когда общество обратилось к гуманистическим идеям.

Педагогика сотрудничества с незначительным уклоном в авторитаризм — это, по нашему мнению, именно тот необходимый в современных условиях вариант школьных отношений, которые и ученика, и предмет изучения одинаково хорошо удерживает в поле зрения учителя. Однако в будущем следует ориентироваться на партнерскую и продуктивную технологию, смягченную идеей сотрудничества там, где это возможно и целесообразно.

## 11.4. Продуктивная педагогическая технология

Технология всегда и везде направляется на создание продукта. Объект, процесс, продукт — ее главные понятия. Педагогическим трудом, как и любым другим, создается продукт. Все то, что делал учитель, и то, как он делал, превращается в результаты. Продукт — смысл и мера педагогического труда.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова «продукт» объясняется как «результат человеческого труда», а «продуктивный» — как производительный, плодотворный. В психологии термин «продуктивность» используется давно и прежде всего в сочетаниях «продуктивность мышления» и «продуктивность интеллекта». Книга немецкого психолога М. Вертгеймера, изданная еще в 1945 г., так и называлась «Продуктивное мышление». В отечественной педагогике термин начал употребляться в 1980-х гг., в начале 1990-х гг. западная педагогика заговорила о «продуктивном обучении».

В 1991 г. был основан Институт продуктивного обучения в Европе (IPLE), годом раньше создана сеть продуктивных школ (INEPS). В нашей стране первый институт продуктивного обучения, руководимый академиком М.А. Башмаковым, был создан в Санкт-Петербурге в 1993 г.

Основных причин для возникновения понятий «продукт», «продуктивное обучение», «продуктивная педагогика» две: 1) только с их помощью можно объяснить условия и факторы, влияющие на создание педагогического продукта заданного количества и качества, описать его в объективных параметрах, создать технологию (педагогику) продуктивного обучения; 2) в рыночных условиях люди смотрят на обучение и воспитание преимущественно с прагматичной точки зрения и хотят продуктивного обучения, т.е. такого, от которого можно было бы получать реальную и немедленную пользу. Продуктивное обучение, в отличие от школьного, понимается как обеспечивающее реальную связь с жизнью, открывающее молодым людям перспективу с помощью своих знаний и умений найти работу. Продуктивное воспитание иногда понимается и как присвоение личностью продуктов человеческой культуры, но прежде всего это востребованные человеком знания, умения, его квалификация и профессионализм как основные предпосылки обеспеченной жизни.

*Педагогический продукт* — это созданная в учебно-воспитательном процессе целостная система знаний, умений, навыков, развитости и воспитанности у каждого отдельно взятого человека. Это понятие тяготеет к личностной направленности обучения. Подлинный смысл продуктивного воспитания — в максимальном приспособлении его к потребностям человека. Следует говорить также о продукте идеальном и реальном. В первом отражаются все требования человека к образовательно-воспитательной системе, т.е. то, что он хотел бы получить от нее. Во втором — вынесенный им из учебного заведения практический объем воспитанности, развития, обученности.

Логика создания продуктивной технологии следующая: первый этап — описание продукта без всяких целей и задач. Если он принимается в целом, наступает второй этап — полное описание стратегии и тактики формирования продукта, т.е. рассмотрение целей и задач в определенной последовательности, чтобы было понятно, что и в каком объеме делать на каждом этапе. При этом необходимо знать, как идет фор-

мирование заданных качеств, для чего вводятся постоянный мониторинг (наблюдение) и поэтапная диагностика.

Итак, для того чтобы педагогический процесс стал прозрачным и целенаправленным, необходимо:

- 1) определить продукт, его количество и качество;
- 2) разложить его на составные части;
- 3) разложить на части процесс формирования продукта;
- 4) определить порядок наращивания качества; что на чем основывается, что из чего вытекает, что за чем следует;
- 5) определить, сколько времени понадобится на каждый этап;
- 6) оптимизировать продукт и процесс, т.е. привести их в соответствие с имеющимися возможностями.

В результате проведенных исследований выяснилось, что на современном этапе развития российской школы ей больше всего подойдет технология, которая:

- ✓ основывается на современных достижениях науки;
- ✓ согласуется с традициями российской школы, учитывает ее достижения;
- ✓ отвечает потребностям большинства людей;
- ✓ соответствует их возможностям;
- ✓ допускает изменения, вариации, наращивание, оптимизацию;
- ✓ соответствует целям и задачам общества;
- ✓ гарантирует получение педагогического продукта заданного количества и качества.

Этим требованиям больше всего отвечает *продуктивная технология*. Ее главные цели: качественные знания, умения, навыки, усвоение опыта предыдущих поколений, духовных и нравственных ценностей (рис. 26).



Рис. 26.

Продуктивная педагогическая технология — это технология *вариативная*, допускающая множество видоизменений. Достаточно, например, изменить вид обучения в данной технологии и осуществить необходимые для нового вида изменения, чтобы педагогический процесс приобрел другую композицию, стал добиваться иных результатов. Но технология в целом останется неизменной. Если исходить из наличия шести главных видов обучения и воспитания, 30 методов, семи основных организационных форм, 20 средств, трех видов отношений и четырех базисных моделей управления, то количество только главных модификаций технологии будет более 100. В выборе оптимального варианта и будет заключаться творчество педагога.

В продуктивной технологии можно выбирать, использовать и комбинировать все известные виды обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, компьютерное. Как известно, каждый из этих видов должен использоваться в тех случаях, когда с его помощью наиболее эффективно решаются поставленные задачи. Преимущественным (приоритетным, базисным) традиционно выступает *объяснительно-иллюстративное обучение*, служащее основой для применения других видов и технологий.

Наиболее слабое звено объяснительно-иллюстративного обучения — практика, без которой прочное усвоение знаний, умений и навыков невозможно. Практическая подготовленность — главный показатель обученности.

Следовательно, необходимо увеличить долю практики в объяснительно-иллюстративном обучении. Оставив объяснительно-иллюстративную организацию учебно-воспитательного процесса в качестве базисной и существенно дополнив объяснение практикой, получаем новую модификацию рассматриваемого вида обучения. По расчетам, это должен быть высокопродуктивный вид обучения.

*Усиление роли практики* — главная новация продуктивной технологии. Основная цель — увеличение времени активной тренировочной работы каждого ученика. Согласно законам обучения, в условиях высокой концентрации внимания и активности, большого объема самостоятельных упражнений коэффициент усвоения (правильного выполнения заданий) может достигать 90% и более.

Модель продуктивной технологии включает *семь этапов*, которые могут быть обозначены как пропедевтическая

практика, актуализация (ориентация), изложение материала (презентация), практика на примерах, управляемая практика, независимая практика в классе, домашняя самостоятельная практика (рис. 27).

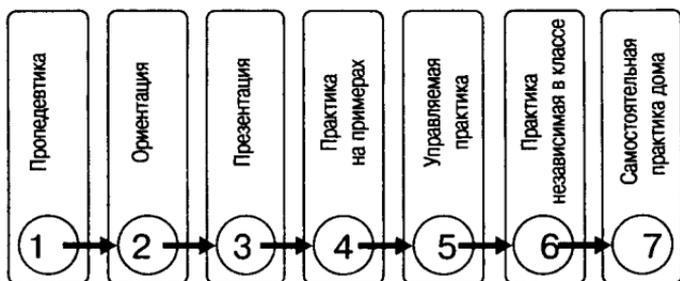


Рис. 27.

На всех этапах осуществляются диагностика и мониторинг. И до того, как приступить к работе по продуктивной технологии, и во время работы следует проводить основательную проверку знаний и навыков учащихся (диагностику), чтобы удостовериться, что они владеют достаточной базой для успешной работы в выбранном режиме. Постоянное и непрерывное наблюдение за работой по специальной программе (мониторинг) гарантирует стабильное течение процесса.

Развитие педагогического процесса по продуктивной схеме подтверждается наблюдением. Школьники и студенты учатся продуктивно, когда:

- 1) имеют надлежащую мотивацию:
  - педагог опирается на их потребности и интересы;
  - укрепляет мотивацию проекцией на личные планы;
  - правильно и своевременно оценивает достижения и успехи;
- 2) процесс развивается в комфортных условиях:
  - организована учебная среда;
  - оправдываются ожидания обучаемых и педагогов;
  - познание развивается от легкого к трудному;
  - применяется положительная обратная связь;
- 3) применяются продуктивные методы:
  - педагог добивается полного понимания;
  - «торопится медленно»;
  - закладывает надежный фундамент;

- 4) используется опыт обучаемых:
  - применяются методы, требующие актуализации опыта;
  - педагог опирается на уже известный обучаемым материал;
  - совершенствует умения постоянными тренировками;
- 5) процесс надлежащим образом контролируется:
  - обучаемые знают правила самоконтроля;
  - имеют наглядные схемы продвижения в учебе;
  - реализуются их ожидания;
- 6) обучаемые достигают успехов:
  - предлагаются задания с высокой вероятностью правильного выполнения;
  - достижения обучаемых не сравниваются;
  - трудности наращиваются постепенно;
- 7) знания применяются на практике:
  - организованы тренинги;
  - педагог учитывает требования жизни;
  - учит под девизом: «Трудно в учении — легко в жизни»;
- 8) не ущемляются права обучаемых:
  - педагог уважает обучаемых;
  - требователен, но не жесток;
  - добросовестно выполняет свою часть работы;
- 9) обучаемые имеют достаточно времени:
  - учатся без перегрузки;
  - имеют время на возобновление сил;
  - оптимизируется процесс учения;
  - воспитание сочетается с самовоспитанием;
- 10) обучаемые уверены в положительном конечном результате:
  - вопрос «для чего?» не возникает никогда;
  - педагог пользуется высоким авторитетом;
  - полностью гарантирован качественный продукт.

Многие элементы продуктивной технологии обнаруживаем в лучших американских и европейских моделях обучения.

## 11.5. Партнерская технология

Как известно, *партнерской* называется технология, которая уделяет одинаковое внимание как предмету изучения, так и учащимся. На рис. 28 видим, как от учителя протяну-

ты стрелки и к предмету, и к обучаемому, он как бы охватывает эти системы, соединяя их между собой.



Рис. 28.

Понятием «партнерская технология» объединены все отечественные и зарубежные варианты (модификации, способы, попытки) решения проблем соединения предмета с изучающим его человеком. Отечественная разновидность этой технологии известна как «педагогика сотрудничества». В 1980-х — начале 1990-х гг. она интенсивно развивалась и получила широкое распространение. Педагогика сотрудничества стала заметным достижением советской педагогики. Благодаря ей существенно изменились взгляды на возможности школьного обучения. Педагогами-новаторами предложен ряд конкретных технологических средств реализации таких важных принципов, как доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учеников, сознательность, активность, самостоятельность и творчество школьников, уважение к личности школьника. Педагогика сотрудничества сделала важный шаг по пути преодоления гипертрофии контролирующей функции педагога и содействовала усилению его организационной функции.

Главная новация педагогики сотрудничества содержится не в целях учебно-воспитательного процесса, а в методах, приемах, формах их реализации. В ее рамках разработана система хорошо согласованных между собой способов деятельности: использования схематической наглядности, комментирования выполняемых учеником действий, перестройки взаимоотношений между педагогом и учениками, предоставления ученику индивидуальной помощи,

дополнительных демонстраций образцов правильного действия, применения наводящих вопросов, использования опор для организации и направления мысли ученика и т.п. Сотрудничество касается главным образом операционной, процессуальной, т.е. технологической, стороны педагогического процесса. Это подтверждает, что разработана новая технология, в которой развитие процесса идет по своеобразной схеме и приводит к созданию продуктов более высокого качества. Педагоги-новаторы предложили нетрадиционные пути достижения целей, сущность которых сводится к тому, чтобы дать школьнику уверенность в том, что он обязательно достигнет успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание. Упор делается на «втягивание» всех школьников в обучение, общую работу учителя и учеников.

Эти способы, безусловно, подходят и для современных школ. Несмотря на изменение мотивации к обучению у учеников под давлением рыночных отношений, проблема их уверенности в том, что они могут и будут успешно учиться, не только не исчезла, но еще больше обострилась. Поддержка, поощрение учеников на фоне жестких отношений между людьми, сотрудничество учеников с учителями сегодня становятся особенно необходимыми.

Не все идеи технологии сотрудничества могут использоваться в практике нынешнего школьного обучения и воспитания. Без изменений в современную партнерскую технологию войдут базисные идеи: перестройки отношений с учениками (естественно, на рыночных основах); обучение без принуждения; применение опор (опорной наглядности, звуковой опоры, комментированного управления; оценки ученических работ); свободный выбор (во всем разнообразии применения); укрупненные дидактические единицы учебного материала (структурированные знания); разработанные В.Ф. Шаталовым листы опорных сигналов (ЛОС) и приемы проверки знаний учеников; личностный подход; сотрудничество педагогов.

Рассмотрим эти идеи под современным углом зрения.

1. *Перестройка отношений с учениками.* Эти отношения больше не отвечают традиционным школьным взаимоотношениям и еще долго будут предметом ностальгии старшего поколения учителей. Нет больше ученика, полностью зависящего от учителя. Знание, профессиональная подготов-

ка на рынке становятся товаром. Каждый может заказать для себя продукт желаемого объема и качества. Школа поможет удовлетворить запросы ученика, окажет содействие в реализации его жизненных планов. Это не может не сказаться на отношениях между участниками педагогического процесса. Из зависимых и принудительных они превращаются в свободные, демократические, партнерские, где ученик (как заказчик педагогической услуги) имеет превосходство. Он может выбирать предмет, педагога, объемы образования, он оплачивает педагогическую услугу или через налоги, или непосредственно. Отношения учителя и ученика существенно трансформируются, входят в схему выполнения договорных обязательств.

Но пока рынок педагогических услуг не заработал в полном объеме: полноценной государственной школы уже нет, а рыночной — еще нет. Это порождает искривленные варианты отношений: заказчик не оплачивает услуги образования, но отстаивает свои права, а учитель ищет варианты продать свои услуги подороже, избавиться от работы, которая, по старым традициям, вменяется ему в обязанность. Обойдное согласие достигается с трудом.

2. *Опоры* (применение наглядности, звуковой поддержки, комментированного управления) могут быть использованы с определенными ограничениями, в основном при обучении более слабых учеников. Как известно, наглядные схемы, плакаты, диаграммы и т.п. принадлежат к традиционным дидактическим средствам, но педагоги-новаторы С.Н. Лысенкова и В.Ф. Шаталов наполнили его новыми, дополнительными функциями: кроме объяснительно-иллюстративной и обобщающей наглядность на их уроках выполняет еще и мнемически-опорную функцию («мнемическая» означает «связанная с работой памяти»). Речь идет о создании и использовании в учебном процессе наглядных схем, которые служат опорами для запоминания тем ученикам, у которых память развита недостаточно.

В условиях перехода к рынку образования учебные заведения дифференцируются по различным признакам. В престижных школах стараются создавать однородные (гомогенные) классы, наполненные учениками с приблизительно одинаковыми показателями обученности, развития мышления, наклонностями и способностями. Это суживает, а временами и исключает использование опорной наглядности.

Для недифференцированной сельской школы опорная наглядность еще долго будет актуальной. С ее помощью можно успешно решать проблему развития мыслительной способности учеников в процессе решения ими разнообразных задач, прежде всего математических. Установлено, что неуспевающие среди младших школьников чаще всего появляются потому, что детям трудно запоминать правила, алгоритмы выполнения учебных действий. Но если ученики постоянно имеют перед глазами всю необходимую информацию в виде опорных схем, то им не надо отвлекаться на вспоминание этой информации, все их внимание сосредоточивается на мышлении. А дальше срабатывает непровольное запоминание. Воспринимаемая зафиксированное на плакате правило несколько раз за урок, ученик его запоминает. С развитием памяти объемы опорной наглядности постепенно уменьшаются.

Роль своеобразной опоры в методической системе С.Н. Лысенковой играет и комментированное управление учебным процессом. Это не новый в педагогике, но весьма ценный методический прием. Ученик комментирует свои действия вслух. Так он лучше понимает, что делает, осознанно усваивает знания. Такая опора наиболее полезна слабым и средним ученикам.

Методика В.Ф. Шаталова известна в нескольких модификациях, но листы с опорными сигналами (ЛОС) присутствуют во всех. Их даже распечатывают и выдают ученикам в виде тетрадей для самостоятельной работы. Даже противники методики В.Ф. Шаталова признают, что она обеспечивает более высокий уровень усвоения материала. Она позволяет на каждом уроке осуществлять проверку знаний всех учеников класса. А это означает, что каждый школьник активно работает на каждом уроке.

Насколько возможно использование этих идей в рыночных условиях? В.Ф. Шаталов добивался, чтобы все ученики «учились победно». Это отвечало задаче советской школы — учить всех на высоком уровне. К сожалению, эти принципы отсутствуют в рыночной педагогике. Здесь каждый учится как хочет и как может, а школа должна лишь помогать ему в реализации собственных намерений. Но как система педагогической деятельности, которая ведет к запрограммированным результатам, методика В.Ф. Шаталова весьма эффективна и может быть взята на вооружение современными технологиями, прежде всего продуктивной.

## 11.6. Свободный выбор

Сущность педагогики сотрудничества — выдвижение идеи свободного выбора как направления, которое противопоставляется командно-административному стилю общения педагога с учеником. В пределах, разрешенных логикой учебно-воспитательного процесса, ученику предоставляются максимально широкие возможности для осуществления самостоятельного выбора среди нескольких возможных вариантов деятельности. В советской системе школьных отношений это был революционный шаг. Педагогика сотрудничества требовала, чтобы ученик перестал быть объектом обучения и воспитания, а выступал полноправным субъектом этих процессов. Педагог и ученик становились соавторами урока, партнерами в его конструировании и проведении. Это коренным образом меняет отношение ученика к своей роли в обучении, поднимает его в собственных глазах, укрепляет уверенность в своих силах.

За пятнадцать лет построения демократического общества школа и общество значительно продвинулись в понимании прав и свобод ученика: ученику надо предоставлять возможность выбора, более того, надо учить его осуществлять обоснованный выбор. Но беспредельного и неконтролируемого выбора допускать нельзя. Он должен осуществляться в целесообразных пределах.

Педагогика сотрудничества открыла возможности для использования в учебном процессе так называемых укрупненных дидактических единиц (УДЕ). Это увеличенные в объеме части учебного материала вместе с операционными действиями и средствами самоконтроля. Укрупненные дидактические единицы учебного материала (структурированные знания) применяются все шире и влекут за собой сопутствующие технологические изменения. Поскольку партнерская технология обращает внимание одновременно и на ученика, и на предмет изучения, ищет оптимальное согласование между ними, то *структурирование знаний* будет использоваться и дальше. В зависимости от потребностей обучаемых учебный материал будет излагаться в различных вариантах — широком или суженном, что уже делается в учебниках, адресованных учащимся различных типов учебных заведений. Тем не менее изложение учебного материала без ухудшения смысла и логики возможно лишь при очень умелом «свертывании» информации. Решение

этой задачи посильно лишь высококлассным специалистам. Некавалифицированные попытки укрупнения дидактических единиц только ухудшают усвоение знаний.

*Личностный подход* становится органически присущим рыночной школе. Декларация его в педагогике сотрудничества превратилась в целесообразный стиль отношений в демократической школе: к ученику стали относиться доброжелательно, уважать его стремления, мысли и даже ошибки. Свободного человека, защищенного демократическими правами и свободами, нельзя принудить терпеть профессиональную некомпетентность педагога, не говоря уже о грубости или неправильно избранном стиле общения. Человек, вкладывающий в свое образование собственные средства, становится уже не безличным объектом педагогического процесса, а главным действующим лицом, ради удовлетворения потребностей которого этот процесс осуществляется.

На рынке услуг педагога обязаны *взаимодействовать* между собой не формально, а реально. В плохо скоординированной принудительной школе каждый выполнял свою часть процесса, нисколько не интересуясь проблемами коллеги. Возникали недоразумения, падала общая эффективность школьного воспитания. Рыночная школа, подхлестываемая контрактными обязательствами, вынуждена налаживать действенное сотрудничество между педагогами, координировать общие усилия для успешного выполнения заказов. Поскольку каждый учитель отдельно не может реализовать всего заказа, ему волей-неволей придется вступать в производственные отношения с коллегами, согласовывать с ними стратегию и тактику обучения. Большая часть функций бывшего директора школы исчезает из-за их ненужности, директор становится менеджером со всеми присущими этой профессии функциями. Главная задача директора-менеджера — найти заказчиков, заключить выгодные контракты, набрать персонал, способный их выполнить, и скоординировать усилия отдельных работников.

### 11.7. Западный вариант партнерской технологии

Произошедшие за последние 15 лет радикальные изменения в экономике, политической и общественной жизни нашей страны не могли не затронуть и педагогику. От критики западной системы образования российская педагогическая

наука и практика переходят к тщательному анализу этой системы с целью использования ее достижений в нашем образовательном процессе.

Основные положения зарубежной партнерской технологии можно выразить следующим образом:

- преподаватель и его ученик (студент) — деловые партнеры в достижении цели;
- основа сотрудничества — контракт с точно определенными обязанностями, сроками, результатами, санкциями и финансированием;
- цель ученика — овладеть важным для него предметом;
- цель педагога — помочь ему в реализации его цели;
- ответственность за результаты распределяется поровну: 50% несет ученик, 50% — педагог;
- стимулами для ученика служат его намерения, для педагога — вознаграждение;
- организация процесса: максимальная самостоятельность ученика, вмешательство педагога лишь тогда, когда ученик снизил темпы обучения;
- постоянное формирование обобщенных алгоритмов решения задач;
- внедрение действенных стимулов самомотивации;
- максимальная опора на индивидуальные особенности;
- использование новейших средств, которые могут содействовать ускорению процесса и получению продукта более высокого качества;
- обеспечение безвредности процесса и сохранения здоровья ученика;
- обеспечение индивидуального распорядка дня;
- создание комфортных условий для обучения.

На Западе существует несколько разновидностей партнерской технологии обучения.

Основная — переход на обучение по контрактам. Не имеет значения, составляется ли контракт письменно или же он только подразумевается. Школа, каждый учитель берут на себя определенные обязательства, четких обязательств требуют и от учеников. Каждый отвечает за сделанный выбор. При этом никаких изменений и послаблений на время действия взаимных обязательств не допускается. Выполнение контрактов удостоверяется независимой экспертизой.

Планирование процесса осуществляется в соответствии с избранными целями и возможностями учеников. Сущест-

венную роль играет диагностика начального уровня. На ее основе устанавливается вклад учителя. Если уровень начальной подготовки низкий, а педагогу посчастливилось его значительно поднять, то именно по этой разности состояний определяется вклад педагога и осуществляется дифференцированная оплата его труда. Иногда учителю выгоднее брать более слабых учеников. При этом западные учителя никогда не берут на себя чрезмерных обязательств.

Партнерство не предусматривает жестких схем. Это примерно то, что у нас называют свободно планируемыми отношениями. Однако педагоги крайне осторожно идут на изменение схем, гарантирующих результат. На творчество их вдохновить очень трудно, поскольку никто не хочет рисковать. Все предпочитают делать по технологии, ответственность за которую несут разработчики.

Вместе с тем технологические схемы достаточно гибкие. Нередко изменение схемы происходит прямо на уроке. Например, в первой его части педагог выступает в роли почти авторитарного руководителя учебного процесса, источника знаний для учеников, а во второй — как фасилитатор — помощник ученика, облегчающий его работу. Такая схема напоминает нашу организацию познавательного процесса, когда в первой части урока учитель сообщает новые знания, растолковывает их ученикам, а затем приступает к практическому закреплению материала.

Следующая разновидность классного партнерства использует возможности взаимообучения. Практикуется работа в парах, тройках, микрогруппах. Но это характерно преимущественно для муниципальных школ. В частных привилегированных школах взаимопомощь, сотрудничество учеников наблюдаются нечасто. Здесь родители учеников могут позволить себе дорогое индивидуальное обучение, учить детей в классах, где наполняемость не превышает 4–8 учеников. Распространены индивидуальное консультирование, дополнительные занятия. Иногда лучшие ученики предоставляют репетиторские услуги своим одноклассникам за деньги.

В последнее время партнерские отношения все шире распространяются во всех типах американских школ. Этому способствуют несколько факторов: 1) провозглашенное президентом стремление сделать Америку передовой интеллектуальной страной в мире; 2) необходимость значи-

тельно повысить уровень подготовки выпускников школ, чего одним лишь личностно ориентированным обучением с помощью щадящих технологий добиться невозможно; 3) хорошие результаты, полученные с помощью педагогики сотрудничества в бывшем СССР; 4) популярная в Америке идея создания «образа более привлекательного и доброго государства», которому должен соответствовать и новый тип школьных отношений; 5) идея сосредоточить главное внимание на сотрудничестве, а не на соревновании, так как это будет способствовать получению лучших результатов всеми учениками.

Оказалось, что в ежедневной практике учителя недооценивают способных и одаренных учеников, со многими конфликтуют. По данным американского профессора П. Торренса, около 30% отчисленных из школ и вузов (за неспособность, неуспеваемость, умственную отсталость) составляют одаренные или даже сверходаренные молодые люди. Эти данные взволновали американцев, и общество потребовало от учебных заведений изменения отношений. Партнерские модели оказываются наиболее целесообразными.

Известна и такая разновидность сотрудничества, как «кооперированное обучение». Упрощенно его можно истолковать как объединение усилий учеников и педагогов для более быстрого и эффективного достижения поставленных целей. Выделяются цели индивидуальные и общие для всех. Именно для достижения общей цели ученики кооперируются между собой, объединяют свои усилия, которые в итоге приводят к ускорению и облегчению обучения.

Кооперированное обучение осуществляется в специально созданных в классе подгруппах. Основой для выделения подгрупп служит одинаковое видение и понимание цели учениками. Учитываются также уровень подготовленности, способность к взаимодействию, личные симпатии, общность интересов.

Американские исследователи Д. Джонсон и Р. Джонсон выделяют основные условия эффективности кооперированного обучения:

1) ученики понимают свою взаимозависимость от других членов группы и ощущают личную ответственность за достижение групповых целей;

2) в процессе взаимодействия ученики помогают другу другу учиться;

3) ученики учатся совместно работать.

Кооперативно организованное обучение отличается определенными особенностями:

- ✓ подгруппы образуются на долгосрочную перспективу, а потому к их созданию учитель подходит очень ответственно;
- ✓ для каждой из выделенных подгрупп разрабатываются отдельные стратегии, осуществляется планирование;
- ✓ в процессе обучения члены подгрупп делятся своими знаниями, умениями;
- ✓ каждый работает в полную силу, добросовестно, самостоятельно;
- ✓ ответственность за результат несет каждый участник подгруппы;
- ✓ работа каждого участника оценивается под углом зрения достижения намеченных целей всей подгруппой.

Для российской школы подобные американские «новации» далеко не новы. В 1930-е гг. в нашей стране существовал так называемый бригадно-лабораторный метод обучения, имевший примерно такие же признаки. Класс делился на бригады, каждая из них училась по своему плану, за успехи отчитывался бригадир, оценки всем членам бригады выставлялись на основе отчета бригадира. Вскоре этот метод был подвергнут жестокой критике, потому что дети практически переставали учиться, долгое время о нем даже не вспоминали.

Почему же в США решено допустить в школы кооперативное обучение? Ведь в этой стране традиционно предпочтительными являлись индивидуальные схемы подготовки. Педагогический опыт и специальные исследования убедительно доказали, что групповая работа учеников имеет целый ряд преимуществ. Оказалось, что, работая в группе, ученики быстрее и легче достигают запроецированных уровней обученности, воспитанности, развития. Необходимо, чтобы работа была надлежащим образом направлена и организована, а группы соответствовали определенным требованиям. Основа дифференциации классов — общая цель, ее одинаковое видение и понимание участниками группы. Важно, чтобы она имела высокий приоритет и признавалась каждым участником группы более значимой, чем его индивидуальные цели. Поэтому учителю при формировании групп нужно глубоко вникать во внутренний мир учеников, выходить за пределы традиционного деления учеников на подгруппы по успехам в обучении.

Учитель в кооперированном обучении приобретает некоторые новые функции. Главная задача педагога — вселить в учащихся веру в возможность успешного достижения цели и побуждать их к самостоятельному поиску. В процессе поиска учитель выступает как помощник, равноправный участник группы. Нагрузка на педагога возрастает, ведь он дополнительно обязан заниматься формированием у учеников необходимых для сотрудничества умений:

- ✓ координировать свою деятельность с деятельностью партнеров;
- ✓ становиться на позицию других и изменять свою позицию;
- ✓ предоставлять партнерам помощь и пользоваться их помощью;
- ✓ оценивать свои действия и действия других членов группы;
- ✓ с уважением относиться к каждому мнению;
- ✓ выстраивать межличностные взаимоотношения с партнерами;
- ✓ отдавать более высокий приоритет достижению коллективной цели;
- ✓ не допускать перерастания разногласий в столкновение позиций и интересов;
- ✓ предупреждать возникновение конфликтов.

Одна из новых и наиболее ответственных функций учителя — осуществление общего с учениками анализа процесса обучения. Последний рассматривается под углом зрения не только полученных результатов, но и целесообразности избранных путей, способов решения поставленных задач, эффективности кооперирования усилий, межличностных взаимоотношений и т.п.

Кооперированное обучение за рубежом называют методом. Чтобы обучение по этому методу было успешным, нужно придерживаться ряда условий, а именно: осваивая академический материал, ученики должны работать командой; каждая группа должна иметь в своем составе и отличников, и «середняков», и отстающих; команды должны быть разнообразными по половому признаку; должна быть предусмотрена система поощрений как для всей группы, так и для отдельных учеников и т.д.

Большинство исследований, посвященных кооперированному обучению, свидетельствует, что в классах, где использу-

ются те или другие его формы, уровень достижений учеников более высокий, чем в классах, где используются исключительно традиционные методы. Доказано, что кооперированное обучение обеспечивает более высокую эффективность при обучении математике, общественным наукам, языкам как одаренных детей, так и школьников, имеющих более скромные способности, как в младших, так и в старших классах.

Исследования показывают, что просто собрать вместе учеников для работы в группах еще недостаточно. Чтобы кооперированное обучение давало желаемый эффект, необходимо наличие еще двух компонентов: системы группового поощрения и механизма стимулирования личной ответственности. Поощрение всей группы важно потому, что школьники помогают друг другу усваивать материал. Если групповые вознаграждения недостаточно весомые, то члены группы менее внимательно относятся к познавательным потребностям своих товарищей. А индивидуальные проверки, которые стимулируют личную ответственность по приобретению знаний, помогают каждому ученику увидеть, чего именно он достиг. Индивидуальные поощрения тоже должны быть достаточно весомыми.

Существует несколько вариантов модели кооперированного обучения. Одна из моделей получила название STAD (Student Teams — Achievement Divisions — «команды учеников — бригады для повышения результатов»). Соответственно этой модели учитель разделяет класс на группы по четыре ученика в каждой. Каждая группа имеет состоит из мальчиков и девочек с разными способностями. Сначала учитель объясняет материал, а потом команды приступают к работе, стремясь сделать так, чтобы материал был понят и усвоен всеми членами бригады. На контрольной работе по изученному материалу все ученики работают индивидуально. Результат, показанный каждым учеником, сравнивается с его же собственным предшествующим средним результатом, и полученная разность оценивается в баллах. «Личные» баллы суммируются для подсчета командного результата. Команды, которым удастся набрать необходимое (соответственно критериям) количество баллов, получают вознаграждение или сертификат.

Следующая модель называется TGT (Teams — Games — Tournament — «команда — игра — турнир»). В этом случае осуществляются такие же первые шаги, как и при использовании модели STAD: создание команд происходит на тех

же принципах, объяснение учителя и командная работа для обеспечения усвоения материала происходят по предыдущей схеме. Однако вместо контрольной работы проводится турнир, в ходе которого ученики соревнуются с членами других команд и зарабатывают очки для команды.

Третья модель — так называемый метод «мозаики» (Jigsaw). Здесь учитель разделяет класс на команды по шесть учеников. Каждая команда получает задание выучить определенный материал, состоящий из шести разделов. Каждый член команды назначается ответственным за изучение какого-нибудь одного раздела. Члены разных команд, ответственные за изучение одного и того же раздела, собираются вместе и работают в так называемых «экспертных группах», разбирая подробно свою часть задания. Потом ученики возвращаются из экспертных групп в свои команды и по очереди учат своих товарищей тому, что выучили сами. Мотивация к тому, чтобы внимательно слушать и поддерживать своих товарищей по команде, создается за счет того, что сообщение товарища по команде — единственный доступ к учебному материалу. Кроме того, у любого есть собственный стимул к точному и подробному представлению «своего» материала, поскольку он несет ответственность за усвоение этого материала его товарищами по команде.

Еще одна разновидность кооперированного обучения — это модель Learning Together («учимся вместе»). В соответствии с этой моделью ученики должны заполнить «рабочие листы», объединившись в группы по четыре-пять человек. От группы подается один заполненный тест, по которому оценивается общий результат.

Кооперированное обучение во всех его вариантах предусматривает, что ответственность за усвоение учебного материала несет сам ученик.

Существует много экспериментальных данных, свидетельствующих об эффективности кооперированного обучения. Исследования показывают, что правильное использование этого метода дает лучший когнитивный эффект, чем традиционные методы. В процессе кооперированного взаимодействия между учениками складываются положительные взаимоотношения.

Критика кооперированного обучения сводится к существованию трех проблем. Первая связана с системой группового поощрения. «Сильные» ученики могут не получить высоких

оценок из-за того, что более «слабые» ученики из их группы не смогли усвоить материал так же хорошо, как они. Это вызывает недоумение и разочарование как у самих учеников, так и у их родителей. Вторая проблема состоит в том, что хотя при кооперированном обучении ученики учат друг друга, никто из них не владеет содержанием предмета настолько глубоко, чтобы учить других. Ведь если бы дети могли успешно обучать друг друга, то школы и учителя были бы не нужны. Основную роль в обучении играет учитель, глубоко понимающий содержание и знающий, как нужно учить. И, наконец, третья проблема — это то, что мало кто из учителей четко придерживается всех правил, предусмотренных разными моделями кооперированного обучения, многие рассматривают кооперированное обучение просто как работу в группах.

Кооперированное обучение в большинстве случаев требует специальной организации учебного пространства. Учителя США используют различные модели. На уроках предусматривается работа в группах и проведение групповых упражнений. В этом случае к описанию урока присоединяются дополнительные инструкции. Учитель должен четко определить, как информировать учеников, что им нужно будет делать в группах; тщательно сформулировать задачи; проверить понимание учениками поставленной задачи; установить временные рамки для выполнения работ; организовать возможность обратной связи при работе в группах; провести основательное обсуждение в конце занятия.

В современной отечественной педагогике идея сотрудничества и кооперации находит воплощение в новых формах и методах учебной работы. Среди них коллективно-группо-парно-индивидуальный метод и группо-парно-индивидуальный метод. Основные признаки этих методов (их называют также формами), по мнению профессора В.К. Дьяченко, — это организация учебной работы: а) в группах (парах) сменного состава; б) индивидуальный характер обучения (хотя оно происходит в группе или коллективе); в) специальная организация и управление дидактическим процессом<sup>1</sup>.

Приверженцы названных методов обучения утверждают, что:

- новый учебный процесс опирается на прежнее содержание и традиционные формы работы, но происходит

---

<sup>1</sup> См. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001.

их коренная реконструкция в связи с тем, что коллективная оргформа обучения не просто вводится, но становится системообразующей;

- значительно возрастают творческие возможности и школы, и учителей, методика становится разнообразнее;
- функции, взаимосвязи и взаимозависимости форм существенно изменяются, возрастает их эффективность;
- обсуждение любого понятия в сменных парах с разных точек зрения позволяет воспринимать его объемно.

Одной из основных модификаций данного метода (формы) является работа по карточкам в парах сменного состава. Порядок работы примерно такой:

- 1) ученики разбиваются на пары;
- 2) каждому выдается карточка с заданием;
- 3) каждый выполняет свои упражнения;
- 4) в паре прорабатывается сначала первая, а затем и вторая карточка;
- 5) ученики проверяют друг друга по карточкам и расписываются;
- 6) обмениваются карточками;
- 7) находят нового партнера;
- 8) прорабатывают по очереди каждую карточку;
- 9) проверяют друг друга, расписываются и т.д.

Вот как, например, происходит работа по карточкам в парах сменного состава на уроках математики. Карточка состоит из трех частей:

- 1) одного-двух вопросов с указанием страницы, на которой ученик может найти ответ («Что такое среднее арифметическое двух чисел?», «Как его найти?»);
- 2) текстовой задачи;
- 3) примеров для устного счета и одного или нескольких — для письменного решения.

Два ученика обмениваются карточками и выясняют, кто будет спрашивать, а кто — отвечать. Следует обмен информацией. Когда возникают затруднения, обращаются к учебнику. Потом проводится работа по текстовой задаче. В конце ученики спрашивают друг друга: «Как ты докажешь, что задача решена правильно?». Затем каждый ученик ищет себе новую пару для работы.

Основные преимущества рассматриваемых методов проявляются в преодолении пассивности, в активизации обучаемых, соревновательности, нетрадиционном построении урока,

развитии речевой деятельности учащихся, устранении усредненного подхода. В то же время эти методы (формы) имеют и существенные недостатки, ограничивающие их распространение, в частности ухудшение организации, превращение занятий в беспорядочное движение учеников. Нет убедительных доказательств и повышения продуктивности обучения.

### 11.8. Щадящая технология

Щадящая технология в сопоставлении с другими — более экономная, энергосберегающая для учителей и учеников, потому и носит такое название. Однако эта технология является наименее продуктивной. Основу ее составляет идея *лично ориентированного обучения*. В свете этой идеи в современном мире развиваются многочисленные направления, системы, модели и модификации так называемого облегченного, щадящего, персонифицированного, индивидуализированного, дифференцированного и т.п. обучения.

Следует напомнить, что обучение и воспитание в данной технологии развиваются «от ученика» (рис. 29). Педагогический процесс направляется на удовлетворение его запросов и потребностей, школа и учителя предоставляют ученику именно те услуги и в том объеме, которых он требует. Ученик имеет возможность самостоятельно выбирать для изучения учебные предметы, устанавливать уровень их освоения (начальный, средний, повышенный или высокий), учиться в соответствии со своими потребностями, силами и возможностями, двигаться в обучении собственным темпом, учиться с оценками или без них, приглашать себе в помощники различных учителей. Сроки тоже не регламентированы. Словом, в данной технологии властвуют собственный интерес, выбор и личная ответственность ученика.



Рис. 29.

Для советской школы она однозначно не подходила, но превосходно вписывается в реалии рыночных отношений. Более того, именно рыночными отношениями щадящая технология вызвана к жизни, в них она находит себе благоприятную почву для развития. В дифференцированном по имущественному признаку обществе непременно обнаружатся потребители, которые будут требовать от школы удовлетворения своих запросов, предоставления особых услуг по своему выбору и усмотрению, т.е. с обучением происходит то же самое, что и с любой другой услугой.

О технологии лично ориентированного обучения в нашей стране заговорили в начале 1990-х гг., когда социалистическая школа с ее коллективистскими принципами и технологиями перестала справляться с новыми задачами. Присущие ей подходы, формы и методы обучения уже не ответили провозглашенным в обществе идеям демократизации, формирования нового типа рыночных отношений, приоритетам воспитания. Срочно стали нужны технологии, которые лучше, чем социалистические, решали бы новые проблемы. В арсенале советской педагогики к тому времени была только пустившая глубокие корни командно-административная схема авторитарных школьных отношений. Слабые ростки педагогики сотрудничества не смогли пробиться сквозь толщу устоявшихся подходов. Эта педагогика фактически не получила необходимой идеологической поддержки и не была востребована широкими массами учителей.

Методологический и теоретический вакуум переходного периода заполнили моделью известной на Западе щадящей педагогики, надеясь с ее помощью сделать резкий скачок в обучении и воспитании. Но лично ориентированная западная педагогика вступила в противоречие с нашими традициями и реалиями. И лишь спустя многие годы мы стали понимать ее особенности, возможности, пределы применения. Сегодня щадящая технология стала полноправным средством в арсенале отечественной педагогики и наряду с другими технологиями востребована в нашем уже расслоенном на социальные группы обществе.

Персонифицированное обучение — это такое обучение, которое основывается на знании личности ученика и используется *с целью максимального удовлетворения его потребностей*. Первая часть этого положения нам хорошо знакома. Если учитель стремится воспитать ученика, то он

должен знать о нем как можно больше. В отечественной педагогике познавать ученика, прежде чем начинать его воспитывать, всегда считалось необходимым для достижения высочайшей цели — формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

Главная сущность личностно ориентированной педагогики скрывается во второй части определения — познавать ребенка с целью удовлетворения его потребностей. Это следует понимать так: цель своего обучения определяет сам ученик, а педагоги выступают лишь помощниками в реализации его намерений.

Технология личностно ориентированного обучения вобрала в себя достижения демократического образа жизни и новые достижения педагогической мысли: 1) уважение демократических свобод граждан, прежде всего права на свободный выбор образования; 2) продолжительный опыт функционирования образования в рыночных условиях, которые привели к его полной переориентации на удовлетворение потребностей граждан; 3) распространение идей гуманизации образования, согласно которым человек признается высшей ценностью; 4) обеспечение реальной возможности полного удовлетворения потребностей каждого человека в соответствии с его намерениями, целями, жизненной стратегией.

Личностно ориентированное воспитание (обучение) утверждает воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Воспитанник развивается в соответствии с собственными возможностями. Цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать равноправным субъектом деятельности познания и общения, свободной, самостоятельной личностью. Все это возможно лишь на принципах педагогики гуманизма, поскольку гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Ее отличительные признаки:

- приоритетное развитие психических, физических, интеллектуальных, моральных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга знаний, умений и навыков;
- сосредоточение усилий на формировании свободной, самостоятельно мыслящей и действующей личности, гражданина, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях;

- обеспечение надлежащих финансовых и организационных условий для успешной переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманистическая личноно ориентированная педагогика требует *приспособления школы и учителей* к ученикам, обеспечение для них атмосферы комфорта.

Зарубежная практика гуманистической школы уже выработала конкретные формы и методы личноно ориентированной педагогики. Среди них:

- 1) дифференциация учебно-воспитательной деятельности;
- 2) индивидуализация процессов воспитания и обучения;
- 3) создание благоприятных условий для развития наклонностей и способностей каждого воспитанника;
- 4) формирование однородных по совокупности признаков (гомогенных) групп, классов и параллелей;
- 5) комфортность учебно-воспитательной деятельности;
- 6) социальная безопасность, защищенность учеников;
- 7) вера в ученика, его силы и возможности;
- 8) принятие ученика таким, какой он есть;
- 9) изменение целевой установки учебного процесса, школы;
- 10) обоснованность уровня развития каждого ученика;
- 11) исключение заочного обучения (экстерната) как такового, поскольку он не обеспечивает «духовных встреч с учителями»;
- 12) переориентация внутренних личностных установок учителя;
- 13) усиление гуманитарного образования.

Так весьма привлекательно сформулированы преимущества обучения в школе, организованной по новой модели. Не удивительно, что среди педагогов нашлось немало желающих ее использовать.

Однако реалии отечественной педагогики пока не позволяют использовать ее в чистом виде: учитель не свободен в выборе методов и форм обучения, последнее по-прежнему опирается на успеваемость и дисциплину.

Гуманизация учебно-воспитательного процесса, поворот его к ученику, внедрение десятков конкретных приемов, облегчающих и ускоряющих обучение, — значимые аспекты личноно ориентированной технологии отечественного об-

разца. В отечественном варианте личностно ориентированного обучения акценты расставлены несколько иначе:

- 1) цель личностно ориентированного обучения — акцентирование внимания на развитии ценностно-смысловой сферы;
- 2) отход от концепции формирования личности и утверждение концепции содействия ее развитию;
- 3) ученик — субъект не учения, а жизни;
- 4) работа учителя направлена на удовлетворение потребностей личности;
- 5) справедливость в действиях педагогов;
- 6) действенная помощь учителя, а не показной интерес к личности ученика;
- 7) движущие силы учебно-воспитательного процесса — взаимодействие личности с личностью;
- 8) усиление диалогового характера общения учителя с учениками;
- 9) духовное общение с учениками;
- 10) личностно значимая цель деятельности;
- 11) знание пути достижения цели;
- 12) выбор своего маршрута;
- 13) положительная оценка, поддержка со стороны учителя;
- 14) возможность выбора;
- 15) собственная ответственность ученика;
- 16) изучение личных качеств учеников и динамики их развития;
- 17) поддержка положительных тенденций в развитии личности;
- 18) помощь в преодолении отрицательных тенденций.



## 11.9. Индивидуальные маршруты

Среди современных разновидностей шадящей технологии — многочисленные схемы организации процесса, приспособленного к удовлетворению индивидуальных запросов обучаемых. Возрастает количество людей, которые по тем или иным причинам не могут (или не хотят) учиться в общих потоках по схемам фронтального обучения, поэтому общее и даже профильное обучение должно все больше взаимодействовать с индивидуальным (индивидуализированным). Это и понятно, и объяснимо: высококачественное продуктивное обучение возможно лишь при разумном соче-

тании индивидуального обучения с групповым. Только индивидуальное обучение недостаточно продуктивно, так же как и фронтальное обучение в больших группах.

В условиях коллективного обучения реализовать принцип индивидуального подхода всегда было сложно, а в последнее время — практически невозможно. Никакой учитель не в состоянии осуществить индивидуальный подход к отдельному школьнику, когда его окружает два десятка его товарищей со своими, часто диаметрально противоположными запросами. Многие родители начинают это понимать, их требования заставляют учителей искать новые пути к улучшению индивидуального подхода без отказа от фронтального обучения.

Требования рыночной экономики заставляют педагогов внедрять индивидуальный подход в полном объеме: ведь каждый ученик требует необходимых условий для самореализации. Личностная ориентация образовательного процесса осуществляется путем создания условий для индивидуального обучения, цель которого — получение школьником (и студентом) образования на выбранном им уровне и в соответствии с индивидуальными запросами. Необходимость широкого внедрения интенсивного индивидуального обучения диктуется следующими соображениями.

1. Увеличивается разрыв между индивидуальной подготовкой школьников одинакового возраста, учителю все труднее ориентироваться в классе на «среднего» ученика.

2. Растет число школьников, которые в связи с отклонениями в своем развитии или здоровье не могут продолжать обучение по обычным школьным программам и нуждаются в прицельной коррективке.

3. Многие ученики не могут регулярно посещать школу в связи с длительными поездками, спортивными соревнованиями, предпрофессиональной подготовкой, обстоятельствами жизни и т.п.

4. Часть учеников не удовлетворена действующими учебными планами и программами и не может выбрать для себя один из массовых путей получения образования, в том числе из-за коммуникативных трудностей, неумения или нежелания получать образование в обычных школьных условиях.

5. Некоторые ученики желают использовать более удобные для них схемы овладения новыми знаниями, умениями, тестирования достижений.

6. Появились новые педагогические системы, рассматривающие индивидуализацию обучения как основной путь реализации личностных запросов и создания условий для самореализации личности.

7. Расширились материальные и технические возможности обеспечения индивидуального образования.

Реализация целей продуктивного обучения в общеобразовательной средней школе существенно упрощается, когда она дополняется так называемыми индивидуальными маршрутами обучения. *Индивидуальный маршрут* — составленный самим учеником (вместе с преподавателем и родителями) план обучения и достижения конечной цели в зависимости от собственного усердия. Индивидуальный образовательный маршрут — это личная программа действий ученика на некотором отрезке его обучения: от нескольких минут и часов до недель и даже месяцев. Маршрут может быть намечен для отдельной части, темы, раздела или даже целого предмета. Цель продуктивного обучения по индивидуальной программе — максимальное удовлетворение запросов ученика, повышение качества знаний, умений, экономия времени. Уменьшение срока обучения освобождает время для профессиональной подготовки, углубленного изучения отдельных предметов.

Маршрут содержит точное описание: а) изучаемого материала заданного объема; б) требуемого уровня овладения им; в) методики рационального обучения; г) необходимых объемов самостоятельной работы и практики; д) расчета затрат времени на все виды самостоятельного обучения; е) самодиагностики и тестирования достижений.

Очевидно, что индивидуальный образовательный маршрут лучше всего согласуется с требованиями продуктивной педагогики: тут и свободный выбор, и педагогическая помощь, и уровнево-профильная дифференциация, и высокое качество продукта.

Если индивидуальный маршрут составляется на часть урока или целый урок, то он ничем не отличается от применяемого в нашей школе с давних пор индивидуального подхода. Учитель планирует и предлагает ученику индивидуальный вариант деятельности по решению конкретной задачи, контролирует и оценивает результаты работы.

Несколько по-иному осуществляется новый для нашей школы подход по планированию индивидуального обучения

на более длительный период: четверть, полугодие, год. На основе действующей в данном учебном заведении базисной программы составляется образовательная программа для каждого ученика, пожелавшего овладеть учебным предметом в индивидуальном порядке.

Переход ученика на индивидуальную образовательную программу происходит по определенным правилам, которые должны предусматривать:

- оценку педагогическим коллективом готовности ученика к такому переходу;
- желание ученика перейти на обучение по индивидуальной программе и осознание им ответственности принятого решения;
- согласие родителей.

Индивидуальная программа может ориентироваться на один из действующих учебных планов, не обязательно тот, который реализуется в данном классе. Ученик может, например, выбрать гимназический учебный план или план с углубленным изучением какого-либо предмета.

Индивидуальная программа, как правило, определяет ориентацию отдельного отрезка обучения и может измениться при переходе к другому отрезку. Скажем, ученик, ориентированный на реабилитационный учебный план в первом полугодии, может перейти на базовый план во втором и т.п.

Содержательную основу обучения по индивидуальным образовательным программам составляют учебные модули. Учебный модуль — это учебный материал (параграф, тема, раздел, предмет, интегрированный курс и т.д.), указания по изучению учебного материала, время выполнения каждого учебного задания, способы контроля и отчетности. Наиболее простым и типичным образцом учебного модуля является тема (раздел) обычной учебной программы вместе с указанием наиболее рациональных методов и форм ее изучения.

Общий учебный модуль составляется в виде индивидуального образовательного маршрута, в котором содержатся:

- ✓ название модуля и его объем (тема, раздел, курс);
- ✓ учебный материал (предмет, группа предметов, интегрированный курс);
- ✓ уровень (базовый, углубленное изучение и т.п.);
- ✓ количество часов на все части модуля (темы, разделы, весь модуль);

- ✓ методы и способы овладения знаниями, умениями;
- ✓ самостоятельная практическая работа;
- ✓ отчетность (тесты, рефераты, зачеты и т.д.).

Учебный модуль содержит четкие временные ориентиры:

- 1) определяется общее время, например четверть, полугодие (для 10–11 классов);
- 2) фиксируются и постоянно уточняются сроки выполнения каждого участка маршрута;
- 3) составляется временной график выполнения частей модуля по неделям с указанием контрольных точек: сроков представления заданий, контрольных срезов, зачетов и т.п.

Структура содержательной части индивидуального образовательного маршрута соответствует общепринятым видам учебных занятий: обязательным занятиям, составляющим инвариантную часть образования, обязательным занятиям по выбору учащегося и факультативным занятиям — и содержит в соответствии с ними:

- 1) *обязательные модули* учебного плана;
- 2) *модули по выбору ученика*;
- 3) *факультативные модули*.

Контроль индивидуального образовательного маршрута осуществляется в следующих видах:

- 1) *текущий контроль*, подразумевающий выдачу учебных заданий, регулярные встречи с наставником, консультации, семинары и т.п.;
- 2) *устная и письменная отчетность* по выполнению учебных модулей;
- 3) *тестирование и итоговая аттестация достижений*.

Мониторинг и корректировка индивидуального образовательного маршрута весьма важны и необходимы. Ход выполнения индивидуального образовательного маршрута находится под постоянным наблюдением классного руководителя, работающего в тесной связи со школьником, семьей, другими учителями. Часто возникает необходимость корректировки хода выполнения индивидуального образовательного маршрута. Она производится классным руководителем, доводится до сведения администрации школы и родителей ученика.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами обучения.

1. *Занятия в классе*. Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по

обычной классно-урочной системе. Наряду с посещением уроков по выбранной теме (модулю) в своем классе может быть организовано обучение в другом классе своей или другой школы.

2. *Групповые занятия.* Для группы учащихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельных модулей.

3. *Самостоятельное изучение.* Индивидуальное обучение может предполагать разный уровень самостоятельности. На различных этапах самостоятельного изучения необходимы консультации, на которых ученик разрешает свои личные затруднения.

4. *Текущая проверка и тестирование достижений.* Они необходимы прежде всего самому ученику, чтобы показать ему, насколько успешна избранная им методика самостоятельного обучения.

5. *Самостоятельная практика в больших объемах и разнообразных формах.* К практике относятся и многочисленные формы факультативных, дополнительных, кружковых занятий, организуемых как на базе школы, так и вне ее.

В обязанности педагога, ведущего индивидуальное обучение, входит:

- ✓ оценка готовности ученика к переходу на индивидуальное обучение;
- ✓ выбор совместно с ним индивидуального образовательного маршрута;
- ✓ регулярные встречи с учеником, обсуждение этапов прохождения индивидуального образовательного маршрута;
- ✓ корректировка образовательного маршрута;
- ✓ контакты с родителями;
- ✓ оформление результатов тестирования и аттестации ученика.

Обучение по индивидуально ориентированным схемам в средней общеобразовательной школе весьма напоминает схему кредитно-трансферного обучения, распространяемого в высшей школе.

### Вопросы для самоконтроля

1. Что такое педагогическая технология?
2. Какова общая модель дидактического процесса?
3. В чем сущность партнерской технологии?

4. Как развивается педагогический процесс по продуктивной технологии?
5. Какими требованиями вызвана к жизни щадящая технология?
6. Как развивается педагогический процесс по щадящей технологии?
7. Каковы преимущества и недостатки щадящей технологии?
8. Сравните между собой технологии по главным критериям.
9. Как связаны технологии с рыночными требованиями?
10. Какие технологии преобладают в массовой народной школе?

## Литература

### Основная

1. *Егоров Ю.Л.* Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность. М., 1996.
2. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. М., 2003.
3. *Подласый И.П.* Продуктивная педагогика. М., 2003.
4. *Посталюк Н.Ю.* Педагогика сотрудничества: Путь к успеху: Учеб. пособие. Казань, 1992.
5. Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания. Рязань, 1998.

### Дополнительная

1. *Александров Г.Н., Дзарасов А.А., Науменко А.И.* Основы теории педагогических систем и педагогических технологий: Учеб. пособие. Владикавказ, 2001.
2. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. М., 2002.

## Раздел III

# ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ



## Глава 12

# СУЩНОСТЬ, ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ

### 12.1. Как происходит воспитание

Воспитанием принято называть *приспособление человека к условиям существования*. Если человек приспособился к среде, в которой он существует, он воспитался. Воспитание — свойство и потребность человеческого организма. Остаться просто биологическим существом человек в принципе не может, потому что он обязательно воспитает себя, приспособляясь к жизни. Естественно, уровень воспитанности у каждого человека свой, пропорциональный приложенным усилиям.

Воспитание — это прежде всего поведение человека. Если обученность и образование обнаруживают себя в интеллектуальной зрелости, то *воспитанность характеризует поведение* человека в создавшихся условиях. Следовательно, воспитанность — практическое действие. Именно так мы будем подходить к рассмотрению воспитания, анализу его развития (процесса) и определению величины созданного им продукта.

Итак, воспитываясь, человек приспособляется к миру. Чтобы ускорить и облегчить этот процесс, цивилизация создала специально организованное общественное и школьное воспитание. Воспитание готовит подрастающие поколения к жизни в обществе, вооружает необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками поведения. В несколько суженном «школьном» понимании его главные задачи — приобщение подрастающих поколений к человеческим ценностям, к отечественной и мировой культуре, введение в мир экономики, искусства.

Мы уже рассмотрели общие механизмы возникновения знаний. В воспитании нет ничего принципиально нового, за исключением выбора форм поведения, составляющих ос-

нову человеческого поведения. Если цель обучения состоит в приобретении важных для человека общих и профессиональных знаний, то цель воспитания заключается в приобретении общих и специальных форм поведения. Если обучение развивает главный человеческий орган — мозг, то воспитание совершенствует всего человека.

Человек приспособляется к окружающему миру благодаря знаниям, подражанию и приобретению личного опыта. Если подражание и накопление личного опыта происходят после рождения, то воспитание начинается еще до рождения человека. Сегодня уже доказано, что колоссальное количество информации человек получает, еще находясь в утробе матери. Многие события в этот период оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь, играют значительную роль в формировании *характера и поведения*.

Информация к ребенку попадает от матери. Живое существо, находящееся внутри, постоянно улавливает ощущения, мысли и чувства, которые вызывает у матери окружающий мир. Об этом знали давно. Более 1000 лет назад в Китае знатные женщины весь период беременности проводили в специальных клиниках, окруженные красотой и покоем. Новорожденные несли в себе материнское отношение к окружающему миру.

Поскольку ребенок воспринимает информацию до рождения, то после рождения он может узнавать ту музыку, которую любила слушать его мама во время беременности, запахи, настроения, речь родственников. Говорят, что в утробе матери ребенок знакомится по голосу со своим отцом, поэтому будущему отцу необходимо постоянно с ним разговаривать. Вкусовые предпочтения тоже могут зависеть от того, что ела во время беременности мать. Исследователям удалось получить изображение плода с недовольной гримасой, когда матерью была съедена «невкусная» пища.

Установлено, что между матерью и плодом существует сильная эмоциональная связь. Если не думать о нем с любовью, возможно появление у новорожденного невротических расстройств, нарушение пищеварительной системы. Нежеланные имеют меньший вес, больше плачут. В дальнейшем у них возникают проблемы с общением, возможны трудности социализации.

В наследственных программах есть все, что может понадобиться человеку. Первичные инстинкты запустили про-

грамму саморазвития, воспитания. А дальше все зависит от среды, в которой оказался ребенок, собственной активности.

Роль врожденных идей мы уже рассмотрели. Врожденные идеи — генетически оформленный опыт предков. А овладение опытом, использование его для приспособления к новым условиям жизни, — это, как известно, сущность и генеральная цель воспитания и обучения.

Как соединяются врожденные идеи с новыми обстоятельствами жизни, как зарождается сознание и управляемое им поведение, пока до конца неизвестно. Развитие интеллектуальной сферы происходит путем образования все новых и более совершенных *связей*. Ими заполняются специально предназначенные для последующего дообучения области наследственных генетических программ. Образование связей — основа обучения и поведения.

Рассмотрение воспитания через возникновение новых ассоциативных связей существует давно. Лишь благодаря ассоциациям человек может приобретать новые умения. Ассоциативное объяснение духовных процессов предлагали еще Платон и Аристотель. Древним философам были хорошо известны законы ассоциации, лежащие в основе подражания. А подражание — наиболее простой путь к возникновению определенного поведения.

На скорость и глубину образования новых ассоциативных связей большое влияние оказывают *эмоции*. Под влиянием положительных эмоций процесс воспитания развивается быстро и качественно, а отрицательные эмоции, наоборот, ухудшают формирование новых связей. Этот закон отражается в принципе эмоциональности воспитания (обучения).

## 12.2. Воспитательный процесс

*Воспитательный процесс* (процесс воспитания) — это движение воспитания к своей цели. Он состоит из множества subprocesses, равноправно участвующих в формировании продукта. Легче всего выделять и анализировать составные части общего процесса воспитания по *источнику* и *месту* их возникновения. Для современного школьника (и студента) основными источниками, стимулирующими возникновение тех или иных взглядов, убеждений и привычек поведения,

служат: общение с людьми (на улице, в транспорте и т.д.), средства массовой коммуникации (включая Интернет), книги, семья, родственники, друзья, группы, компании, школа (вуз — для студентов), труд и самообслуживание.

Традиционно считалось, что наибольшее влияние на формирование воспитанности оказывает семья; но в современных реалиях от подобных категорических утверждений следует воздержаться.

В структуре процесса воспитания можно выделить *внутреннюю* и *внешнюю* составляющие. Первая носит название самовоспитания, вторая — внешнего воспитательного влияния (действия). Одни люди достигают лучшего результата благодаря самовоспитанию (их называют людьми, которые создали себя сами), а другие нуждаются в интенсивных влияниях извне, так как помочь себе сами не способны.

Процесс школьного воспитания иногда представляется как взаимосвязанная цепь *развивающихся воспитательных ситуаций* (воспитательных дел), каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. При таком понимании процесс воспитания — это саморазвивающаяся система, единица (элемент) которой — развивающаяся воспитательная ситуация (воспитательное дело). В процессе воспитания все находится в развитии: развиваются воспитанники, изменяется воспитательная деятельность, сам воспитатель, его взаимодействие с воспитанниками; т.е. развивается целостный объект, который, будучи системой, есть нечто большее, чем совокупность компонентов.

Выявлены и охарактеризованы такие свойства воспитательного процесса, как статистичность, многомерность, иерархичность, самоуправляемость. В процессе воспитания выделяются целевая, содержательная и процессуальная стороны. Их единство становится очевидным только при достаточно высокой степени абстрагирования, позволяющей выйти за пределы тех конкретных обстоятельств, в которых осуществляется воспитание. Представления о воспитательной деятельности преподавателя учебного предмета, классного руководителя, коллектива — это еще не процесс воспитания в целом. Необходимо педагогическое абстрагирование, чтобы увидеть за ними нечто целостное. Допустимая степень абстрагирования, как уже отмечалось, — важнейшая методологическая проблема теории воспитания: на низкой стадии абстрагирования процесс воспитания не прослеживается, а

при чрезмерном абстрагировании возникает опасность отрыва от действительности.

Процесс воспитания имеет ряд *особенностей* по сравнению с процессами обучения, развития, формирования. Сущность, а также его место и роль легче всего обнаружить, рассматривая воспитание в структуре целостного процесса формирования личности (рис. 30). В той части, где формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами, и проявляется воспитание.

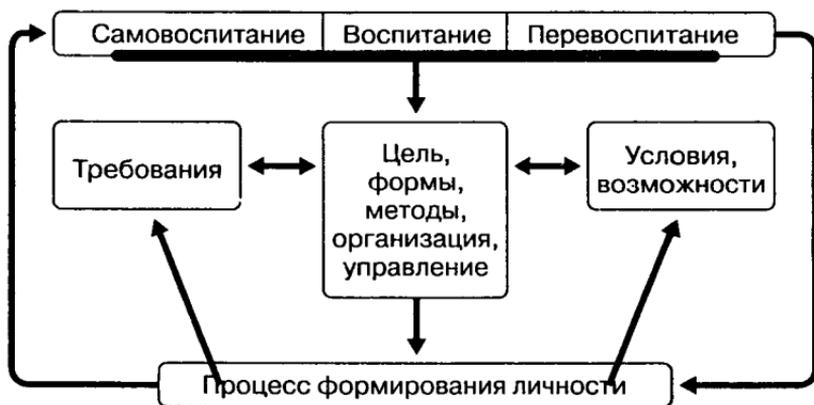


Рис. 30.

Воспитание — процесс *целенаправленного* формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечная цель которого — формирование личности, нужной и полезной обществу. В учебных пособиях по педагогике прежних лет была распространена формулировка, согласно которой процесс воспитания — это организованное, целенаправленное руководство воспитанием школьников в соответствии с целями, поставленными обществом. Уязвимость данного определения легко обнаруживается при сопоставлении значения понятий «взаимодействие» и «руководство». Первое отводит воспитанникам активную роль, а второе представляет их как пассивный объект педагогического воздействия. В современном понимании процесс воспитания — это именно эффективное *взаимодей-*

*ствие* (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Воспитание, осуществляемое в семье, школе, воспитательных учреждениях, характеризуется целенаправленностью. В этом отличие специально организованного процесса от постоянно текущего неуправляемого воспитания. В целенаправленном воспитании есть гарантия, пусть и не всегда полная, что воспитание достигнет намеченной цели и сделает человека таким, каким он нужен себе и обществу. В этом главное преимущество специально организованного воспитательного процесса. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой общая цель воспитания превращается в цель, близкую и понятную воспитаннику. Именно единством целей, сотрудничеством характеризуется современный воспитательный процесс.

Процесс воспитания — *многофакторный*, в его осуществлении проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы. Установлено, что соответствие субъективных факторов, выражающих внутренние потребности личности, объективным условиям, в которых личность живет и формируется, помогает успешно решать задачи воспитания. Чем больше по направлению и содержанию совпадают влияния организованной воспитательной деятельности и объективных условий, тем успешнее идет формирование личности. Особенность воспитательного процесса проявляется и в том, что деятельность воспитателя, управляющего этим процессом, обусловлена не только объективными закономерностями, — это в значительной мере искусство, в котором выражается своеобразие личности воспитателя, его характера, отношения к воспитанникам.

*Сложность* воспитательного процесса состоит в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро проявляются, как, например, в процессе обучения. Между педагогическими влияниями, проявлениями воспитанности или невоспитанности проходит длительный период образования необходимых свойств личности. Личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Сложность воспитательного процесса обусловлена и тем, что он очень динамичен, подвижен и изменчив.

Воспитательный процесс отличается *длительностью*. По сути, он длится всю жизнь. К. Гельвеций писал: «Я продол-

жаю еще учиться; мое воспитание еще не закончено. Когда же оно закончится? Когда я не буду более способен к нему: после моей смерти. Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание»<sup>1</sup>. Школьное воспитание оставляет наиболее глубокий след в сознании человека, потому что нервная система в молодом возрасте отличается особой пластичностью и восприимчивостью. Но даже при очень хорошей организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя.

Следующая особенность воспитательного процесса — *непрерывность*. Процесс школьного и вузовского воспитания — это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Заблуждаются воспитатели, полагающие, что одно яркое «мероприятие» способно изменить поведение ученика. Необходима система работы, имеющая определенную цель. Если процесс воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново «прокладывать след» в сознании ученика, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки.

Процесс воспитания — процесс *комплексный*. Комплексность в данном случае означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее формирования целостной личности. Поскольку формирование личностных качеств происходит не поочередно, а одновременно, в комплексе, поэтому и педагогическое воздействие должно иметь комплексный характер. Это не исключает, что в какой-то момент приходится уделять больше внимания тем качествам, которые по уровню сформированности не соответствуют развитию других качеств. Комплексный характер воспитательного процесса требует соблюдения ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между воспитателями и воспитанниками.

Воспитательному процессу присущи значительная *вариативность* (неоднозначность) и *неопределенность* результатов. В одних и тех же условиях результаты могут существенно различаться. Это обусловлено действиями названных выше субъективных факторов: большими индивидуальными

---

<sup>1</sup> Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М., 1938. С. 10.

ми различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение руководить процессом также оказывают большое влияние на ход и результаты процесса.

Процесс воспитания имеет *двусторонний* характер. Он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

### 12.3. Структура воспитательного процесса

Процесс воспитания — сложная динамичная система. Каждый ее компонент в свою очередь может рассматриваться как система, также содержащая свои компоненты. Согласно принципу иерархичности любая система представляет собой лишь один из компонентов системы более высокого уровня. Например, каждый этап воспитательного процесса, являясь по отношению к нему элементом, сам представляет собой систему по отношению к низшим системным образованиям. Любая система не может существовать вне определенной среды, она может быть понята только во взаимодействии с последней. Вот почему системный подход к анализу воспитательного процесса обязательно предусматривает изучение взаимодействия системы со средой. Ранее уже говорилось о необходимости изучения определенного множества элементов системы, но сделать это можно лишь в том случае, когда мы увидим элементы и систему в действии. А это значит, что необходимо зафиксировать их участие в процессе, т.е. в непрерывном изменении во времени. Вот почему процесс воспитания рассматривается как динамичная система. Рассмотреть процесс воспитания в динамике значит определить, как он зарождался, развивался и каковы пути его дальнейшего развития в будущем. При анализе воспитательного процесса изучается не только процесс как таковой, но и все подготавливающие его этапы.

Критериев, по которым можно выделять и анализировать системы в воспитательном процессе, множество. Наиболее известны в современной теоретической педагогике модели

систем процесса воспитания, построенные по критериям целей и задач, содержания воспитательного процесса, условий его протекания, взаимодействия воспитателей и воспитанников, применяемых методов, форм воспитательной деятельности, этапов (стадий) развития процесса во времени и др.

По *целям и задачам* (целевому критерию) структура воспитательного процесса представляет собой совокупность (последовательность) задач, на решение которых направлен процесс. Преследуемых воспитанием целей можно выделить очень много, поэтому данный критерий нуждается в дополнении. Следует указать, например, область действительности, где происходит воспитательный процесс, — семья, школа, армия и т.д.

В школе процесс воспитания направлен прежде всего на:

— целостное формирование личности с учетом цели ее всестороннего, гармонического развития;

— формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности;

— приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;

— воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности;

— развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;

— организацию познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание;

— организацию личностной и социально ценной, многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности;

— развитие важнейшей социальной функции личности — общения в изменяющихся условиях трудовой деятельности и повышения социальной напряженности.

Следующая структура основана на выделении *главных стадий воспитательного процесса*. Критерием здесь является последовательность этапов, через которые *обязательно* должен пройти процесс, направленный на качественное ре-

шение поставленных задач. Данная структура очень важна для понимания глубинной закономерности *единства и постепенности* воспитательного процесса. Главные стадии, через которые проходит любой процесс воспитания, следующие:

- формирование сознания;
- формирование убеждений;
- формирование чувств;
- выработка навыков и привычек поведения.

*Формирование сознания*, которое называют еще осознанием воспитанниками требуемых норм и правил поведения, — важный этап процесса воспитания. Без осознания воспитанником личной выгоды, понимания того, что от него требуется, формирование заданного типа поведения не может быть успешным. Поэтому вначале следуют разъяснять, зачем необходимо то или иное поведение. Многие воспитательные системы, среди них и наша дореволюционная, данному этапу почти не уделяли внимания, полагая, что особенно разъяснять все это воспитанникам не следует. Подростут — поймут сами, а не поймут — тоже ничего не случится. Главное — научиться вести себя как следует. Необходимо без промедления приступать к действию — формированию заданного поведения. И чем больше ошибок допускают воспитанники, тем даже лучше. Своевременная коррекция поведения быстро исправит положение и приведет к желаемым результатам. Советская школа, наоборот, склонялась к гиперболизации данного этапа, отдавала предпочтение словесным методам воспитания в ущерб следующим этапам, требующим действия.

*Формирование убеждений* требует, чтобы знания переходили в глубокое осознание именно такого, а не иного типа поведения. Убеждения — это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, позиции, которые служат опорой и руководством в жизни. Без убеждений нет целостной личности. Убеждения — результат длительного воспитания. Но и на первых его этапах убеждения играют заметную роль. Школьник должен не только понять, в чем преимущества (или вред) определенного поведения, но и убедиться (сперва на примерах) в них. Если ему этого не показывают, а лишь бесконечно объясняют, призывают, то процесс воспитания будет развиваться медленно и не всегда достигнет положительного результата. Приведем

простой пример. Уже в детском саду, а тем более в школе все дети знают, что с учителями нужно здороваться. Почему же не все делают это? Не убеждены. Не было приведено достаточных доказательств того, что так нужно поступать. Воспитание остановилось на первом этапе — знания, не достигнув следующего — убеждения.

*Формирование чувств* — еще один неперенный и очень важный компонент воспитательного процесса. Без человеческих эмоций, как утверждали древние, нет и не может быть человеческого искания истины. Все нужно пережить, особенно важное и значительное. Безразличного человека подвинуть даже на собственное воспитание, особенно если оно сопряжено с трудностями и лишениями, невозможно. Только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели достигают правильного и быстрого восприятия требуемых норм и правил.

Главный же этап воспитательного процесса — *деятельность*. Обособленно выделяют этот этап только в теоретически очищенных моделях. В практике воспитания он всегда сливается с формированием взглядов, убеждений, чувств. *Чем большее место в структуре воспитательного процесса занимает педагогически целесообразная, хорошо организованная деятельность, тем выше эффективность воспитания.* Это один из общих законов воспитания.

## 12.4. Условия и факторы воспитания

Фактор — это причина, а условие — обстоятельство, от которого зависит воспитание, обстановка, в которой оно происходит.

К общим условиям, определяющим развитие воспитательного процесса и его результаты, относятся следующие *потребности и возможности*:

- ✓ • потребности общества, государства;
- потребности группы, к которой принадлежит человек;
- ✓ • потребности самого человека;
- возможности общества, государства;
- возможности школы, семьи;
- возможности человека.

Каждый живущий на Земле человек тысячами нитей связан с другими людьми, обществом, в котором он живет, земным содружеством в целом, поэтому его воспитание за-

висит от воспитанности всех других людей, направляется и корректируется ими. Смысл воспитания в том и состоит, чтобы с его помощью сделать человека, его поведение *похожими* на жизнь других людей. Но каждый человек, появившийся на свет, — единственный и неповторимый. Поэтому и возникает дилемма: принимать навязываемое обществом воспитание в полном объеме или отвергать его. Воспитатели должны уважать право каждого человека оставаться самим собой, но в то же время и для его же блага подготовить его для жизни в обществе.

Возможности (общества в целом, семьи, группы, самого человека) определяют нам то, как близко или далеко мы окажемся от принятого идеала, провозглашенных требований, целей и задач воспитания.

Еще не так давно по *значимости влияния* воспитательные силы располагались так: семья, школа, друзья, средства массовой информации, микрорайон (улица). Сегодня этот порядок существенно изменился: многие дети воспитываются вне семьи, воспитателем для многих стало телевидение, улица отодвинула школу на задний план. Утверждаются новые реалии. Педагогику, которая не видит их и по-прежнему на первое место ставит влияние семьи, следует признать нежизнеспособной. Отсюда можно сделать вывод: в воспитании действуют многие силы, но результат (продукт) воспитания в наибольшей степени будет определяться той силой, действие которой было наиболее значительным. Практически это означает, что человек больше всего подвергается влиянию той силы, которая расположена к нему ближе всех. Чтобы узнать, каким будет результат, следует узнать все о силе, его сформировавшей.

Взяв за основу близость, силу действия и направленность главной воспитательной силы, получим продукты:

- ✓ домашнего воспитания в благополучной семье;
- ✓ домашнего воспитания в неблагополучной семье;
- ✓ телевизионного воспитания (со всем положительным и отрицательным);
- ✓ воспитания в казенных воспитательных учреждениях (приютах, домах ребенка, больницах, интернатах);
- ✓ уличного (дворового) воспитания;
- ✓ школьного воспитания;
- ✓ воспитания под влиянием всех сил.

К числу главных факторов воспитания относятся:

- сложившийся образ жизни школьника, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему;
- условия жизни, содействующие становлению определенного образа жизни в различных регионах (традиции, нравы, обычаи ближайшего окружения, школы, национальные особенности, особенности природной среды);
- средства массовой коммуникации;
- уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на воспитанника (традиции, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы);
- нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение школьника в системе коллективных отношений;
- индивидуальные и личностные особенности воспитанника.

Каждый из выделенных факторов приходится учитывать, организуя воспитательный процесс. Хорошо было бы уметь рассчитывать силу влияния каждого фактора на продуктивность воспитания подобно тому, как мы рассчитывали продуктивность обучения, но на современном уровне развития науки эту задачу решить пока не удастся: слишком неоднозначными, переменчивыми и подвижными оказываются факторы.

Выделяются *объективные и субъективные* факторы воспитания. К объективным относятся те, которые не зависят от воспитанника. Таких сравнительно немного: место, где родился человек; природа, среди которой он развивается; климат; среда обитания; способ жизни его народа, традиции, господствующие нормы. Эти факторы определяют главные признаки каждого человека: расовую принадлежность, национальность, религиозную направленность и др. Изменить что-либо в действии объективных условий (факторов) воспитания невозможно. Человек велик именно принадлежностью к своей культуре, традициям своего народа. Воспитание во все времена и у всех народов только усиливает и развивает естественные качества человека, еще больше привязывает его к родной земле, вере, обычаям. В этом проявляется один из наиболее общих законов воспитания, названный *законом естественной связи*.

Во всем остальном воспитание имеет ярко выраженную субъективную направленность. К субъективным условиям

(факторам) относятся все причины, зависящие от самого воспитанника, его воспитателей, окружающих его людей, деятельности созданных людьми учебно-воспитательных учреждений. Среди них:

- ✓ субъективные (личностные) предпочтения;
- ✓ воспитуемость (склонность к воспитанию, способность воспитанника воспринимать воспитательные влияния);
- ✓ желания, стремления, намерения воспитанника;
- ✓ воспитательные системы;
- ✓ деятельность воспитателей;
- ✓ организация воспитательного воздействия;
- ✓ программы воспитания;
- ✓ духовная связь воспитанника с воспитателем;
- ✓ взаимодействие воспитателей с воспитанниками;
- ✓ морально-психологический климат и др.

Субъективные факторы весьма переменчивы и непостоянны, но их действие может быть весьма сильным. Субъективные факторы чаще всего возникают и действуют ситуационно, в незначительном временном промежутке. Их правильное использование требует большого педагогического мастерства. Недаром говорится: в одну минуту в воспитании можно все исправить или все погубить.

## 12.5. Цели и задачи воспитания

Среди задач современного воспитания можно выделить *постоянные*, которые уже на протяжении длительного времени решаются воспитанием; *новые*, возникшие сравнительно недавно, в продолжение жизни одного поколения; и *новейшие*, появляющиеся буквально на глазах.

Новейшие задачи, которые ставит перед воспитанием жизнь, настойчиво теснят и даже вытесняют традиционные.

Поставленные для сегодняшнего дня цели и задачи завтра могут оказаться устаревшими, поэтому мы обязаны обсуждать не столько сегодняшние, сколько завтрашние цели и задачи воспитания.

Напомним, цель воспитания — это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия. Целям подчиняются содержание, организация, формы и методы воспитания, поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике.

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

Совершенный, всесторонне и гармонически развитый человек — наивысшая цель воспитания. Главная цель отечественной школы — *способствовать умственному, нравственному, эмоциональному, трудовому и физическому развитию школьника, создавать предпосылки для приобщения к общечеловеческим ценностям, обеспечивать условия для самореализации, раскрытия потенциальных возможностей, творческих способностей, достижения успеха*.

Традиционными для отечественной воспитательной системы являются следующие составные части общей цели: умственное (интеллектуальное), физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое (эмоциональное) воспитание.

*Умственное воспитание* направлено на развитие интеллекта, познавательных возможностей, склонностей и дарований личности. Его главная задача — вооружить обучаемых системой знаний основ наук. Конкретные задачи умственного воспитания следующие:

- ✓ усвоение определенного объема научных знаний;
- ✓ формирование мировоззрения;
- ✓ развитие умственных сил, способностей и дарований;
- ✓ развитие познавательных интересов;
- ✓ развитие потенциальных возможностей личности;
- ✓ формирование познавательной активности;
- ✓ развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общей и специальной подготовки;
- ✓ вооружение учащихся методами познавательной деятельности.

*Физическое воспитание* — неотъемлемая составная часть правильного воспитания. Задачи физического воспитания:

- ✓ укрепление здоровья, правильное физическое развитие;
- ✓ повышение умственной и физической работоспособности;
- ✓ развитие и совершенствование природных двигательных качеств;

- ✓ обучение новым видам движений;
- ✓ развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости, выносливости и др.);
- ✓ формирование гигиенических навыков;
- ✓ воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности, коллективизма);
- ✓ формирование потребности в постоянных и систематических занятиях физкультурой и спортом;
- ✓ развитие стремления быть здоровым, бодрым, доставлять радость себе и окружающим.

*Трудовое воспитание* и политехническое образование решают следующие задачи:

- ✓ формирование трудовых действий;
- ✓ ознакомление учащихся с новыми типами производственных отношений;
- ✓ изучение орудий труда и способов их использования;
- ✓ обретение опыта посильной трудовой деятельности в различных сферах труда;
- ✓ формирование интереса к производственной деятельности;
- ✓ развитие технических способностей, нового экономического мышления, изобретательности, начал предпринимательства.

✓ развитие трудолюбия, дисциплинированности, ответственности, подготовки к осознанному выбору профессии.

*Нравственное воспитание* решает такие задачи, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества. Формирование общечеловеческих ценностей, непреходящих моральных качеств означает воспитание честности, справедливости, чувства долга, порядочности, ответственности, чести, совести, достоинства, гуманизма, бескорыстия, трудолюбия, уважения к старшим. Среди нравственных качеств, рожденных современным развитием общества, выделим интернационализм, уважение к государству, органам власти, государственной символике, законам, Конституции, честное и добросовестное отношение к труду, патриотизм, дисциплинированность, гражданский долг, требовательность к себе, неравнодушие к событиям, происходящим в стране, социальную активность, милосердие.

Цель *эмоционального (эстетического) воспитания* включает решение задач:

- ✓ формирования эстетических знаний;
- ✓ воспитания эстетической культуры;
- ✓ овладения эстетическим и культурным наследием прошлого;
- ✓ формирования эстетического отношения к действительности;
- ✓ развития эстетических чувств;
- ✓ приобщения человека к прекрасному в жизни, к природе, труду;
- ✓ развития потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты и др.

✓ Традиционные задачи дополняются новыми.

В области *духовного и нравственного воспитания*:

- ✓ развитие представлений о духовной жизни человека, путях обретения духовности;
- ✓ воспитание моральных понятий, суждений, чувств и убеждений;
- ✓ усвоение привычек духовного и нравственного поведения;
- ✓ привитие навыков делать моральный выбор в жизненных ситуациях;
- ✓ воспитание ответственности за сделанный выбор, за свои поступки;
- ✓ развитие потребности постоянного морального самоусовершенствования.

В области *интеллектуального воспитания*:

- ✓ усвоение обязательного минимума практических и мировоззренческих знаний;
- ✓ развитие познавательных сил, способностей и дарований учеников;
- ✓ удовлетворение запросов, потребностей обучаемых;
- ✓ развитие потребности учиться, постоянно пополнять свои знания.

В области *физического воспитания*:

- ✓ понимание связи между телесным и духовным;
- ✓ укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию;
- ✓ формирование потребности постоянно следить за своим физическим и духовным развитием.

В области *трудового воспитания*:

- ✓ понимание назначения человека, смысла и направленности его труда;
- ✓ формирование привычки много и настойчиво работать;
- ✓ привитие ответственного отношения к работе;
- ✓ воспитание готовности несколько раз поменять работу на протяжении жизни.

В области *эмоционального воспитания*:

- ✓ формирование представлений о связи духовного и эстетического;
- ✓ привитие навыков гуманного отношения к людям;
- ✓ развитие готовности прийти на помощь;
- ✓ воспитание культурного поведения;
- ✓ формирование безразличного отношения к жизни;
- ✓ развитие эстетичных чувств, вкусов.

В области *экологического воспитания*:

- ✓ формирование представлений о вечной гармонии человека с природой;
- ✓ приобретение необходимых знаний об окружающей среде;
- ✓ воспитание ответственности за свои поступки по отношению к природе;
- ✓ формирование готовности прийти на помощь природе.

В области *правового воспитания*:

- ✓ развитие представлений о духовных началах власти, законов;
- ✓ усвоение необходимого объема правовых знаний;
- ✓ формирование ответственного отношения к своим обязанностям;
- ✓ развитие навыков уважения прав и свобод других людей.

В области *полового воспитания*:

- ✓ понимание духовного смысла продолжения жизни;
- ✓ воспитание ответственности за свой выбор и свои поступки;
- ✓ воспитание ответственности за свою семью и будущих детей.

В области *экономического воспитания*:

- ✓ развитие представлений о духовном смысле жизни, ее материальной стороне, о превалировании духовного над материальным;

- ✓ усвоение знаний о действии экономических законов;
- ✓ формирование правильных оценок себя, своих возможностей, своего места в жизни;
- ✓ привитие навыков планирования карьеры, профессионального роста.

В области *политического воспитания*:

- ✓ овладение знаниями о политической системе государства;
- ✓ формирование патриотизма, чувства ответственности перед обществом;
- ✓ формирование готовности делать взвешенный политический выбор;
- ✓ привитие навыков жизни и поведения в гражданском обществе.

В области *гражданского воспитания*:

- ✓ понимание ведущей идеи, объединяющей людей в многонациональном и поликультурном обществе;
- ✓ принятие гражданственности как общего для всех закона жизни;
- ✓ овладение знаниями о гражданском обществе;
- ✓ подготовка к жизни в гражданском обществе.

Среди *новейших* задач современного воспитания выделяют:

- ✓ воспитание ответственности за собственную жизнь;
- ✓ воспитание ответственности за жизнь потомства;
- ✓ предупреждение половой распущенности и половых отклонений;
- ✓ предупреждение ранней беременности;
- ✓ воспитание чувства сострадания к слабым, больным, немощным;
- ✓ воспитание чувства умеренности, разумного потребления.

## 12.6. Содержание процесса воспитания

Под *содержанием* воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, дают возможность достичь главную

цель воспитания — формирование всесторонне и гармонически развитой личности.

В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Нет единства и сегодня: наше общество, а вместе с ним и школа переживают трудный период постижения объективной истины. Взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. В основе современной идеологии воспитания лежат следующие идеи.

1. *Реализм целей воспитания.* Реальная цель сегодня — разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Средство достижения этой цели — освоение человеком базисных основ культуры. Отсюда центральное понятие содержания воспитания — «базисная культура» личности. Это культура жизненного самоопределения: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая, художественная и физическая; культура семейных отношений.

2. *Совместная деятельность детей и взрослых.* Поиск совместно с детьми нравственных образцов, образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя, обеспечивая активную личную позицию школьника в воспитательном процессе.

3. *Самоопределение.* Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности — человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Важнейший элемент содержания воспитания — культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение — понятие более широкое, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно осуществляться его гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение.

4. *Личностная направленность воспитания.* В центре всей воспитательной работы школы должны стоять не программы, не мероприятия, не формы и методы, а сам ребенок,

подросток, юноша. Это высшая цель, смысл педагогической заботы. Надо развивать их индивидуальные склонности и интересы, своеобразие характеров, чувство собственного достоинства. Движение от ближайших интересов воспитанников к развитию высоких духовных потребностей должно стать правилом воспитания.

5. *Добровольность*. Без собственной доброй воли воспитанников не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания: ни идея развития (преодоления, возвышения себя), ни идея сотрудничества. Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности как ребенка, так и учителя. Детей нельзя обязать «воспитываться». Свободная воля воспитанника проявляется, если воспитатели опираются на интерес, романтику, чувство товарищеского и гражданского долга, стремление к самодеятельности и творчеству.

6. *Коллективистская направленность*. В содержании воспитательной работы предстоит преодолеть отношение к коллективу как к сугубо дисциплинарному образованию, способному лишь подавлять личность, а не возвышать ее духовные, нравственные силы.

Как практически должно быть организовано содержание воспитания? Сегодня мало сообщить воспитаннику, что человек должен получить умственное, нравственное, эстетическое и т.д. воспитание. У него неизбежно возникают практические вопросы: для чего это нужно, что это дает? В зарубежных воспитательных системах именно эта практическая сторона выходит на первый план и служит мощным стимулом выработки положительного отношения к содержанию воспитания.

Теоретический анализ подтверждает, что современный выпускник средней общеобразовательной и высшей школы должен быть *инициативным, самостоятельным, мобильным, готовым правильно отреагировать на любую жизненную ситуацию*.

Практически его следует готовить к выполнению трех главных ролей в жизни — гражданина, работника, семьянина. Какие конкретные качества личности и обязательства человека необходимы для каждой из этих ролей?

*Гражданин*. Выполнение гражданских обязанностей — чувство долга перед страной, обществом, родителями. Для того чтобы воспитать гражданина, в ребенке необходимо

развивать: чувство национальной гордости и патриотизма; уважение к Конституции государства, органам государственной власти, Президенту страны, символам государственности (гербу, флагу, гимну); ответственность за судьбу страны; общественную дисциплину и культуру общежития; бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре, традициям; общественную активность; соблюдение демократических принципов; бережное отношение к природе; уважение прав и свобод других людей; активную жизненную позицию; правосознание и гражданскую ответственность; честность, правдивость, чуткость, милосердие; ответственность за свои дела и поступки; интернационализм, уважение к народам других стран и др.

*Работник* должен обладать следующими качествами: дисциплинированность и ответственность; работоспособность и организованность; иметь общие, специальные и экономические, а также политические знания; творческое отношение к труду; настойчивость, стремление быстро и качественно выполнить порученное дело; профессиональная гордость, уважение к мастерству; сознательность, вежливость, аккуратность; опыт трудовой деятельности; эмоциональная производственная культура; эстетическое отношение к труду, жизни, деятельности; коллективизм, умение трудиться сообща; инициативность, самостоятельность; готовность много и плодотворно трудиться на благо страны, общества; деловитость и предприимчивость; ответственность за результаты труда; уважение к людям труда, мастерам производства и др.

*Семьянин*. Для того чтобы подготовить человека к этой роли, необходимо воспитывать в нем: трудолюбие, ответственность; тактичность, вежливость, культуру общения; умение держать себя в обществе; опрятность, чистоплотность, гигиенические навыки; привычку к активному образу жизни; умение организовывать и проводить досуг; разностороннюю образованность; знание правовых норм, законов; знание практической психологии, этики; умение воспитывать детей; психосексуальную подготовленность; готовность вступить в брак и выполнять семейные обязанности; уважение к своим родителям, престарелым людям.

Нетрудно заметить, что в выделенных сферах многие качества повторяются. Это свидетельствует об органичной целостности воспитания всех качеств и сторон личности

и указывает единственно верный путь достижения этой целостности — комплексный подход к воспитанию.

## 12.7. Приоритеты и программа воспитания

Задач воспитания так много, что все выполнить невозможно, приходится выделять приоритетные. По какому критерию? Конечно, по важности. Но можно ли доказать, что задача «воспитание ответственности за свои поступки по отношению к природе» менее важная, чем, например, «подготовка к жизни в гражданском обществе»? Попытки делить задачи на главные и второстепенные, основные и сопутствующие не увенчались успехом.

Выход из создавшегося положения в том, чтобы считать приоритетными задачи воспитания, отражающие *вечные ценности* жизни. Нужно взять за основу *вечные человеческие добродетели*, которые имеют ценность сегодня и будут иметь ее всегда; с учетом нынешних реалий и будущих изменений определить на их основе базисные (стержневые) качества, сделать их перечень обозримым. Так появилась идея формирования 49 главных качеств (семь вечных добродетелей умноженные на семь витков прогресса, изменившего жизнь современного человека), формированием которых следует заниматься в семье и школе.

Формирование базисных качеств составляет основу программы воспитания. *Программа воспитания* — это документ, в котором содержатся:

- полная характеристика конкретных качеств, которые будут сформированы в воспитательном процессе;
- гарантированный уровень их сформированности;
- сроки формирования каждого отдельного качества и выполнения всей программы в целом;
- стоимость формирования каждого качества и выполнения всей программы в целом.

Программы воспитания составляются классными руководителями, специалистами воспитательных учреждений на основании общей ориентировочной программы, в которой представлены полный перечень и характеристики всех качеств, которые в принципе могут быть сформированы воспитанием. Разумеется, общая программа воспитательной работы не может регламентировать содержание воспитания не только во всех школах, но даже и в параллельных

классах, а тем более для корпоративных и индивидуальных заказчиков воспитательных услуг. Вот почему, опираясь на ориентировочную тематику, каждый воспитатель обязан творчески подходить к определению конкретных элементов воспитания, учитывая цели, конкретные условия и уже имеющийся (достигнутый) уровень воспитанности.

Для кого предназначена эта программа? Вопрос важный, ведь общество расслоилось; и то, что подходит для одного слоя, не предназначено другому. Для верхнего слоя общая программа ни к чему, не нужна она и нижнему — павшим духом и телом маргиналам. Средний слой нашего общества — здоровый, сильный, жизнеспособный, имеющий относительный достаток и уверенно смотрящий в завтрашний день — станет потребителем программы. Он со своим здоровым прагматизмом и трезвыми оценками реалий выбросит из нее все, что не требуется для жизни, и добавит все, чего ей не хватает.

**Примерная программа воспитания 49 базисных качеств  
в средней общеобразовательной народной школе  
с наращиванием уровня сформированности  
от начального до высокого**

*Начало программы:* первый день ребенка в школе.

*Конец программы:* последний день выпускника в школе.

*Ожидаемый результат:* практическое поведение на основе полного освоения базисных качеств.

*Гарантии:* школа гарантирует надлежащий уровень воспитанности и принимает претензии в течение десяти лет.

*Стоимость программы.*

*Поддержка программы:* Правительство РФ, региональные органы власти, социальные институты, фонды, школа, семья.

*Базисные качества человека,* которые вместе с семьей и всеми другими социальными институтами будет формировать школа: доброжелательность, умеренность, активность, аккуратность, вежливость, приветливость, дисциплинированность, работоспособность, чувство долга, чувство национальной гордости, патриотизм, ответственность, культура общения, бережное отношение к природе, уважение прав и свобод других людей, честность (правдивость), чуткость (милосердие), ответственность за свои поступки, организованность, трудолюбие, настойчивость (целеустремленность), скромность, коллективизм (умение трудиться сообща), ини-

циативность (самостоятельность), готовность трудиться, деловитость (предприимчивость), уважение к людям труда, ответственность, тактичность, умение держать себя в обществе, опрятность (чистоплотность), усердие, ответственность за свое здоровье, активный образ жизни, умение проводить досуг, разносторонняя образованность, знание правовых норм, знание религии, этики, знание духовных основ жизни, умение наладить отношения в семье, психосексуальная подготовленность, уважение к противоположному полу, готовность вступить в брак, уважение к родителям, уважение к пожилым людям, умение наладить общение, прилежание, умение доводить дело до конца, толерантность.

Можно, разумеется, спорить о количестве и содержании выделенных качеств. Но, во-первых, основные качества вошли в перечень; во-вторых, их количество вполне обозримо, а не безразмерно, что позволяет конструировать эффективную систему наращивания качеств; в-третьих, качества заданы диагностично, их сформированность можно проверить. Наконец, сосредоточивать усилия воспитания в каждом новом году придется всего лишь на пяти новых качествах, параллельно упражняя и укрепляя те, которые начали формировать.

За десять-одиннадцать лет у нормального ребенка можно сформировать все выделенные качества на достаточном уровне. Нужно разработать систему и неуклонно ее придерживаться.

Особое значение имеет воспитание нравственности, духовности.

Прививать школьникам нравственность следует не декларированием моральных заповедей в сочетании с угрозами наказания, а прежде всего личным примером. Речь идет не о введении в школе изучения Закона Божьего, хотя этого требуют многие родители, а о том, чтобы постоянно напоминать детям заповеди, известные людям уже не одно столетие: почитай отца своего и мать; не убивай; не прелюбодействуй; не кради; не произноси ложного свидетельства на ближнего своего; не пожелай жены ближнего твоего; не пожелай имущества ближнего своего; возлюби ближнего твоего как самого себя.

Ничего почти не знают наши школьники о смертных грехах, которых человек должен избегать в жизни: гордыне, жадности, блуде, зависти, чревоугодии, гневе, лени. Тот,

кто не приемлет религиозной терминологии, может назвать их пороками, недостатками. Детям следует рассказывать и о семи добродетелях, противоположных главным грехам: смирении, щедрости, целомудрии, доброжелательности, умеренности, кроткости, усердии в добрых делах.

Принципы морали и нравственности должны помочь детям и юношам вырасти ответственными за свои поступки. Но моральные принципы нужно не только знать, но и следовать им: накормить голодного, напоить жаждущего, одеть нагого, принять странника в дом свой, навестить больного, посетить заключенного, похоронить умершего.

Какой бы веры ни придерживались семья и школьник или не придерживались бы никакой, человеку предписывается творить добро и избегать зла.

Л. Н. Толстой постоянно призывал спрашивать мнение народа о том, чего он хочет от школы, от учения. Но ни в дореволюционной России, ни в советские времена, народ об этом никто не спрашивал. Сегодня специальные институты изучают общественное мнение, и мы можем узнать, чего же хотят люди от школы, какое воспитание необходимо давать детям. На эти вопросы отвечают исследования социологов. Согласно результатам мониторинговых исследований ИКСИ РАН, проводимым в последние годы по общероссийской репрезентативной выборке, главным в воспитании детей родители считают (ответы даны в порядке убывания значимости):

- дать хорошее образование — 71,7%;
- воспитать детей честными и добрыми — 36,9%;
- привить самодисциплину, трудолюбие, организованность — 29,2%;
- воспитать мужество, стойкость, умение постоять за себя — 28,3%;
- обучить профессии, которая всегда дает «кусочек хлеба» — 22,1%;
- воспитать независимость и самостоятельность — 18,4%;
- развить умственные способности — 13,5%;
- сформировать деловые способности, «деловую хватку» — 13,1%;
- научить приспосабливаться к обстоятельствам — 8,9%;
- воспитать искреннюю веру в бога — 7,2%;

- воспитать терпимость — 6,1%;
- сформировать гражданскую позицию, убеждения — 3,9%;
- приобщить к национальной культуре — 3,7%;
- приобщить к демократическим ценностям — 0,7%.

Видно, что родители стремятся подготовить детей к сложностям современного мира и одновременно воспитать хорошего человека — образованного, честного и доброго, трудолюбивого к организованного, умеющего постоять за себя и независимого. Однако большинство родителей считают второстепенным в жизни детей такие качества, как терпимость, гражданственность, убеждения, приобщенность к культурным ценностям и ценностям демократии.

Поскольку на вопросы анкеты отвечали не дети, а родители, основываясь на собственном социальном опыте, естественно предположить, что эти качества не востребованы прежде всего ими самими.

## 12.8. Воспитание духовности

Задачи воспитания множатся, потому что усложняется человеческая жизнь. Но ни одну конкретную задачу воспитания мы не сможем решить, пока не будет решена общая задача — *повышение духовности*. Сами собой отпадут тогда недостатки нравственного, сексуального, экономического, трудового воспитания.

Повышение духовности устраняет общую причину невоспитанности человека во всех сферах. Следовательно, если мы хотим достичь стабильного успеха, нужно все воспитание подчинить генеральной цели — воспитанию духовности.

Как удавалось российской школе стоять на прочных основах духовности в прежние времена? История сохранила ценный опыт и надежные способы решения воспитательных задач. Российская педагогика духовности и нравственности всегда стояла на крепких основаниях мудрости, традиций и др. и всегда шла в русле мирового духовного процесса.

Из древних учений следует, что всегда и везде должен быть центр духовной силы, источник духовности. Например, в литературных свидетельствах, датированных III в. до н.э., подтверждается, что в Древнем Египте центрами духовности были величественные храмы Фив и Мемфиса. Молодых

людей знакомили с разнообразными значениями отдельных символов настенной живописи, однако на протяжении длительного времени ученикам не давалось никакой информации. Им лишь разрешалось гулять, изучать и самостоятельно расшифровывать символическую живопись храмов. Молодым людям хотелось как можно быстрее научиться понимать увиденное, но учитель повторял, что только *сам человек может научиться понимать увиденное, лишь самостоятельным трудом* можно овладеть знанием.

Постепенно в сознании ученика возникали определенные связи между графическими изображениями и опытом собственной жизни. На этой основе активизировались программы интеллектуальной деятельности, запускался механизм возникновения знаний. Знания добывались из глубин подсознания в точном соответствии с рассмотренными нами схемами рекапитуляции врожденных идей.

Проходило время, и взаимосвязь Вселенной, человечества и смысла собственной жизни все больше осознавалась учеником. Приоритетными для него становились духовные ценности. После этого учеников знакомили со священными науками, не боясь, что переданные им знания принесут кому-нибудь вред.

Те же самые схемы формирования духовности мы встречаем в Шумере, странах Востока, Японии, Китае. В христианской религии содержание духовности составили истины и моральные нормы Нового Завета, принятые за основу во многих философских, политических и педагогических системах.

В наше время, например в современной буддийской школе, действуют простые и понятные всем принципы и правила духовного воспитания: 1) старшие ученики должны всячески помогать в развитии младших; 2) любовь и сочувствие ко всем живым существам.

Основной принцип формирования духовности — воспитание *личным примером*. Думай, делай, поступай, как я, — постоянно напоминает учитель. Если он видит какое-то отклонение, тотчас устраняет помеху, чтобы свободно двигаться дальше.

Формирование духовного сознания идет через утверждение прекрасного во внешнем и внутреннем мире. Основная цель буддийской школы состоит в пробуждении сознания ученика. Но знания не могут сделать человека свободным от

проблем и конфликтов. Они необходимы, чтобы вызволить человека «из тюрьмы страданий». Буддийская медитация как метод самосовершенствования имеет большую силу.

Сегодня элементы медитации проникли во многие не только религиозные, но и светские системы и школы. В некоторых западных учебных заведениях официально вводятся уроки «погружения», «самоанализа», «чтения» для того, чтобы дети посидели и подумали. Экспериментаторы утверждают, что уже через год-два ученики не могут обходиться без таких занятий. Дети становятся спокойнее, добрее, отзывчивее.

Продолжая исторический обзор подходов к формированию духовных ценностей молодежи, необходимо вспомнить о знаменитейшей школе Пифагора. Духовности требуется прочный научный фундамент — провозгласил мудрец. Как и его предшественники, Пифагор считал недопустимым учить человека фундаментальным наукам, прежде чем он научится руководить своими инстинктами, эмоциями. «Зачем знания несовершенному человеку?» — спрашивал он. Пифагор запретил в своей школе борьбу, поединки, объясняя, что это вводит в гимнастические упражнения элементы гордыни и озлобления. Особое значение он придавал *смеху и походке* молодых людей. Смех — бесспорное указание на характер человека. Развитие эмоций, способности к самоконтролю считается необходимой предпосылкой для того, чтобы начинать обучение.

В русской философии вопросами духовности много занимался Г.С. Сковорода. Задача воспитания — сохранить здоровье ребенка, научить его признательности, привить чувство долга. Признательность — главный показатель духовной зрелости. Все беды от того, что молодежь не чувствует признательности, не благодарна и не знает своего долга по отношению к тем людям, которым она обязана всем. «Из неблагодарности — скука, кража, разбой, кровопролитие и вся беззаконностей безодня». Важным ориентиром в формировании духовных ценностей личности Г.С. Сковорода считал духовное преобразование человека, которое достигается при условии спокойной, чистой совести.

В русской школе XVIII–XIX вв. духовность поддерживалась священниками. Курс Закона Божьего дети начинали изучать во втором классе, он пронизывал и цементировал всю систему духовного воспитания. Преподаватель Закона

Божьего был земным примером благочестивого поведения, мудро, зорко и неусыпно следил за развитием духовных качеств у своих учеников.

В советской школе духовность заменили идеологией. Ее формирование поручалось молодежному крылу партии, состоявшему из октябрят, пионеров и комсомольцев. Сегодня эти организации не могут быть ни центрами, ни источниками духовного воспитания.

Современное общество начинает требовать от учебных заведений возрождения духовного воспитания. Люди начинают искать школы, где учат не только основам наук, но пытаются формировать духовные основы жизни, прививать определенные ценности. Печатаются статьи в прессе с требованиями родительских комитетов открыть курсы, классы, предметы, факультативы. Появились экспериментальные направления, реализующие эти требования. Направления духовного возрождения открываются во многих учебно-воспитательных заведениях. Процесс развивается, но стихийно и неуправляемо. Необходимо выработать общую платформу, единую точку зрения, чтобы вернуть школу на путь духовного развития.

В вопросе о том, на какой основе возродить традицию духовного центра и духовного учителя, пока нет единства. Российская Федерация — многонациональная страна с многорелигиозным укладом. Школа у нас отделена от церкви. Речь идет не о возвращении в школу преподавания Закона Божьего, а о том, что возродить систему духовного воспитания следует на основах вечной мудрости. Нужно ввести в школах курс духовности «Человек, его жизнь и счастье», свободный от положений какой бы то ни было религии, не имеющий ни этнической, ни национальной направленности.

Немаловажный вопрос: кто будет учить детей духовности, кто станет ее наглядным носителем, строгим ревнителем и духовным лидером? Кто сможет и словами, и действиями, и личным примером влиять на молодежь? В этом состоит самая главная трудность. Духовность школьникам должен нести хорошо подготовленный, освобожденный от другой деятельности педагог.

Проект системы духовного воспитания сегодня представляется уже достаточно отчетливо.

1. Нужно вернуться к духовному воспитанию в школах.

2. Нежизнеспособные схемы воспитательной работы следует заменить пронизывающим учебный процесс от начала и до конца духовным воспитанием.

3. Школьную систему воспитания должен цементировать специальный предмет, курс духовности.

4. Он должен изучаться со второго до выпускного класса.

5. Воспитание есть практическое применение на каждом шагу изученных в классе основ духовного предмета, теорию следует проверять практикой.

6. Необходимо применять специальные методы духовного воспитания.

7. Поддерживать систему и направлять процесс должен авторитетный духовный наставник.

Во многих учебно-воспитательных заведениях уже накоплен ценный опыт возрождения духовного воспитания. Учащимся предлагаются для изучения различные мировоззренческие, философские, этические и даже религиозные курсы — психологии самопознания, духовного совершенствования, мировых религий, самоанализа, самовоспитания, самореализации, выбора жизненного пути и карьеры и т.п.

## 12.9. Самовоспитание

Неотъемлемая и, возможно, наиболее важная часть всякого воспитания — самовоспитание. Каждый человек достигнет в жизни столько, сколько усилий он приложит для собственного созидания. Организация активного самовоспитания и включение его в общую систему воспитания — весьма важная и ответственная задача.

*Самовоспитание* может быть определено как работа воспитанника над собой с целью формирования положительных качеств и искоренения отрицательных.

Самовоспитание у школьника может развиваться без всякой связи со школьным или семейным воспитанием, но гораздо предпочтительнее, когда самовоспитание превращается в направляемый и поддерживаемый педагогом процесс, органически сочетаемый с общей направленностью школьного, семейного, общественного воспитания. Тогда воспитание *подпитывается* самовоспитанием (или наоборот), и общая воспитанность школьника возрастает.

Школа, педагоги, классные руководители обязаны уделять самовоспитанию школьников самое пристальное вни-

мание. Ведь если ученик приобрел какие-то качества, которые не прививались в школе, значит, он усвоил их путем самовоспитания. Если, например, ребенок в шестом классе начал курить, — налицо педагогический брак, появившийся из-за того, что формированию растущего человека не уделялось должного внимания, воспитание не сочеталось с самовоспитанием. Самовоспитание школьника направляет и контролирует школа. Все педагоги должны помогать воспитанникам в работе над собой.

Классный руководитель создает условия для опережения каждым воспитанником возрастных и психологических границ своего развития. Известно, что человек ярче и полнее раскрывает себя в деятельности и поступках, связанных с осознанием необходимости своего внутреннего роста. Но одного осознания недостаточно, требуется самовоспитание — повторное переживание ситуаций, повторение событий, упражнения.

Что необходимо знать педагогу, чтобы успешно руководить процессом самовоспитания, чтобы школьник доверился ему? Прежде всего нужно хорошо себе представлять общую схему развития самовоспитания и достижения запроектированных результатов. На уровне школьника она может быть представлена так: мне интересно — я хочу — могу ли я? — что нужно делать? — как начинать? — тренинг поведения — усвоение привычки — награда.

Как видим, действует стандартная схема тренинга поведения. Сначала возникает интерес, потом желание попробовать себя, сомнения, колебания, поиск информации, наконец, постановка задачи и последующий тренинг (выполнение упражнений) выводят школьника на усвоение привычки. Всему будет награда. Воспитатель найдет простые и доходчивые слова, чтобы разъяснить воспитанникам последствия того или иного их самовоспитания.

«Запускает» самовоспитание *цель*. В детском и подростковом возрасте это значимая, важная, привлекательная мечта, достижение которой выводит подрастающего человека на недоступное ему пока, но страстно желаемое место в жизни. В более зрелом возрасте цель трансформируется в жизненные планы. «Удовлетворите всем желаниям человека, но отнимите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он. Следовательно, не удовлетворение желаний — то, что обыкновенно называ-

ют счастьем, а цель в жизни является сердцевинной человеческого достоинства и человеческого счастья», — писал К.Д. Ушинский.

Самовоспитание направляется на избранную цель, все действия, мысли, энергия подчиняются ее достижению. Немыслимых высот может достигнуть человек, подчинивший свою жизнь достижению намеченной цели. Но цель и жизненные планы нельзя смешивать с пустыми мечтаниями.

Детский и подростковый возрасты характеризуются нестабильностью, непостоянством целей: сегодня хочется одного, а завтра другого. Потому так трудно и детям, и их воспитателям организовать действенное самовоспитание. Ведь для него нужны:

- ✓ четко сформулированная цель;
- ✓ воля и настойчивость;
- ✓ планомерная, длительная деятельность;
- ✓ самоограничения;
- ✓ самоконтроль;
- ✓ время.

Достойные цели возникают из самой жизни. Выбору правильной цели необходимо уделить главное внимание. Педагоги должны терпеливо, доходчиво направлять своих воспитанников на достижение важных, достойных человека и его жизни целей. Важно, чтобы они подпитывались жизнью, окружающей действительностью. Но сегодня школе, воспитателям все труднее противостоять глобальному натиску суррогатных и ложных целей.

Мельтешат перед детьми и подростками ложные кумиры, равняясь на которые они мечтают выстроить свою жизнь. Классный руководитель или вузовский куратор поступит правильно, обнажая реалии. Он может привести, например, прогноз одной из всемирно известных страховых компаний «Нью Ингланд Лайф»: «Из каждых 100 молодых людей, начинающих самостоятельную жизнь в 21 год, 16 не доживут до 65 лет (т.е. до пенсионного возраста), один станет богатым человеком с годовым доходом свыше 100 тыс. долларов, трое обеспечат себе сносное существование, 33 будут вести борьбу за достижение прожиточного минимума, 16 будут жить в условиях, близких к нищете, а 32 останутся без средств к существованию». Следовательно, самовоспитание большинству современных школьников нужно для

того, чтобы подготовиться к трудностям реальной жизни. Его *содержание* составляют те качества, которые должен выработать в себе человек, стремящийся безбедно, достойно и счастливо прожить жизнь. В основе по-прежнему лежат вечные ценности и добродетели: здоровье, работа, уважение окружающих, семья.

Обычно самовоспитание приостанавливается и не достигает цели потому, что классный руководитель ограничивается общими призывами. Нет личностной направленности, индивидуальной работы, нет основы, на которую мог бы опереться каждый воспитанник, размышляя над своим будущим. Поэтому общий перечень задач и содержание самовоспитания целесообразно заменить *личностной программой*.

Программа самовоспитания, которую предложит школьникам классный руководитель, должна содержать небольшой перечень универсальных качеств, овладев которыми молодой человек может рассчитывать на успех в любой области. Программа самовоспитания составляется в виде динамической схемы, ориентируясь на которую школьник постоянно видит, на какие качества ему следует обращать наибольшее внимание и как он продвигается в своем совершенствовании.

По методике, которую доступно объяснит классный руководитель, каждый школьник оценит уровень собственной воспитанности, выстроит свой личный «профиль». Программа предназначена только школьнику, к ней, как и к личному дневнику, никто не имеет доступа. В этом одно из ее преимуществ. Классный руководитель поступит правильно, объяснив школьникам, что никто не будет контролировать и выставлять оценки за «самовоспитанность». Цель — реальная помощь школьнику. Разумеется, качества, внесенные в программу, могут быть скорректированы в зависимости от конкретных обстоятельств, имеющих проблем и перспективных направлений.

К вопросам самовоспитания школьников классный руководитель обращается постоянно. Они находят отражение в планах воспитательной работы каждого класса. Уже в пятом классе классный руководитель намечает и проводит цикл воспитательных дел, имеющих целью привлечение школьников к необходимости самовоспитания. Одним делом в таком важном вопросе не обойтись, потому на протяжении года следует организовать несколько бесед на эту тему:

«Для чего человеку необходимо самовоспитание?», «Как организовать самовоспитание?», «С чего начинать самовоспитание?», «Как контролировать свои достижения?», «Как воспитывали себя выдающиеся люди?», «Можно ли стать воспитанным человеком, не занимаясь самовоспитанием?» и т.д.

Необходимо формировать умение осуществлять *самоанализ* своей воспитанности. Самооценка воспитанников часто бывает ошибочной из-за одностороннего подхода к анализу своего поведения. Например, в характеристику волевых качеств подростки вкладывают свое собственное понимание этих качеств. Оно часто бывает недостаточным или неправильным. В связи с этим учащихся необходимо знакомить с содержанием тех качеств, которые будут выработаны самовоспитанием.

В ряде случаев помогает составление специальной инструкции по самоконтролю за отдельными видами деятельности. Например, для самоконтроля за подготовкой урока можно рекомендовать последовательно выполнять следующие действия:

- ✓ уточни, что предстоит сделать;
- ✓ уточни, сколько времени нужно потратить на подготовку всех уроков;
- ✓ определи последовательность их выполнения;
- ✓ наметь время на подготовку каждого урока;
- ✓ проверь — делаешь ли ты то, что требуется;
- ✓ проверь — правильно ли выполнено задание по каждому уроку;
- ✓ проверь в конце — все ли выполнено;
- ✓ если нужно — доработай;
- ✓ выстави себе оценку;
- ✓ если оценка тебя не удовлетворяет, повтори работу.

Исследования показывают, что умение оценивать себя легче и быстрее формируется через оценивание некоторых качеств своего товарища. В других людях мы часто видим то, что не хотим замечать в себе. Поэтому в некоторых случаях (но только по взаимному соглашению всех воспитанников) можно предлагать детям составление взаимохарактеристик под девизом: «Помоги товарищу стать лучше, и он поможет тебе». Оценивание качеств товарищей не только вооружает навыками самоконтроля, но и способствует воспитанию потребности в нем.

## Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность воспитания?
2. Что является главным показателем воспитанности?
3. Что такое воспитательный процесс?
4. Через какие главные стадии проходит процесс воспитания?
5. Как влияет на воспитание близкое и далекое окружение школьника?
6. Какие перемены в воспитательном процессе происходят под влиянием рыночных преобразований?
7. Почему существует многообразие задач воспитания?
8. Какая цель воспитания в современной отечественной школе?
9. Какие составные части выделяются в цели воспитания?
10. Какие компоненты выделяются в содержании воспитания?

## Литература

### Основная

1. *Байбородова Л.В., Рожков М.И.* Теория и методика воспитания. Учебник. М., 2004.
2. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательно-го процесса в школе. Учеб. пособие. М., 2003.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс. Кн. 2. М., 2003.
4. *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: К постановке проблемы: В 2 кн. / Бабочкин П.И., Боденко Б.Н., Бондаревская Е.В. и др. М., 2001.*
5. *Янушкявичус Р., Янушкявичене О.* Основы нравственности. Учеб. пособие. М., 2000.

### Дополнительная

1. *Гриценко Л.И.* Личностно-социальное воспитание: теория и практика: Учеб. пособие. Волгоград, 2001.
2. *Духовность России: современный этап. Материалы научн.-практ. конференции. Тюмень, 2002.*
3. *Мехонцева Д.М.* Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности. Красноярск, 1998.
4. *Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э.* Воспитание гражданина: демократические школы. М., 2002.
5. *Реан А., Бордовская Н.* Педагогика: Учебник. СПб., 2001.
6. *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М., 2003.

## Глава 13

# ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

### 13.1. Закономерности воспитания

Закономерности воспитания — это общие, объективные, постоянные связи, существующие между явлениями и процессами воспитания. В воспитании одновременно действует множество закономерностей.

Как и в других процессах, здесь проявляется одновременное и комплексное действие многих связей. Одни из них относятся к отдельным частям, компонентам процесса, другие охватывают систему целиком, а есть и такие, действие которых выходит за пределы системы воспитания и распространяется на все процессы развития и формирования человека. Первые называются частными, вторые — общими, а третьи — всеобщими закономерностями воспитания.

Сфера действия *общих закономерностей* распространяется на всю систему процесса воспитания. В них выражаются связи между важнейшими, наиболее крупными компонентами данного процесса. Вместе с тем общие закономерности включают в сферу своего действия связи и внутри отдельных компонентов системы — частные (конкретные) закономерности. Воспитательный процесс как часть более общего педагогического процесса подчиняется в свою очередь закономерностям данного процесса. В нем также проявляются и связи, характерные для еще бо́льших систем — развития и формирования. А сами эти системы есть составные общей глобальной системы — человеческой жизни. Из этого следует вывод об огромной сложности и многогранности воспитания. Естественно, общие закономерности, которые будут проанализированы, не отражают всех связей — они лишь часть пронизывающих систему зависимостей.

Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями продуктивность (эффективность,

качество) воспитательного процесса с теми компонентами, которые оказывают на нее наибольшее влияние. Итак, с одной стороны, мы фиксируем компонент (влияние, условие, действие), а с другой стороны — продуктивность процесса воспитания.

*Итак, продуктивность процесса воспитания зависит от нескольких компонентов.*

1. *Сложившиеся воспитательные отношения.* В педагогическом процессе между воспитателями и воспитанниками возникают определенные отношения. Они играют весьма важную роль. Часто отношение воспитанника к педагогическим влияниям становится определяющим. От отношения к воспитанию (и воспитателю) зависит продуктивность данного процесса. В ходе воспитательного процесса постепенно формируются взгляды воспитанников, их жизненная позиция, мотивы поведения, т.е. весь тот комплекс причин и условий, который очень сильно и постоянно влияет на процесс. Сформировавшись, отношения определяют уровень, силу и значимость воспитательного воздействия (и взаимодействия), развитие процесса и его продуктивность. Воспитательные отношения могут быть негативными, когда воспитанник не воспринимает ни воспитателя, ни его права воспитывать нейтральными и положительными. Поэтому негативное отношение нужно прежде всего исправить на положительное, а потом, опираясь на него, достигать цели. Напротив, воспитанник, принявший с самого начала позицию и требования воспитателя, привыкает к ним и не подвергает их сомнению, установленный порядок поведения кажется ему разумным. Вот почему мудрая заповедь народной педагогики гласит: *если хотите хорошо воспитывать, добивайтесь расположения воспитанника.* В этих словах отражено не что иное, как интуитивно понятое действие рассматриваемой закономерности.

2. *Соответствие цели и организация действий по ее достижению.* Понятие «организация» включает в себя упорядочение всех действий, отношений, форм и методов работы. В воспитательном процессе организуются также специальные воздействия, нейтрализующие, пресекающие негативное поведение воспитанников. Если организация воспитательного процесса не соответствует намеченной цели, то воспитательный процесс не достигает успеха. И наоборот: чем целесообразнее организована деятельность, способст-

вующая воспитанию нужных качеств, чем эффективнее применяемые формы, средства и методы воспитания, чем лучше соответствуют они поставленным задачам, тем выше продуктивность воспитательного процесса.

3. *Соответствие воспитания реалиям жизни.* Иногда эту закономерность называют зависимостью воспитания от социальной практики. Действие ее мы уже многократно рассматривали на многочисленных примерах. Воспитание предназначено для приспособления человека к жизни, поэтому оно не может ни существовать, ни развиваться вне этой связи. Для воспитательного процесса характерно то, что в нем школьник мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике. Отрыв воспитания от практики незамедлительно выявляет несостоятельность воспитания. При несоответствии воспитания и жизни всегда *побеждает жизнь*.

4. *Действие объективных и субъективных условий (факторов).* К субъективным условиям (факторам), как известно, относятся: воспитатели и воспитанники, взаимодействие между ними, сложившиеся отношения и др. Объективными условиями для развития воспитательного процесса можно считать материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др. В каждом конкретном случае сложное переплетение субъективных и объективных условий придает воспитанию неповторимый характер и весьма сильно влияет на его продуктивность. Чтобы получить воспитательный продукт заданного качества, должны быть созданы надлежащие условия.

5. *Интенсивность процессов воспитания и самовоспитания.* Самовоспитание, как уже известно, — это деятельность воспитанника, направленная на совершенствование себя. В процессе самовоспитания школьник выступает собственным учителем. Самовоспитание зависит от содержания жизни школьников, их интересов, отношений, характерных для того или иного возраста. Воспитание (как внешнее воздействие) и самовоспитание (как внутреннее строительство своей личности) развиваются в неразрывном единстве. Самовоспитание сопутствует воспитанию и в то же время становится его результатом. Понятно, что общая продуктивность воспитания будет во многом зависеть от того, с какой интенсивностью (силой, скоростью) идут оба процес-

са. Для успеха самовоспитания важно, чтобы воспитанник научился правильно оценивать себя, мог заметить у себя как положительные качества, так и недостатки, силой воли преодолевать препятствия, мешающие воплощать свои жизненные планы. Все это — результат воспитания, которое тем успешнее, чем более ученик стремится самосовершенствоваться

6. *Активность участников воспитательного процесса.* Чем активнее развивается процесс педагогического взаимодействия, чем активнее его участники — воспитатель и воспитанники, чем больше они совместно трудятся для достижения намеченной цели, тем выше продуктивность воспитательного процесса. Фактически, когда мы говорим об активности участников, под этим подразумеваются сила и скорость развития процесса.

7. *Эффективность сопутствующих ему процессов обучения и развития.* Если несколько процессов развиваются одновременно и во взаимосвязи, то ускорение или замедление одних сразу же влечет ускорение или замедление других. Развитие школьника выражается в качественном и количественном приросте действий, формировании у него новых качеств, черт характера; воспитание улучшает развитие; развитие прокладывает путь более успешному воспитанию. Если эти связи нарушаются, то возникают серьезные затруднения, которые неблагоприятно отражаются и на развитии, и на обучении, и на воспитании школьника.

8. *Объем и качество воспитательного воздействия.* Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает целеустремленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью. Чем выше качество педагогического воздействия, чем больше его объемы, тем выше продуктивность воспитания. Недостаточная воспитанность подростков означает, что в свое время они «недополучили» воспитания ни от родителей, ни от школы.

9. *Интенсивность воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника.* Понятием «внутренняя сфера» обозначается система мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта, личности, рассматриваемая как целостное образование. Влияние окружения, преломляясь через опыт, потребности школьника, становится его личным достоянием. Именно в воспи-

тательном процессе внешние влияния трансформируются во внутренние достижения школьника. И если влияния достаточно сильны, отвечают потребностям ребенка, если они вызывают активность самого школьника, то трансформация целей в мотивы самой личности происходит значительно легче и быстрее.

10. *Соответствие воспитательного воздействия уровню воспитанности.* Сразу высших уровней воспитанности никто не достигает. Нужно постепенно выводить школьника на заданные уровни, опираясь на то, что уже достигнуто воспитанием. Оторвавшись от имеющегося уровня воспитанности, воспитание сразу же «зависает» в неопределенности. Если, например, интеллектуальный потенциал воспитанника не совпадает с другими параметрами развития, то мы становимся свидетелями того, как ученик, легко и свободно оперирующий теоретическими познаниями, бывает неловок и неуклюж, выполняя элементарные практические действия, простейшие трудовые операции, физические упражнения.

11. *Интенсивность и качество общения между воспитанниками.* Если в обучении действует закон взаимообучения, то в воспитании проявляется закон взаимовоспитания. Когда воспитывают сверстники и друзья, то часто цели и содержание воспитания не только лучше понимаются, но и принимаются сразу и не всегда критически. «С кем поведешься, от того и наберешься» — гласит народная мудрость, подтверждающая эту закономерность. Одна из модификаций партнерской технологии воспитания, распространяемая в современном мире, носит название «Равный — равному». Суть ее заключается в том, что воспитывают друг друга сами подростки. Того, кто выступит воспитателем, специально готовят.

12. *Согласование целей личности и целей общества (семьи, школы, средств массовой информации и т.д.).* Когда отдельный человек и все общество имеют одни и те же цели, согласованно движутся в одном направлении, поддерживая друг друга, то эффективность воспитания каждого отдельного человека и воспитанность всего общества будут высокими. Не достигает высокого уровня воспитание, в котором цели человека и общества не совпадают. Тогда личное и общественное воспитание взаимно ослабляют друг друга. Этот закон хорошо знали и использовали в прошлом.

## 13.2. Принципы воспитания

Главные закономерности воспитания становятся незыблемыми основами воспитания — его принципами. В одном принципе объединяется действие нескольких закономерностей, поэтому принципов существенно меньше, чем закономерностей. Правильным будет и утверждение, что принципы вытекают из закономерностей.

*Принципы воспитательного процесса* (принципы воспитания) — это общие фундаментальные (исходные) положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации данного процесса. В отличие от общих принципов педагогического процесса, обучения они отражают специфические отношения, проявляющиеся в процессе воспитания. Ими руководствуются педагоги при решении воспитательных задач. Охарактеризуем требования, предъявляемые к принципам.

1. *Обязательность*. Принципы воспитания — это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них, например принципов гуманизма, уважения к личности, может даже подвергаться судебному преследованию.

2. *Комплексность*. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. *Равнозначность*. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специ-

альных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которых основан воспитательный процесс, составляют *систему*. Существует и существовало много систем воспитания, и, естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

### 13.3. Общественная направленность воспитания

Прогрессивные педагоги всего мира понимают воспитание как общественный институт, призванный с «нежного» возраста готовить людей с помощью наставлений и примера, убеждением и принуждением к практической деятельности и к неуклонному применению в жизни усвоенных правил. В различные времена содержание этого принципа менялось, приобретая бо́льшую то общественную, то государственную, то личностную направленность. В отечественной педагогике оно также неоднократно изменялось.

Опираясь на этот принцип, большинство воспитательных систем успешно проводят в жизнь идеологические установки, политические доктрины. Воспитание ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Этот принцип требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет усилия воспитателей на формирование социально необходимого типа личности. Как лицо, состоящее на службе у государства, воспитатель осуществляет государственный заказ в сфере воспитания. Если государственные и общественные

интересы при этом совпадают, а также согласуются с личными интересами граждан, то требования рассматриваемого принципа естественно вписываются в структуру целей и задач воспитания. При рассогласовании целей государства, общества и личности реализация принципа затрудняется, становится невозможной. У воспитателя недостает конкретного фактического материала для полноценного воспитания.

Школа — социальный институт, общественная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, что и запросы общества и личности. Нарушение этого взаимодействия приводит к деформации влияния школы. В настоящее время школа — это, скорее, не общественный, а общественно-государственный институт. Но школа не может удовлетворять только интересы государства, поэтому должна быть преодолена отчужденность общества от школы и школы от общества, изолированность школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узость и корпоративность профессиональных педагогов. Педагоги должны осознавать себя не монополистами, а лишь уполномоченными народа в деле воспитания.

Для преодоления процесса огосударствления школы в развитых странах создана сеть частных (общинных) школ, реализующих цели определенных слоев общества, которые могут и не совпадать с государственными. И несмотря на то, что обучение в государственных школах бесплатное, а в частных — платное, большинство населения (от 50 до 80–85% в различных странах) предпочитают платить за возможность воспитания своих детей на общественно-личностных ценностях. Процессы разгосударствления школы начаты и в нашей стране. Наряду с государственными существуют частные и корпоративные (подчиняющиеся своим ведомствам) учебные заведения. Однако вопрос о том, каким должно быть оптимальное соотношение между государственной (общественной, народной) и частной школой, пока не решен.

Реализуя принцип общественной направленности воспитания, важно добиваться практически-мотивированного взаимодействия с воспитанниками. При этом следует избегать лозунговой педагогики, многословия, ибо воспитание осуществляется прежде всего в процессе полезной деятельности, где складываются отношения между воспитанниками, накапливается ценный опыт поведения и общения.

Однако, чтобы деятельность (трудовая, общественная, игровая, спортивная), к которой привлекаются воспитанники, имела воспитывающее значение, необходимо формировать у них общественно ценностные мотивы деятельности.

В процессе выработки социальных качеств необходимо сочетать организацию разнообразной общественно полезной деятельности с целенаправленным формированием сознания воспитанников посредством слова, нравственного просвещения. Словесное воздействие обязательно должно подкрепляться полезными практическими делами, положительным социальным опытом в общении и совместной деятельности с другими людьми.

К сожалению, опыт эффективного гражданского воспитания за годы советской власти у нас был утерян, приходится обращаться к своему прошлому, а также к зарубежным воспитательным системам, накопившим немало ценного в этой области. В США, например, считают, что «главная задача школы — воспитание граждан, которые поддерживают государственные институты и уважают законы государства». На достижение этой цели в школы направляются значительные финансовые средства. К слову сказать, за последние десятилетия наша страна существенно продвинулась по пути демократических преобразований, а финансовой поддержке школы со стороны государства могут позавидовать многие страны. Только на 2004 г. государственные затраты на финансирование образования увеличены более чем на 60%.

Один из эффективных путей реализации принципа общественной направленности воспитания — введение специальных школьных предметов и наполнение соответствующим содержанием других школьных дисциплин. Во многих странах уже существует такая практика. В практику американской школы, например, прочно вошло преподавание миникурсов продолжительностью от двух недель до нескольких месяцев, таких как «Отношения между странами», «Социальные проблемы» и т.п. Для всех классов созданы подготовленные видными специалистами учебные пособия: «Закон и американское общество» (для девятых — одиннадцатых классов), «Выдающиеся процессы Верховного суда» (для седьмых — восьмых классов), «Важнейшие статьи Конституции» (для одиннадцатого класса) и др. Издаются тематические серии, состоящие из нескольких учебников: «Закон и город», «Землевладелец и арендатор», «Закон и

потребитель», «Бедность и процветание», «Преступление и правосудие» и т.д. В нашей стране отставание в этой области преодолевается. Государство все больше распространяет свою протекционистскую политику на школу, не желая уступать в борьбе с частными и корпоративными интересами. Школа от этого только выигрывает: она получает существенную финансовую поддержку для воспитания всех граждан на общечеловеческих и национальных ценностях.

В американских школах и школах других западных стран очень многое делается для формирования привлекательного образа общества и государства, воспитания положительного отношения к его идеалам и ценностям. Это, в частности, достигается внушением юным гражданам выгодных правительству, хотя и не всегда бесспорных идей: «наша страна не во всем еще достигла совершенства, но это наша Америка и мы ее любим»; «несмотря на наши проблемы, большая часть мира считает нас своим лидером»; «если в наши дни вы поедете от одного побережья страны до другого, то большинство американцев скажут вам, что любой из них имеет полную возможность получить образование, высокооплачиваемую работу и иметь собственный дом».

В нашей стране уровень гражданского воспитания пока скромнее. Однако даже при недостатке или отсутствии соответствующих пособий процессы, происходящие в обществе, дают достаточный материал для его эффективного осуществления.

В общественные процессы каждый человек включается с раннего детства, поэтому и гражданское воспитание начинается в юном возрасте. Чувство социальной ответственности вырабатывается несколько позже — в школе второй ступени. На всех этапах формирования социальных качеств надо заботиться о соответствии преподносимых знаний возрасту и уровню развития учеников. Уже в школе первой ступени дети легко усваивают такие понятия, как «конституция», «власть», «авторитет», «закон», «ответственность», «правительство» и др. Школа второй и третьей ступени закрепляет, развивает необходимые понятия, воспитывает убеждения, формирует гражданские качества, привлекая воспитанников к реальным социальным процессам.

Актуальная задача — преодоление в ближайшие годы апатии, инертности и социального отчуждения молодежи. Для этого воспитатели должны добиваться ускорения тем-

пов социализации, которые в последние десятилетия снизились. Часть молодых людей не торопится принимать на себя ответственность за судьбу общества, своей семьи и даже свою собственную. Уход от трудностей жизни, безразличие к общественным делам распространены повсеместно. В этом повинно и общество, не предоставляющее молодым людям надлежащих условий для ускоренного развития, и система воспитания, отводящая молодым людям роль «недорослей», и семья, создающая условия для иждивенчества, долгих поисков своего места в жизни.

### 13.4. Связь воспитания с жизнью, трудом

«Не для школы — для жизни» — такой призыв встречал учеников древнеримских школ. Уже античные педагоги поняли бессмысленность воспитания, оторванного от жизни, практики. Формирование личности человека находится в прямой зависимости от его деятельности, личного участия в общественных и трудовых отношениях. Положительные качества развивает труд: чем его больше, чем он целесообразнее, тем выше уровень развития и социализации личности. Поэтому воспитанников необходимо включать в общественную жизнь, разнообразные полезные дела, формируя соответствующее положительное отношение к ним. Участвуя в посильном труде на правах равноправных членов, воспитанники приобретают опыт нравственного поведения, развиваются духовно и физически, уясняют общественно важные мотивы труда, закрепляют и совершенствуют свои моральные качества.

Школа жизни — лучшая школа воспитания, поэтому принцип связи воспитания с жизнью стал одним из основополагающих в подавляющем большинстве воспитательных систем. Он требует от воспитателей активной деятельности в направлениях: 1) широкого и оперативного ознакомления воспитанников с общественной и трудовой жизнью людей, происходящими в ней переменами; 2) привлечения воспитанников к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно полезной деятельности.

Подростки активно стремятся к взрослости, сама природа дает воспитателям возможность достичь необходимого педагогического эффекта. Чем меньше возраст ребенка, тем легче формировать его социальные чувства и стойкие

привычки поведения, пластичность его нервной системы позволяет достигать высоких результатов при решении всех воспитательных задач. И. П. Павлов указывал, что жизнедеятельность человеческого организма обусловлена влиянием окружающей среды, условиями его существования. Это влияние он назвал «жизненным воспитанием». Такое воспитание проходят все подрастающие поколения. В результате у них накапливается опыт поведения, вырабатываются навыки, необходимые для включения в общественную жизнь.

В некоторых воспитательных системах связь воспитания с жизнью трактуется только как приобщение воспитанников к труду, посильному участию в общественном производстве. Это суживает понятие связи воспитания с жизнью, поскольку не учитывает возможности полноправного участия детей и подростков в решении важных для любого человека проблем: демократизации общества, соблюдения прав человека, сохранения окружающей среды и др. Общественно полезный труд — это одно из важнейших средств социализации личности, включения ее в систему общественных отношений.

Правильная реализация принципа связи воспитания с жизнью требует от педагога умения обеспечить:

- ✓ понимание учащимися роли труда в жизни общества и каждого человека, значения экономической базы общества для удовлетворения растущих запросов его граждан;
- ✓ уважение к людям труда, создающим материальные и духовные ценности;
- ✓ развитие способности много и успешно трудиться, желания добросовестно и творчески работать на пользу общества и свою собственную пользу;
- ✓ понимание общих основ современного производства, стремление расширять политехнический кругозор, овладевать общей культурой и основами научной организации труда;
- ✓ сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности, выбор профессии в соответствии с задачами общества и хозяйственными потребностями;
- ✓ бережное отношение к общественному достоянию и природным богатствам, стремление приумножать своим трудом общественную собственность;
- ✓ нетерпимое отношение к проявлениям бесхозяйственности, безответственности, нарушениям трудовой

дисциплины, лодырничеству, расхищению общественной собственности и варварскому отношению к природным богатствам.

Принцип связи воспитания с жизнью, трудом осуществляется при соблюдении ряда *правил*.

1. Следует преодолевать абстрактность и догматизм в социальном и трудовом воспитании школьников, привлекать их к конкретной и посильной деятельности. На уроках и во внеклассной воспитательной работе нужно иметь программу осуществления требований принципа, соблюдать постепенность в его реализации.

2. Воспитатель, согласуя свои действия с семьей, объясняет каждому воспитаннику, что его главный вклад в общественное производство — учебный труд, помощь дома и в школе. Не надо препятствовать желанию подростков и юношей объединяться в производственные кооперативы, хозяйственные бригады, подрабатывать во время каникул.

3. Дети обычно стремятся к деятельности; пассивность, инертность, безделье чужды природе ребенка. Воспитатель, не учитывающий этого, сдерживает процесс социализации личности.

4. Реализация рассматриваемого принципа требует широкого использования на уроках и во внеклассной воспитательной работе местного краеведческого материала.

5. Участвуя наравне со взрослыми в решении жизненно важных вопросов, школьники приучаются нести ответственность за принятые решения, у них быстрее и успешнее формируются гражданские качества.

6. Успешное осуществление принципа связи воспитания с жизнью требует постоянного пересмотра и обновления содержания, организации и методики воспитания в соответствии с преобразованиями в социальной сфере и хозяйстве страны.

7. Воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы школьники чувствовали, что их труд нужен людям, обществу, чтобы он приносил удовлетворение.

### 13.5. Опора на положительное

Требования принципа опоры на положительное в воспитании просты: педагоги обязаны выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентирован-

ные качества, доводя их до необходимого уровня и гармонического сочетания.

Философская основа этого принципа — известное положение о «противоречивости» человеческой природы. В человеке положительные качества (любовь к животным, природная доброта, отзывчивость, щедрость и др.) могут легко уживаться и мирно сосуществовать с отрицательными (неумением держать слово, лживостью, ленью и т.п.). Сплошь «отрицательных», как и стопроцентно «положительных» людей не бывает. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного, — задача воспитания.

Чтобы деятельность воспитателя была успешной, приносила быстрые и положительные результаты, нужно соблюдать правила реализации данного принципа.

В воспитательном процессе недопустимы конфронтация, борьба воспитателя с воспитанником, противопоставление сил и позиций. Только сотрудничество, терпение и заинтересованное участие воспитателя в судьбе воспитанника дают положительные результаты.

Недопустимо акцентировать внимание только на промахах и недостатках в поведении школьников. Мастера воспитания действуют как раз наоборот — выявляют и поддерживают положительное. Конечно, отрицательные качества надо осуждать и исправлять. Но главное все же — это формирование положительных черт, которые прежде других надо выявлять и развивать.

Педагогически всегда выгоднее опираться на положительные интересы воспитанников (познавательные, эстетические, любовь к природе, животным и т.д.), при помощи которых возможно решать многие задачи трудового, нравственного, эстетического воспитания. Принцип опоры на положительное связан с выбором ведущего звена в воспитательном процессе. Найти это звено в каждом конкретном случае — задача воспитателя.

Опора на положительное имеет еще один аспект — создание положительного воспитательного фона. Сюда относятся и жизнедеятельность воспитанников, и стиль воспитательных отношений, и даже «дух» (выражение К.Д. Ушинского) учебно-воспитательных заведений. Спокойная обстановка, где каждый занят своим делом, никто не мешает друг другу, где высокая организация труда и отдыха способствует бодрому, уверенному движению вперед, где и «стены воспи-

тывают», потому что продуманы все мелочи интерьера, где чувствуется слаженность действий и заботливое отношение друг к другу, не может не оказывать благоприятного воздействия на воспитанников.

Воспитанники, которым часто напоминают об их недостатках, начинают терять веру в себя, свои силы и возможности. Опытные воспитатели не скупаются на комплименты, щедро авансируют будущие положительные сдвиги. Они проектируют хорошее поведение, внушают уверенность в успешном достижении высоких результатов, оказывают доверие воспитанникам, ободряют их при неудачах.

### √ 13.6. Гуманизация воспитания

К принципу опоры на положительное тесно примыкает, почти сливаясь с ним, еще один важный принцип — гуманизации воспитания. Он требует: 1) гуманного отношения к личности воспитанника; 2) уважения его прав и свобод; 3) предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; 4) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 5) уважения права человека быть самим собой; 6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасильственного формирования требуемых качеств; 8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний; 9) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

Статья 1 Всеобщей декларации прав человека гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства». Видя в воспитанниках независимых, а не робких, покорных ему людей, воспитатель должен не злоупотреблять властью более сильного, стоять над воспитанниками, а бороться за их лучшее будущее вместе с ними.

### 13.7. Личностный подход

Во всех педагогических руководствах подчеркивается значение двух принципов: учета возрастных особенностей вос-

питанников и осуществления воспитания на основе индивидуального подхода. Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что первостепенное значение имеет не столько знание воспитателем возраста и индивидуальных особенностей, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников. Личностный подход понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики: направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля и др.), рассматриваемые изолированно от названных ведущих качеств, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно ориентированного воспитания. Ценностные ориентации, жизненные планы, направленность личности, безусловно, связаны с возрастом и индивидуальными особенностями. Но только приоритет главных личностных характеристик позволяет правильно учитывать данные качества.

Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы воспитатель: 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников; 2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и др.; 3) постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; 4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить — оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств; 5) максимально опирался на собственную активность личности; 6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе его целей, методов, форм; 7) развивал самостоятельность, инициативу, самодеятельность воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность.

Комплексное осуществление этих требований устраняет упрощенность возрастного и индивидуального подходов, обязывает воспитателя учитывать не поверхностное, а глубинное развитие процессов, опираться на закономерности причинно-следственных отношений.

При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы. Мы уже знаем, что младший школьный возраст максимально благоприятен для формирования нравственных и социальных качеств. Чем меньше возраст, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок верит своему воспитателю, безоговорочно подчиняется его авторитету. Поэтому в младшем школьном и раннем подростковом возрасте легче воспитывать положительные привычки, приучать воспитанников к труду, дисциплине, поведению в обществе. Старшие подростки понимают уже прямую, открытую постановку задач в конкретных видах полезной деятельности, активны и инициативны. Однако эта активность, стремление к самостоятельности должны быть хорошо организованы педагогом. Старших школьников отличает возросшее стремление к самостоятельности. Опираясь на эту особенность, у них следует развивать высокие нравственные идеалы, чувство ответственности. Проектируя будущие результаты воспитания, надо помнить о постепенном снижении потенциальных возможностей воспитанников при выработке ряда качеств из-за уменьшения с возрастом пластичности нервной системы, нарастания психологической сопротивляемости внешнему воздействию и необратимости синтетивных периодов.

В числе индивидуальных особенностей, на которые надо опираться воспитателю, чаще других выделяются особенности восприятия, мышления, памяти, речи, характера, темперамента, воли. Хотя при массовом воспитании обстоятельно изучать эти и другие особенности довольно трудно, воспитатель, если он желает добиться успеха, вынужден идти на дополнительные затраты времени, энергии, средств, собирая важные сведения, без которых знание личностных качеств не может быть полным.

Учитывая возросший уровень знаний современных школьников, их разнообразные интересы, воспитатель и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей

специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

Быстрые темпы формирования личностных качеств в детском и подростковом возрасте требуют действовать с опережением, не дожидаясь, пока содержание, организация, методы и формы воспитания придут в противоречие с уровнем развития воспитанников, пока вредные привычки не успели укорениться в их сознании. Однако повышая требования, воспитатель должен взвешивать силы тех, кому они адресованы. Непосильные требования могут подорвать веру в свои силы, привести к разочарованиям или, что намного хуже, к недостаточно полному, поверхностному выполнению требований. Обычно в таких случаях вырабатывается привычка обходиться полудостигнутым.

Особенно внимательно воспитатели должны следить за изменением главных личностных качеств: направленности ценностных ориентаций, жизненных планов деятельности и поведения — и оперативно корректировать процесс воспитания.

Некоторые воспитатели ошибочно полагают, что индивидуальный подход требуется лишь по отношению к «трудным» школьникам, нарушителям правил поведения. Бесспорно, эти воспитанники нуждаются в повышенном внимании. Но нельзя забывать и о «благополучных». За внешним благополучием могут скрываться неблагоприятные мысли, мотивы, поступки. Подозревать в этом никого и никогда не следует, но внимание необходимо уделять всем.

Понять глубинные характеристики личности по внешним актам поведения очень сложно и не всегда возможно. Нужно, чтобы сам воспитанник помогал воспитателю. Сделайте его своим другом, союзником, сотрудником — это кратчайший и верный путь диагностики его глубинных качеств.

## 13.8. Единство воспитательных воздействий

Этот принцип, называемый также принципом координации усилий школы, семьи и общественности или принципом совместной деятельности учителей, общественных организаций и семьи по воспитанию подрастающих поколений, тре-

бует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, помогали друг другу, дополняя и усиливая педагогическое воздействие. Если такое единство и координация усилий не достигаются, то участники воспитательного процесса уподобляются крыловским персонажам — Раку, Лебедю и Щуке, которые, как известно, тянули воз в разные стороны. Воспитанник при этом испытывает огромные психические перегрузки, так как не знает, кому верить, за кем идти, не может определить и выбрать среди авторитетных для него влияний правильные. Освободить его от этой перегрузки, сложить действие всех сил, увеличивая тем самым влияние на личность, и требует принцип единства воспитательных воздействий.

Правила реализации принципа помогают воспитателям охватить все стороны воспитательного взаимодействия.

1. Личность воспитанника формируется под влиянием семьи, товарищей, окружающих взрослых людей, общественных организаций, ученического коллектива и т.д. Среди этих многообразных влияний немалая роль принадлежит коллективу класса и личности воспитателя, однако воспитатель всегда должен помнить и о других сферах воспитательного воздействия. Очень важно, чтобы требования, исходящие от них и от воспитателя, были едиными и не противоречили одно другому.

2. Огромная роль в формировании личности принадлежит семье. Интимность отношений, индивидуальность воздействий, неповторимость подходов к воспитанию в сочетании с глубоким учетом особенностей детей, которых родители знают значительно лучше воспитателей, никакими другими педагогическими воздействиями заменить нельзя. Недаром большинство педагогов согласно с формулой: по-настоящему в человеке воспитано лишь то, что воспитано в семье. Отсюда требование поддерживать и укреплять связь с семьей, опираться на нее при решении всех воспитательных задач, тщательно согласовывать воспитательные действия.

Проверенное средство связи школы с семьей — дневник школьника. Педагогически правильное ведение этого документа позволяет эффективно координировать усилия родителей и учителей. Сейчас в некоторых школах отказались от дневников, в других учителя не обращают внимание

на то, что школьники ведут дневники неряшливо. Но ведь пока нет лучшего средства оперативной связи — индивидуальные компьютерные карточки, используемые в западных школах, вряд ли скоро придут в нашу школу. Поэтому нужно, наоборот, повысить роль дневника, сделав его главным оперативным документом, отражающим текущую жизнь школьника.

3. Воспитатель должен быть воспитан сам. У педагогов и родителей нет иного пути, как культивировать у себя те качества, которые они хотели бы прививать детям.

4. В практике воспитания нередко возникают конфликтные ситуации, когда воспитатели не соглашаются с деятельностью семьи, или, напротив, семья отрицательно относится к требованиям воспитателей. Часто родители сводят на нет усилия педагогов, заласкивая, занеживая своих детей, воспитывая у них потребительскую психологию. Устранять недоразумения следует, опираясь не на то, что разобщает, а на то, что соединяет все воспитательные усилия.

5. Бывает, что воспитатель не согласен с мнением коллектива, общественных организаций, критикует поступки и действия других воспитателей и т.п. Все это не может не отражаться отрицательно на формировании взглядов и убеждений личности. Поэтому воспитателям надо всегда помнить о необходимости поддерживать разумные требования друг друга, с уважением относиться к авторитету коллектива.

6. Практическая реализация рассматриваемого принципа требует создания единой системы воспитания как на занятиях, так и во внеучебное время. Систематичность процесса воспитания обеспечивается соблюдением преемственности и последовательности в формировании личности. В воспитательной работе следует опираться на приобретенные ранее положительные качества, нормы поведения. Постепенно и нормы, и средства педагогического воздействия должны усложняться. Воспитатели должны следить за соблюдением этого требования в семье, консультируя родителей.

7. Способ достижения единства воспитательных воздействий — координация усилий причастных к воспитанию людей, служб, социальных институтов. Вот почему воспитатели, классные руководители не должны жалеть усилий на установление и восстановление связей между всеми причастными к воспитанию людьми: работниками молодежных и спортивных организаций, творческих союзов.

### 13.9. Комплексный подход

Комплексный подход не выделен среди принципов воспитания. Это общее требование к осуществлению воспитательного процесса и реализации принципов воспитания.

Через комплексный подход реализуется на практике идея целостности воспитательного процесса. *Комплексность* означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Острая необходимость в таком подходе возникла в связи с тем, что в последние десятилетия и в теории воспитания, и в практике воспитательной работы школы процесс воспитания фактически рассматривался как сумма частных процессов, входящих в его структуру. Считалось, что эти процессы можно организовать и совершенствовать как самостоятельные. Кроме того, упор делался на формирование не целостной личности, а отдельных ее качеств, тем самым нарушался принцип всестороннего и гармонического развития личности.

Современная практика воспитания использует комплексный подход, выполняя обязательные требования.

1. Воздействие на воспитанников по трем направлениям: сознание, чувства и поведение.

2. Положительный результат достигается при органичном слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

3. Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, школы, органов правопорядка, коллективов и групп, — непереносимое условие комплексного подхода.

4. Заданные качества личности формируются через систему конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнута комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе. Крупные недостатки воспитания в прошлом как раз и были следствием изолированного решения задач: нравственное воспитание недостаточно учитывалось в трудовом и эстетическом, умственное — в физическом и нравственном, трудовое — в умственном и т.д. Теория воспитания состояла из фактически

оторванных друг от друга умственного, нравственного и т.д. воспитания, что уже само по себе вело к некомплексному решению воспитательных задач, нацеливало практику на упрощенный подход.

5. Комплексный подход предполагает системный подход к процессу воспитания и управлению им. Управление может быть успешным лишь тогда, когда будут учтены действующие в воспитании внешние и внутренние факторы и взаимосвязи между ними. Для этого необходимо иметь четкое представление об этих факторах и характере их влияния.

К числу главных факторов относятся:

- сложившийся образ жизни школьника, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему;

- условия жизни, которые содействуют становлению определенного образа жизни в рамках различных регионов (традиции, нравы, обычаи ближайшего окружения школы, национальные особенности, особенности природной среды);

- средства массовой информации и пропаганды;

- уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на личность школьника (воспитательные системы, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат);

- нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение школьника в системе коллективных отношений;

- индивидуальные и личностные особенности воспитанника.

При комплексном подходе к формированию целостной личности должна быть учтена совокупность всех этих условий. Благоприятные для личности и общества изменения в результатах воспитания достигаются не только благодаря прямому воздействию на ту или иную сферу психики формирующейся личности, но и при изменении внешних условий, которые препятствуют развитию нежелательных отклонений от нормы и сводят к минимуму отрицательные влияния.

Немаловажное условие комплексного подхода, как уже подчеркивалось, — единство целей, содержания, форм и методов воспитания. Комплексность в таком контексте

означает непротиворечивость замысла и путей его осуществления, соответствие результатов поставленным целям и задачам.

### Вопросы для самоконтроля

1. В чем смысл закона (закономерности) воспитания?
2. Как продуктивность воспитания зависит от сложившихся воспитательных отношений?
3. Как продуктивность воспитания зависит от соответствия цели и организации действий по ее достижению?
4. Как продуктивность воспитания зависит от интенсивности процессов воспитания и самовоспитания?
5. Как продуктивность воспитания зависит от эффективности сопутствующих ему процессов — обучения, развития?
6. Как продуктивность воспитания зависит от объема и качества воспитательного воздействия?
7. Какова система общих принципов воспитания?
8. В чем сущность принципа связи воспитания с жизнью, трудом?
9. В чем сущность принципа опоры на положительное?
10. В чем сущность личностного подхода к воспитанию?

### Литература

#### *Основная*

1. Вопросы культуры и формирования духовных ценностей. Волгоград, 2000.
2. Воспитание молодежи в эпоху социальных перемен: проблемы, исследования, перспективы. Владивосток, 2001.
3. Воспитание свободной личности: теория, история, практика: Сб. науч. ст. Белгород, 2001.
4. *Головнева Е.В.* Теория воспитания: Учеб. пособие. Стерлитамак, 2000.
5. *Ковалев С.М.* Воспитание и самовоспитание. М., 1986.
6. *Лузина Л.М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000.
7. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: Учеб. пособие. М., 2002.

#### *Дополнительная*

1. *Борытько Н.М.* Педагог в пространстве современного воспитания. Волгоград, 2001.

- 
2. *Бузаров К.И.* Воспитание, развитие и формирование личности. В контексте традиционных и современных концепций. Майкоп, 2000.
  3. Концепция воспитания студентов вузов Российской Федерации: Метод. пособие. СПб., 1999.
  3. *Миронов А.А.* Воспитание как деятельность. Барнаул, 2003.
  4. Цивилизационные парадигмы воспитания / Ред. В.И. Бакштановский. Тюмень, 1999.

## Глава 14

# МЕТОДЫ И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

### 14.1. Методы и приемы воспитания

Мы уже знаем, что категории цели и содержания раскрывают сущность воспитательного процесса, объясняя, к чему он стремится, на что направлен. Но есть еще одна очень важная категория, связанная с вопросом о том, как воспитывать. Это категория метода воспитания.

*Метод воспитания* — это путь достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать также, что методы — это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработать у них заданные целью воспитания качества. Сущность методов воспитания и их роль в воспитательном процессе иллюстрируется (рис. 31).

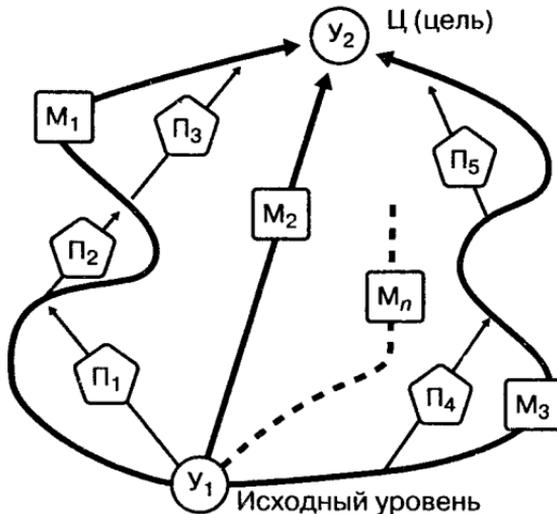


Рис. 31.

Уровень ( $У_1$ ) соответствует достигнутому на данный момент результату воспитания. Ставится новая цель ( $Ц$ ), достижение которой выводит воспитанника на новый, более высокий уровень воспитанности ( $У_2$ ). Цели воспитания ( $Ц$ ) можно достичь различными методами (на рис. 31 это методы  $M_1, M_2, M_3, \dots, M_n$ ). Этим методов может быть столько, сколько найдет воспитатель, сотрудничая со своими воспитанниками, опираясь на их силы, возможности и желания. Несомненно, одни пути могут привести к цели быстрее, чем другие. Практика воспитания использует прежде всего те пути, которыми вели своих учеников воспитатели, жившие прежде нас. Эти пути называются *общими методами* воспитания. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед воспитателем всегда стоит задача найти новые методы, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с меньшими усилиями добиваться намеченного результата. Конструирование, выбор и правильное применение методов воспитания — вершина педагогического профессионализма. Отыскать правильные пути, максимально соответствующие условиям конкретного процесса воспитания, очень сложно.

Создать принципиально новый метод воспитания ни одному воспитателю не под силу. Но перед каждым воспитателем постоянно стоит задача совершенствования методов, и каждый ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. Такие частные совершенствования методов называются *приемами воспитания*. На рис. 31 видно, как воспитатель, используя общий метод ( $M_1$ ), пришел к новым нетрадиционным решениям, применив изобретенные им самим или позаимствованные у коллег приемы ( $П_1, П_2$ ). Приемы ( $П_3, П_4$ ) позволили несколько сократить путь воспитания в рамках общего метода ( $M_2$ ). Образно говоря, приемы — это тропинки, которые прокладывает воспитатель вместе со своими воспитанниками, чтобы быстрее достичь цели. Если ими начинают пользоваться и другие воспитатели, то постепенно приемы могут превратиться в методы. Знание методов и приемов воспитания, умение правильно их применять — это одна из важнейших характеристик уровня педагогического мастерства. Такова связь методов и приемов воспитания.

Кроме рассмотренных понятий выделяется понятие «*средства воспитания*». Под приемом понимается единичное воздействие, под средством — совокупность приемов. Например, труд — средство воспитания, но показ, оценка труда, указание на ошибку в работе — это приемы. Слово (в широком понимании) — средство воспитания, но реплика, ироническое замечание, сравнение — приемы. В связи с этим иногда метод воспитания определяют как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели.

## 14.2. Классификация методов воспитания

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать практически любых целей. Методов и особенно их различных версий (модификаций) накоплено так много, что выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам помогает лишь их упорядочение, *классификация*. Классификация методов — это выстроенная по определенному признаку система методов. Она помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению. Опираясь на классификацию, педагог не только ясно представляет себе систему методов, но и лучше понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

Любая научная классификация требует прежде всего определения общих оснований и выделения признаков для ранжирования объектов, составляющих предмет классификации. По каким признакам могут быть выстроены в систему методы воспитания? Таких признаков, учитывая, что метод воспитания — явление многомерное, много. Отдельную классификацию можно составлять по любому общему признаку. На практике так и поступают, получая различные системы методов. В современной педагогике известны десятки классификаций, одни из которых больше пригодны для решения практических задач, а другие представляют лишь теоретический интерес.

По *характеру* методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны методов.

К этой классификации тесно примыкает другая, трактующая характер методов более обобщенно (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников). Она включает в себя методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников. В классификации И.С. Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания.

По *результатам* методы воздействия на воспитанника можно разделить на два класса: 1) влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи; 2) влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе *направленности* — интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания (Г.И. Щукина). В соответствии с этой характеристикой выделяется три группы методов воспитания (рис. 32): 1) методы формирования сознания личности; 2) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; 3) методы стимулирования поведения и деятельности.

### Методы воспитания



Рис. 32.

### 14.3. Методы формирования сознания

Первый этап правильно организованного воспитания — знание (понимание) воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. Трудно воспитать, выработать какое-либо качество, не добившись прежде ясного понимания значения этого качества. Для формирования взглядов, понятий, убеждений используются методы, получившие общее название методов *формирования сознания* личности. Методы этой группы очень важны и для успешного прохождения следующего важного этапа воспитательного процесса — формирования чувств, эмоционального переживания требуемого поведения. Если ученики остаются безразличны к педагогическому воздействию, то, как известно, процесс развивается медленно и редко достигает намеченной цели. Глубокие чувства рождаются тогда, когда осознанная школьниками идея облекается в яркие, волнующие образы.

В учебных пособиях прежних лет методы этой группы назывались короче и выразительнее — *методами убеждения*, поскольку главное их назначение — формирование устойчивых убеждений. Не знания, а убеждения стимулируют поступки школьников, поэтому не столько понятия и суждения, сколько нравственная уверенность в общественной необходимости и личной полезности определенного типа поведения должна формироваться на этапе развития сознания. Методы достигают цели, когда у воспитанников сформировалась готовность активно включаться в предусмотренную содержанием воспитания деятельность.

Убеждение в воспитательном процессе достигается при использовании различных методов. В старой школе, например, для этого широко и небесполезно применялись назидательные истории, притчи, басни и другие не прямые и образные способы сообщения воспитанникам необходимых знаний. Выводы (мораль) должны были делать сами школьники. В нынешней школе почти полностью отказались от использования традиционных воспитательных средств, заменив их прямыми, упрощенными, не требующими размышлений способами морализирования. Эффективность таких методов оказалась низкой: бесконечные указания принесли воспитанию мало пользы. Нынешние наставники все больше включают в арсенал методов убеждения забытые библейские притчи, эзоповы и крыловские басни, назидательные

тельные рассказы К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, усматривая в них средства возрождения духовных начал воспитания. Широко практикуются также рассказы на этические темы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, увещевания, внушения, инструктажи, диспуты, доклады. Сильнодействующий метод убеждения — пример.

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы этой группы требуют высокой педагогической квалификации. Применяются они системно, в комплексе с другими методами. Рассмотрим наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическую беседу, диспут и метод наглядно-практического воздействия — пример.

*Рассказ на этическую тему*, который используется преимущественно в младших и средних классах, — это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. Хороший рассказ не только раскрывает содержание нравственных понятий, но и вызывает у школьников положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение. У рассказа на этическую тему несколько функций: служить источником знаний, обогащать нравственный опыт личности опытом других людей. Наконец, еще одна важная функция рассказа — служить способом использования положительного примера в воспитании.

К условиям эффективности этического рассказа относятся следующие.

1. Рассказ должен соответствовать социальному опыту школьников. В младших классах он краток, эмоционален, доступен, соответствует переживаниям детей. Рассказ для подростков более сложный: им гораздо ближе поступки, которые волнуют своим высоким смыслом.

2. Рассказ сопровождается иллюстрациями, которыми могут стать произведения живописи, художественные фотографии, изделия народных умельцев. Усиливает его восприятие хорошо подобранное музыкальное сопровождение.

3. Обстановка имеет большое значение для восприятия этического рассказа. Эмоциональное воздействие окружа-

ющей обстановки должно соответствовать замыслу и содержанию рассказа. В арсенале педагогических средств профессионального воспитателя всегда наготове рассказ для любой обстановки: походного костра, автобусного путешествия, неубранного поля и уютной комнаты, площади большого города или весеннего сада.

4. Рассказ производит должное впечатление только тогда, когда выполняется профессионально. Неумелый, косноязычный рассказчик не может рассчитывать на успех.

5. Рассказ обязательно должен переживаться слушателями. Нужно позаботиться, чтобы впечатления от него сохранялись как можно дольше. Нередко воспитательное значение этического рассказа сильно снижается только из-за того, что сразу после него дети переходят к делу, совершенно отличному и по содержанию, и по настроению, например к спортивному соревнованию.

*Разъяснение* — метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, — ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность. Применение этого метода основывается на знании особенностей класса и личностных качеств членов коллектива. Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения: «поступать нужно так», «все так делают» и т.п. При работе с подростками необходимы глубокая мотивация, разъяснение общественного смысла моральных понятий.

Разъяснение применяется только там и только тогда, когда воспитаннику действительно необходимо что-то объяснить, сообщить о новых нравственных положениях, так или иначе повлиять на его сознание и чувства. Но разъяснения не нужны там, где речь идет о простых и очевидных нормах поведения в школе и обществе: нельзя резать и разрисовывать парту, грубить, плевать и т.д. Здесь необходимы категорические требования. Разъяснение применяется: а) чтобы сформировать или закрепить новое моральное качество или форму поведения; б) для выработки правильного отношения воспитанников к определенному поступку, который уже совершен (например, весь класс не пришел на урок).

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на *внушение*. Для последнего характерно некритическое восприятие школьником педагогического воздействия.

Внушение, проникая незаметно в психику, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности. Дети и подростки особенно внушаемы. Педагог, опираясь на эту специфику психики, использует внушение в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки. Внушение используется для усиления воздействия других методов воспитания.

В практике воспитания прибегают и к *увещаниям*, сочетающим просьбу с разъяснением и внушением. Действие увещания почти целиком зависит от принятой воспитателем формы обращения. Применяя увещание как воспитательный метод, педагог проектирует в личности воспитанника положительное, вселяет веру в лучшее, в возможность достигнуть высоких результатов. Педагогическая эффективность увещания также зависит от авторитета воспитателя, его личных нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Опора на положительное, похвала, обращение к чувству собственного достоинства, чести создают необходимые предпосылки для почти безотказного действия увещания даже в очень сложных ситуациях воспитания.

Увещание иногда принимает форму возбуждения чувств стыда, покаяния, неудовлетворенности собой, своими поступками. Педагог не только вызывает эти чувства и заставляет воспитанника переживать их, но и указывает пути к исправлению. В таких случаях необходимо убедительно показать значение, суть негативного поступка и его последствий, создать эффективный стимул, положительно влияющий на поведение. Иногда негативное поведение бывает следствием незнания, неосведомленности. Увещание в данном случае сочетается с разъяснением и внушением и осуществляется так, чтобы воспитанник осознал свои ошибки, исправил поведение.

При использовании методов данной группы необходимо избегать одной общей для них опасности: при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, увещание, внушение могут принять форму нотации, которая никогда не достигает цели, скорее вызывает противодействие у воспитанников, желание поступить вопреки.

*Этическая беседа* — метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон — воспитателя и воспитанников. Беседа отличается от рассказа, инструктажа именно тем, что воспита-

тель выслушивает и учитывает мнения, точки зрения своих собеседников, строит свои отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этической беседа называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, этические проблемы. Цель этической беседы — углубление, упрочение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Этическая беседа — метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам. Обсуждая ситуации, конкретные поступки, школьники легче постигают их сущность и значение. Метод особенно актуален для учеников пятых — восьмых классов, когда наступает синзетивный период формирования «картины мира».

В практике воспитания используются плановые и неплановые этические беседы. Первые намечаются классным руководителем заранее, к ним ведется подготовка, а вторые возникают непреднамеренно, стихийно, рождаются течением школьной и общественной жизни. Темы плановых этических бесед определяются исходя из общего содержания воспитательного процесса, уровня воспитанности и возраста школьников. Поскольку этическая беседа предполагает не только изложение знаний педагогом, но и активное участие в ней воспитанников, то ее план или основные вопросы заблаговременно сообщаются участникам беседы. Допускается предварительная подготовка выступающих по отдельным вопросам. К беседе рекомендуется литература, подбираются факты, примеры из жизни, литературные иллюстрации. Ведущий произносит вступление, затем ставит вопросы перед участниками беседы, стимулирует их активность, выслушивает различные точки зрения, дает оценку выступлениям, дополняет, исправляет и обобщает высказанные мнения, подводит итоги. Хорошо, когда этическая беседа завершается реальным полезным делом, в котором ее участники могут практически закрепить рассмотренные во время беседы положения, нормы и правила поведения.

В большинстве случаев поводом для этической беседы становятся конкретные факты, события, поступки одноклассников. Такая беседа проводится или по «горячим следам», т.е. сразу же после события, поступка, или несколько позже, когда школьники осмысливают и поймут их.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий:

1) беседа должна иметь проблемный характер, предполагать борьбу взглядов, идей, мнений. Воспитатель должен стимулировать нестандартные вопросы, помогать школьникам самим находить на них ответы;

2) нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно дать воспитанникам возможность говорить то, что они думают, учить их с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументированно вырабатывать правильную точку зрения;

3) нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию: воспитатель говорит, воспитанники слушают. Лишь откровенно высказанные мнения и сомнения позволяют воспитателю направить беседу так, чтобы школьники сами пришли к правильному пониманию сущности обсуждаемого вопроса. Успех зависит от того, каким будет характер беседы, раскроют ли в ней воспитанники свою душу;

4) материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту воспитанников. Нельзя ожидать и требовать от них активности при обсуждении трудных вопросов или вопросов, в которых за основу берутся факты, явления, связанные с непонятными или чуждыми событиями, чувствами. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными;

5) в ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Ни чье мнение не может быть проигнорировано, это важно со всех точек зрения — объективности, справедливости, культуры общения;

6) правильное руководство этической беседой помогает воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого воспитателю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

Ошибочно думать, будто беседа — спонтанный метод. Высокопрофессиональные воспитатели проводят беседы нечасто и готовятся к ним основательно. Этические беседы строятся по такому примерному сценарию: сообщение конкретных фактов; объяснение этих фактов и их анализ при активном участии всех собеседников; обсуждение конкретных аналогичных ситуаций; обобщение наиболее суще-

ственных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, мотивация и формулировка морального правила; применение учащимися усвоенных понятий при оценке своего поведения, поведения других людей.

Высокого профессионализма требуют индивидуальные этические беседы с провинившимися воспитанниками. Очень важно, чтобы во время такой беседы между ними и воспитателем не возник психологический барьер. Если ученик неправильно понимает ситуацию, надо тактично, не ущемляя его достоинства, объяснить ему, что он ошибается. В присутствии товарищей беседа должна быть краткой, деловой, спокойной, без иронии или высокомерия. Воспитанник лишь тогда откликнется на призыв воспитателя, когда почувствует, что обсуждаемый вопрос действительно беспокоит его наставника, что он хочет помочь. Если воспитатель сумеет придать индивидуальной беседе задушевный характер, то он может рассчитывать на полный успех.

*Диспуты* — это живые горячие споры на разные темы, волнующие воспитанников. В средних и старших классах диспуты проводят на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы: «О вкусах спорят», «Право быть или слыть», «Воспитанные ли мы люди?» и т. п. Диспуты ценны тем, что способствуют выработке убеждений путем столкновения и сопоставления различных точек зрения.

В основе диспута — спор, борьба мнений. Чтобы диспут дал хорошие результаты, к нему нужно готовиться. К диспуту разрабатывается пять-шесть вопросов, требующих самостоятельных суждений. С этими вопросами участников диспута заранее знакомят. Иногда воспитатель может назначить участников спора. Выступления должны быть живыми, свободными, краткими, но тексты их записывать не надо, иначе диспут будет скучным, формальным. Цель диспута — не вывод, а процесс. Однако нельзя допускать, чтобы диспут превращался в спор ради спора. Педагог помогает воспитанникам дисциплинировать мысль, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию.

Диспут — сложный метод и требует высокого уровня профессиональной подготовки воспитателя. Чтобы научить других, воспитатель сам должен пройти хорошую школу умело организованных диспутов. К высказываниям школьников надо относиться с максимальной деликатностью и

уважением. Это не означает, что педагог должен занять позицию невозмутимого и беспристрастного наблюдателя. Он воздействует силой аргументов, никого не обижая и не унижая. Опытные наставники иногда умышленно ошибаются, чтобы затем публично признать свои ошибки и тем самым показать пример другим участникам диспута. Это рискованный прием, для которого необходимы чувство меры и мастерство учителя.

Полезно заранее готовить школьников к диспутам. Для этого можно дать им возможность несколько раз понаблюдать и послушать, как проводят диспуты старшеклассники. В зарубежных школах, где диспуты и дискуссии едва ли не главный метод формирования взглядов и убеждений, специально обучают правилам доказательного и запоминающегося выступления.

*Пример* — воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово — на уровне второй. Пример дает конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирует сознание, чувства, убеждения, активизирует деятельность. «Долог путь наставлений, — говорил римский философ Сенека, — короток путь примера». Когда говорят о примере, подразумевают прежде всего пример живых конкретных людей — родителей, воспитателей, друзей, но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических личностей, выдающихся ученых, политических деятелей.

Психологической основой примера служит *подражательность*. Благодаря ей люди овладевают социальным и нравственным опытом. Не всегда подражательность имеет непосредственный характер, часто мы ее наблюдаем в опосредствованной форме; это не механический процесс, не автоматическое перенесение черт, качеств, опыта определенной личности, не простое повторение и отражение. Подражательность — деятельность индивида. Иногда очень трудно определить черту, где заканчивается подражание и начинается творчество. Часто творчество и проявляется в особенном, своеобразном подражании.

Исследования показали, что характер подражательной деятельности изменяется с возрастом и по мере накопления социального опыта. Многие манеры поведения дети данного возраста приобретают, подражая взрослым. Младшие школьники подражают тем, кто производит на них наиболее сильное впечатление. Поэтому, заботясь о развитии нравственности ребенка, очень важно окружить его положительными примерами для подражания. В среднем и старшем школьном возрасте подражательность приобретает избирательный, сознательный характер. Подросток все больше опирается на собственный опыт, собственные взгляды и суждения. В процессе подражания, осознавая необходимость определенного способа действия, он для достижения цели сознательно прилагает собственные усилия.

В процессе подражательной деятельности психологи выделяют три этапа: 1) непосредственное восприятие конкретного образа действия другого лица; 2) формирование желания действовать по образцу, 3) синтез самостоятельных и подражательных действий, проявляющийся в приспособлении поведения к поведению кумира. Этот процесс сложен и неоднозначен, ведущую роль в нем играют опыт, интеллект, свойства личности, жизненные ситуации. Исходя из этого очень важным условием является правильная организация среды, в которой человек живет и развивается.

Жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обращать внимание школьников на негативные примеры в жизни и поведении людей, анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы не только желательно, но и необходимо. Вовремя и к месту приведенный негативный пример помогает удерживать воспитанника от неправильного поступка.

Естественно, что воспитание зависит от личного примера воспитателя, его поведения, отношения к воспитанникам, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Сила положительного воздействия личного примера наставника увеличивается, когда он действует систематически и последовательно. Сила положительного воздействия педагога будет возрастать и тогда, когда воспитанники убедятся, что между словом и делом их наставника нет расхождений, ко всем своим воспитанникам он относится ровно и доброжелательно.

## 14.4. Методы организации деятельности

Воспитание должно формировать требуемый тип поведения. Не понятия, убеждения, а конкретные дела, поступки характеризуют воспитанность личности. В этой связи организация деятельности и формирование опыта общественно-го поведения рассматриваются как сердцевина воспитательного процесса.

Все методы этой группы основаны на практической деятельности воспитанников. Управлять этой деятельностью педагоги могут благодаря тому, что ее удается разделить на составные части — конкретные действия и поступки, а иногда и на более мелкие части — операции. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем — к управлению деятельностью воспитанников.

Организация полезных дел воспитанника обязательно ведет к включению его в многоплановые отношения с другими людьми. Складывающиеся в процессе коллективных отношений различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения: более сложные акты поведения и черты личности человека успешно формируются на основе более простых.

Всобщий метод формирования необходимых качеств личности — *упражнение*. Он известен с древнейших времен и обладает исключительной эффективностью. При достаточном количестве разумно подобранных и надлежащим образом выполненных упражнений у человека не может не сформироваться заданный тип поведения.

В освоении опыта общественного поведения решающая роль принадлежит деятельности: нельзя научить ребенка писать, рассказывая, как пишут другие; невозможно обучить игре на музыкальном инструменте, демонстрируя виртуозное исполнение. Точно так же невозможно сформировать требуемый тип поведения, не привлекая воспитанников к активной целенаправленной деятельности. Способом привлечения к деятельности становится упражнение — практический метод воспитания, сущность которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результатом упражнений являются устойчивые качества личности — навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки,

отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Многочисленные трудности, которые можно одолеть лишь привычкой, задерживали бы человека на каждом шагу. Привычка освобождает разум и волю для новой работы. Вот почему то воспитание, которое не способствует формированию полезных привычек, а заботится лишь об умственном развитии, лишает это развитие крепчайшей опоры.

В современной педагогике существуют две точки зрения по вопросу осознанности (осмысленности) упражнений. Современная поведенческая психология предлагает педагогам универсальную схему: стимул — реакция — подкрепление, не включая в эту цепочку понимание. Получается, что главное — устойчивая полезная привычка, а как она будет выработана — с участием сознания или без него, не суть важно. Но такой механистический подход для нашей школы неприемлем, нужно стремиться к осознанной деятельности воспитанников, применяя методы убеждения. При этом, однако, не следует впадать в другую крайность и использовать убеждение там и тогда, когда в нем нет нужды.

Эффективность упражнения зависит от следующих важных условий:

- 1) системы упражнений;
- 2) их содержания;
- 3) доступности и посильности;
- 4) объема;
- 5) частоты повторений;
- 6) контроля и коррекции;
- 7) личностных особенностей воспитанников;
- 8) места и времени выполнения;
- 9) сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений;
- 10) мотивации и стимулирования упражнений.

Между такими факторами, как частота, объем упражнений, и достигнутыми результатами существует прямая зависимость: чем больше и чаще упражнений выполняется, тем выше уровень развития качеств, формируемых с их помощью. Эта зависимость корректируется личностными особенностями. Число упражнений, которые должны выполнять разные ученики для выработки качеств на одном и том же уровне, может различаться: там, где одним достаточно нескольких упражнений, другим нужны десятки и даже

сотни попыток. Чем сложнее качество, тем больше упражнений необходимо выполнить для выработки устойчивой привычки, тем чаще их нужно повторять для того, чтобы не забыть. Для выработки даже такого простого навыка, как завязывание шнурков на ботинках, детям нужно их завязать в среднем около 200 раз. Что же говорить о числе упражнений для формирования сложных нравственных качеств?

Планируя систему упражнений, воспитатель должен заранее знать, какие навыки и привычки будут вырабатываться. Адекватность упражнений спроецированному поведению — еще одно важное условие педагогической эффективности рассматриваемого метода.

Воспитание должно вырабатывать жизненно необходимые, важные, полезные навыки и привычки, поэтому воспитательные упражнения не выдумываются, а берутся из жизни, задаются реальными ситуациями. В первую очередь используются упражнения для выработки общечеловеческих нравственных качеств, дефицит которых в современном обществе становится все ощутимее. Использование метода упражнений признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивое качество во всех противоречивых жизненных ситуациях. Чтобы сформировать устойчивые навыки и привычки, надо начинать упражнение как можно раньше, ибо чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, сдерживает свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позиций интересов других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения — качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

*Требование* — это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования. Для *прямого требования* характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется прямое требование

решительным тоном, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

*Косвенное требование* (совет, просьба, намек, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются такие.

*Требование-совет.* Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, если воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признает и мнением которого он дорожит.

*Требование в игровом оформлении* (требование-игра). Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требования. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства.

Среди косвенных требований выделяется и *требование-доверие*. Когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения, доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон. В ряде случаев эффективным оказывается *требование-просьба*. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребимых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба — это форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения. К этой форме близко *требование-намек*. Оно успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев почти всегда превосходит по эффективности прямое требование. Существует и *требование-одобрение*. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул. В практике мастеров педагогического труда одобрение принимает различные, но всегда целесообразные формы.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников.

В этой связи выделяются *позитивные* и *негативные* требования. Прямые приказания воспринимаются большей частью негативно, почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся также осуждения и угрозы. Они обычно рожают лицемерие, двойную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают *непосредственное* и *опосредствованное* требования. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, — это опосредствованные требования. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий — последующие требования к товарищам.

Одно из главных условий эффективности данного метода — чувство меры: «Приучайте дитя сначала повиноваться двум-трем 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 приводимые вами привычки не будут укореняться...» — писал К.Д. Ушинский.

*Приучение* — это интенсивно выполняемое упражнение. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать требуемое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например армейская, где этот метод сочетается с наказанием.

Использование метода приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно присутствующее в этом методе, направлено на благо самого человека, и это единственное насилие, которое может быть оправдано. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, требует смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми.

Приучение применяется на всех этапах воспитательно-го процесса, но наиболее эффективно оно на ранней ста-

дии. Условия правильного использования приучения следующие:

1) ясное представление о цели воспитания у самого воспитателя и его воспитанников. Если воспитатель плохо понимает, для чего он стремится прививать те или иные качества, будут ли они полезны человеку в жизни, а его воспитанники не видят смысла в тех или иных действиях, то приучение возможно лишь на основе беспрекословного повиновения. Но пользы не будет, пока ребенок не поймет, что это ему необходимо;

2) приучая, надо четко и ясно формулировать правило, но не давать казенно-бюрократические указания типа «будь вежливым», «люби свою родину». Лучше сказать примерно так: «Чтобы люди оценили твою неотразимую улыбку — вычисти зубы»; «У неряхи нет будущего: грязные уши отпугивают людей»; «Приветствуй соседа — и он будет вежлив с тобой»;

3) на каждый отрезок времени должен быть выделен оптимальный объем действий, посильных для воспитанников. Для выработки привычки необходимо время, торопливость здесь не приближает, а отдаляет цель; сначала надо позаботиться о точности выполнения действий и лишь затем — о быстроте;

4) показывайте, как выполняются действия, какие результаты они дают. Сравните грязные и вычищенные ботинки, отутюженные и мятые брюки, но так, чтобы это сравнение вызвало отклик в душе воспитанника, заставило его устыдиться своей невоспитанности и вызвало желание от нее избавиться;

5) лучше использовать последовательно-параллельную схему приучений. Если воспитывать качества личности последовательно — одно за другим, — то это потребует очень много времени. Но нельзя сразу параллельно формировать все качества. Определите, какие качества органично сочетаются между собой, наметьте группы качеств, в которых уже сформированные качества облегчают воспитание новых;

6) приучение требует постоянного контроля, который должен быть благожелательным, заинтересованным, но неослабным и строгим, обязательно сочетаться с самоконтролем;

7) значительный педагогический эффект дает приучение в игровой форме, когда ребенок добровольно следует

определенным правилам поведения без всяких указаний со стороны. Использовать игры целесообразно в тех случаях, когда цели деятельности недостаточно привлекательны для воспитанников; процесс достижения цели скучный, однообразный и сопряжен с неприятными ощущениями.

Хорошие результаты дает метод *поручений*. С помощью поручений школьников приучают к положительным поступкам. Поручения могут быть разнообразными: посетить больного товарища и помочь ему в обучении; изготовить игрушки для подшефного детского сада; украсить к празднику классную комнату и т.д. Поручения дают и для того, чтобы развить необходимые качества: неорганизованным дают задание подготовить и провести мероприятие, требующее точности и пунктуальности, и т.п. При этом не нужно в деталях объяснять, как выполнять поручения, особенно старшим школьникам. Контроль может иметь различные формы: проверки в процессе выполнения поручения, отчета о выполненной работе и т.п. Заканчивается проверка оценкой качества выполненного поручения.

Метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют *методом воспитывающих ситуаций*. О таких ситуациях речь уже шла выше. Выделим несколько важных условий, обязательных для успешного применения воспитывающих ситуаций:

1) ситуации не должны быть надуманными. Они отражают жизнь со всеми ее противоречиями и сложностями. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации, а сама ситуация должна быть естественной;

2) немалую роль для успешного использования метода играет неожиданность. Воспитанник, ожидающий определенной реакции педагога, заранее готовит себя к сопротивлению, а если действия педагога для него неожиданны, то в большинстве случаев он принимает позицию последнего. Нарушителей правил поведения разоружают великодушие, доброта, но при единственном и важном условии: они должны быть правильно поняты именно как гуманные действия, а не как проявления слабости, неуверенности. В отдельных случаях оправдывает себя невмешательство воспитателя в развитие ситуации.

Рассматриваемый метод тесно связан с другими методами воспитания. Это может быть проиллюстрировано на

примере организации так называемых ситуаций «непринужденной принудительности» (термин Т.Е. Конниковой). Смысл их в том, что школьникам предъявляется «нравственный образец», пример правильного поведения, и создаются условия, побуждающие их к аналогичному поведению. На первый взгляд механизмы ситуации «непринужденной принудительности» просты: привлечь внимание воспитанников к поведению того или иного их сверстника или показать личный пример определенного поведения и поощрять малейшие положительные сдвиги. Однако простота эта кажущаяся, ибо поведение, привлекательное с точки зрения воспитателя, может оказаться не таким с точки зрения воспитанников, а поощрение такого поведения может вызвать прямой их протест. Такую реакцию надо предугадать и до того, как побуждать детей к тому или иному типу поведения, сделать рекомендуемое поведение привлекательным.

## 14.5. Методы стимулирования

Стимулом в Древней Греции называли деревянную палку с заостренным наконечником, которой пользовались погонщики быков и мулов для понукания ленивых животных. Как видим, понятие стимулирования имеет не очень приятную для людей этимологию. Но что делать, если человек, как и животное, нуждается в постоянных стимулах, одни из которых он находит внутри себя, а другие создаются внешними силами. Прямое и непосредственное назначение стимулов — ускорять или, наоборот, тормозить определенные действия.

С древних времен известны такие методы стимулирования человеческой деятельности, как *поощрение* и *наказание*. Педагогика XX в. обратила внимание на еще один весьма действенный, хотя и не новый метод стимулирования — *соревнование*. В последние десятилетия к этим традиционным рычагам манипулирования деятельностью и поведением добавился еще один — *субъективно-прагматический*. Научные исследования и практика подтверждают, что отличительная черта нынешних подрастающих поколений — ярко выраженное деловое (прагматическое), потребительское отношение к жизни, вытекающее из него избирательное отношение к воспитанию, его ценностям. Что мне даст воспитание; зачем оно нужно; когда понадобится; выгодно ли и насколько

выгодно быть воспитанным? — вот вопросы, которые задают себе и друг другу школьники уже в средних классах, и в зависимости от ответов на них строят свое отношение к воспитанию. Учитывая эти утилитарно-прагматические тенденции, некоторые зарубежные педагогические системы смотрят на процесс воспитания как на коммерческие отношения партнеров — воспитателей и воспитанников, где главной побуждающей силой становится личная выгода. Метод еще не оформился окончательно, но уже повсеместно действует через систему контрактных сделок воспитателей и воспитанников, различного рода договоров и взаимных обязательств.

*Поощрение* можно назвать выражением положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения основано на возбуждении положительных эмоций, именно поэтому оно вселяет уверенность, повышает ответственность. Виды поощрения весьма разнообразны: одобрение, ободрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение грамотами, подарками и т.д.

Одобрение — простейший вид поощрения. Воспитатель может выразить его жестом, мимикой, положительной оценкой поведения или работы воспитанников, коллектива, доверием в виде поручения, ободрением перед классом, учителями или родителями. Поощрение вниманием возможно при внимательном отношении к успехам и неудачам воспитанников, переживании вместе с ними горя и радости. Уважение, доверие вселяют уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства.

Поощрения более высокого уровня — благодарности, награждения и т.д. — вызывают и поддерживают сильные и устойчивые положительные эмоции, дающие воспитанникам или коллективу длительные стимулы, так как они не только венчают упорный труд, но и свидетельствуют о достижении нового, более высокого уровня. Награждать надо торжественно, при всех воспитанниках, педагогах, родителях: это значительно усиливает эмоциональную сторону стимулирования и связанные с ним переживания.

Несмотря на кажущуюся простоту, метод поощрения требует тщательной дозировки и известной осторожности. Длительный опыт использования этого метода показывает, что неумело или избыточное поощрение может приносить

не только пользу, но и вред воспитанию. Учитывается прежде всего психологическая сторона поощрения, его последствия. Условия правильного применения поощрения следующие:

1) поощряя, воспитатели должны стремиться, чтобы поведение воспитанника мотивировалось и направлялось не стремлением получить похвалу или награду, а внутренними убеждениями, нравственными мотивами;

2) поощрение не должно противопоставлять воспитанника остальным членам коллектива, поэтому поощрения заслуживают не только школьники, добившиеся успеха, но и те, кто добросовестно трудился на общее благо, показывал пример честного отношения к труду. Надо поощрять тех, кто проявлял высокие нравственные качества — трудолюбие, ответственность, отзывчивость, помогая другим, хотя и не добился выдающихся личных успехов;

3) поощрение должно начинаться с ответов на вопросы: кому, сколько и за что? Поэтому оно должно соответствовать заслугам воспитанника, его индивидуальным особенностям, месту в коллективе и не быть слишком частым. Выбирая поощрение, важно найти меру, достойную воспитанника. Неумеренные похвалы приводят к зазнайству. Поощряя, следует учитывать мнение одноклассников;

4) поощрение требует личностного подхода. Очень важно вовремя ободрить неуверенного, отстающего. Поощряя положительные качества учеников, воспитатель вселяет в них уверенность, воспитывает целеустремленность и самостоятельность, желание преодолеть трудности. Воспитанник, оправдывая оказанное доверие, преодолевает свои недостатки;

5) главное в школьном воспитании — соблюдать справедливость, поэтому, решая вопрос о поощрении, следует чаще советоваться с воспитанниками.

Детям, подросткам, юношам в высшей степени присущи соперничество, стремление к приоритету, первенству. Утверждение себя среди окружающих — врожденная потребность человека. Реализует он эту потребность, вступая в соревнование с другими людьми. Результаты соревнования прочно и на длительное время определяют и закрепляют статус человека.

В чем только не соревнуются дети: кто дальше плюнет и кто получит больше двоек, кто вынудит учительницу поки-

нуть класс и кто выдержит удар тока. Сравнительно меньше школьники соревнуются в благовидных поступках: о стихийных состязаниях в аккуратности, опрятности, вежливости, честности мы что-то не слышим.

Это мощное естественное стремление человека к первенству необходимо направить на пользу воспитанию. Так еще в древности возник *метод соревнования*, которому в истории педагогики был уготовлен нелегкий путь: то о нем надолго забывали, то внезапно возводили в ранг главного средства воспитания. В советской школе этот метод получил название социалистического соревнования и, к сожалению, оброс командно-бюрократическими атрибутами: в школу пытались перенести законы соревнования, действующие на производстве. Не удивительно, что метод превратился в формальное понукание школьников бороться за достижение непонятных и незначимых для них целей и в конце концов стал малоэффективным, а затем и малоупотребимым. Между тем в педагогически правильно организованном соревновании есть действенные стимулы для повышения эффективности воспитательного процесса.

Соревнование — это метод направления естественного стремления школьников к соперничеству и приоритету на воспитание нужных человеку и обществу качеств. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Особенно большое значение имеет соревнование для отстающих: сравнивая свои результаты с достижениями товарищей, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать к этому больше усилий. Организация соревнования — трудное дело, требующее знания психологии воспитания, соблюдения целого ряда важных условий и требований, среди которых отметим следующие.

1) организация соревнования — основа его эффективности. Определяются цели и задачи соревнования, составляется программа, разрабатываются критерии оценок, создаются условия для проведения соревнования, подведения итогов и награждения победителей. Соревнование должно быть достаточно трудным, увлекательным. Кроме того, проводить соревнование нужно по конкретным пунктам, чтобы результаты их выполнения можно было оценить и сравнить. Критерии оценок должны быть простыми и понятными для

всех участников. Механизм подведения итогов и определения победителей лучше сделать наглядным;

2) должны быть определены направленность и содержание соревнования. Классическим видом состязаний в учебных заведениях было соревнование за звание первого ученика школы, класса, лучшего знатока предмета. В нашей школе последних десятилетий отмечались некоторые попытки внедрить элементы соревнования в практику учебной работы с младшими школьниками по таким, например, показателям, как: систематическое выполнение домашних заданий, прилежность, отсутствие замечаний на уроке, опрятность тетрадей, строгое выполнение школьного и домашнего режима дня, чтение дополнительной литературы. Пришло время возродить соревнования по конкретным показателям между школьниками, вновь ввести награды для победителей.

Цель соревнования понятна всем — быть первым. Но так откровенно ее формулировать в школах до недавнего времени остерегались. В рекомендациях отмечалось: необходимо заботиться, чтобы соревнование не переродилось в конкуренцию, толкающую воспитанников к использованию недопустимых средств. Многие педагоги, выполняя эти рекомендации и стремясь затушевать смысл вечной человеческой борьбы за существование, подменяли истинные цели соревнования псевдоцелями, облекали их в размытые, неконкретные формы. В результате соревнование выходило из-под контроля, принимало искаженные формы. Подделка, искажение истинных целей соревнования ничего, кроме вреда, принести не могут. Привыкать активно бороться за свое будущее человек должен с детства и в реальных условиях. В нашей школе долго воспитывали так называемую активную жизненную позицию, вместо того чтобы создавать условия для активного развития личности в процессе честной, открытой борьбы, предоставляющей каждому человеку возможность занять свое место в жизни в соответствии с его способностями и дарованиями. В западных учебных заведениях существует жесткая конкуренция, но никому это не вредит, никого не пугает. Все, что есть в жизни, должно быть и в школе.

Жесткие условия соревнования можно смягчить игрой. В игре, как известно, не так остро переживаются поражения и всегда остается возможность взять реванш. Конечно, старшеклассники эту нехитрую уловку воспитателей понимают,

но в младших и средних классах игровую организацию соревнования трудно переоценить. Игровые формы возбуждают эмоции воспитанников, что делает соревнование привлекательным для них.

Существенную роль играет показ результатов соревнования. Формы учета и показа итогов соревнования надо применять простые и наглядные, больше использовать для этого новые информационные системы.

Эффективность соревнования значительно повышается, когда его цели, задачи и условия проведения определяют сами школьники, они же подводят итоги и определяют победителей. Педагог не просто «регистрирует» события, но направляет инициативу воспитанников, поправляя, где нужно, их неумелые действия.

Среди древнейших методов воспитания *наказание* — наиболее известный. В современной педагогике не прекращаются споры не только о целесообразности его применения, но и по всем специальным вопросам методики: кого, где, когда, сколько и с какой целью наказывать? Взгляды на эту проблему резко полярны — от существенного ужесточения наказаний до полной их отмены. Некоторые педагоги предлагают считать интенсивность наказаний критерием гуманизации воспитательной системы, проверкой ее жизнестойкости.

Содержанием наказания в старой школе было переживание страдания. Выдвигались и другие, не лишённые смысла аргументы, благодаря чему наказание в арсенале воспитательных средств занимало не последнее место. Даже такой известный во многом педагог, как Н. И. Пирогов, будучи попечителем Киевского округа по учебным заведениям, выдвигал в целях «воспитания законности» систему физических наказаний, в том числе и порку, за что был подвергнут уничтожающей критике Н. А. Добролюбовым (см. его статьи «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» и «От дождя да в воду»).

До мельчайших подробностей была продумана система наказаний в старой прусской школе. Для нее характерно полное игнорирование индивидуальных особенностей ребенка, причин, побудивших его совершить тот или иной проступок, обстоятельств, в которых он совершен. Мера воздействия применялась здесь по жесткой и прямолинейной формуле «проступок — наказание» в соответствии с установленной «шкалой наказаний», где были расписаны все-

возможные нарушения и указана «цена расплаты» за них. Муштра тем не менее дала известные результаты: ни одна нация в мире не может соревноваться с немецкой по дисциплине, трудолюбию, приверженности к порядку.

Наказание — это метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Как и другие методы воспитания, наказание рассчитано на постепенное превращение внешних стимулов во внутренние.

Известны виды наказания, связанные с наложением дополнительных обязанностей; лишением или ограничением определенных прав; выражением морального порицания, осуждения. В современной школе практикуются разнообразные формы наказаний: неодобрение, замечание, порицание, предупреждение, обсуждение на собрании, взыскание, отстранение от занятий, исключение из школы и др. Внутри этих общих форм — большое разнообразие конкретных форм наказаний, однако их тоже можно подразделить на наказания, осуществляемые по логике «естественных последствий»; традиционные наказания; наказания-экспромты.

Эффективность метода наказания определяют следующие педагогические условия:

1) сила наказания увеличивается, если оно исходит от класса (коллектива) или поддерживается им. Ученик острее переживает чувство вины, если его проступок осудили не только воспитатель, но и его ближайшие товарищи, друзья, поэтому надо опираться на общественное мнение;

2) не рекомендуется применять групповые наказания. В хорошо организованных классах за проступок всего коллектива иногда наказывают уполномоченных, но этот вопрос настолько деликатный, что требует очень тщательного разбора всей ситуации;

3) если решение о наказании принято, то нарушитель должен быть наказан;

4) наказание действительно, когда оно понятно ученику и он считает его справедливым. После наказания о нем не вспоминают, а с учеником сохраняют нормальные отношения;

5) употребляя наказание, нельзя оскорблять воспитанника. Наказывают не по личной неприязни, а по педагогической необходимости. Формула «проступок — наказание» должна соблюдаться неукоснительно;

6) при решении вопроса о том, за что наказывать, рекомендуется соблюдать такую линию развития: от наказаний, направленных преимущественно на торможение отрицательных поступков, черт характера, привычек, к наказаниям, главный смысл которых — выработать определенные положительные качества;

7) основа для применения метода наказания — конфликтная ситуация. Однако не всякие нарушения и отклонения от нормы приводят к действительным конфликтам, и, следовательно, далеко не при всяком нарушении надо прибегать к наказаниям. Нельзя дать каких-либо общих рецептов в вопросе о наказании, так как каждый проступок всегда индивидуален, и в зависимости от того, кем он совершен, при каких обстоятельствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть различным — от самого легкого до самого сурового;

8) наказание — сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае. Поэтому не торопитесь наказывать до тех пор, пока нет полной ясности в создавшейся ситуации, пока нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания;

9) нельзя допускать превращения наказания в орудие мести. Воспитывайте убеждение, что воспитанника наказывают для его же пользы. Не становитесь на путь формальных мер воздействия, ибо наказание дает результат лишь тогда, когда оно максимально индивидуализировано;

10) индивидуализация, личная направленность наказаний не означает нарушения справедливости. Это очень серьезная педагогическая проблема. Если педагог принимает личностный подход, то наказания, как и поощрения, следует дифференцировать; если он отвергает индивидуальный подход, как упомянутая выше прусская школа, то видит лишь проступок, а не ученика, его совершившего. Надо объяснить свою педагогическую позицию воспитанникам, тогда они будут понимать, почему воспитатель поступает так или иначе. Есть смысл спросить их мнение, узнать, какую позицию они разделяют;

11) наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не помочь. Потому наказание применяется только в комплексе с другими методами воспитания.

Вопрос «кого, когда, как и зачем наказывать?» не перестает волновать воспитателей. Стандартные ответы известны: наказывать нужно сразу после проступка, всех одинаково, построже. Но не все так просто. В педагогической практике нет другого метода, по которому существовало бы столько противоречивых рекомендаций, как по поводу метода наказания.

Между тем вывод очевиден: наказания могут вызывать модификацию поведения, но не всегда приводят к успеху. Поэтому сила наказания должна быть точно выверена, чтобы оно служило стимулом для дальнейшего поведения, а не тормозом. Наказание всегда должно быть *оптимальным, соразмеренным с силами воспитанника*. Таким образом, вопрос о равных наказаниях для всех уже не кажется бесспорным.

Воспитанники разные во всем. Те, кто чаще нарушает дисциплину, чаще подвергаются и наказаниям. Исправляют ли наказания их поведение? По этому вопросу имеются противоречивые мнения. Большинство сходятся во мнении: наказания не способствуют улучшению поведения или способствуют в малой степени. Английский педагог Р. Баули еще в XVIII в. написал: «Наказанию розгами подвергаются одни и те же дети, из чего можно предложить вывод, что розга не способствует исправлению детей». К такому же выводу относительно взрослых преступников пришел и итальянский врач Ч. Ломброзо.

Наказание эффективно для впервые провинившихся. Его следует наложить с такой точностью, чтобы проступок не был совершен повторно. Если же наказание не достигло цели в первый раз, оказалось слишком мягким или слишком суровым, то, вероятно, нарушения будут продолжаться. Наказания становятся привычными и малодейственными.

Наказание следует накладывать на незначительное меньшинство и при обязательном осуждении их проступков большинством. Наказание как воспитательное средство оказывает сильное воздействие тогда, когда проступок возмущает не только воспитателя, но и всех одноклассников. В тех случаях, когда коллектив поддерживает нарушителя, перед наказанием воспитателю необходимо привлечь товарищей провинившегося на свою сторону. Если этого сделать не удастся, от наказания целесообразно воздержаться.

Во всем мире авторитарная педагогика шла по пути наращивания силы наказаний: если не помогло малое наказание,

применяется большее, потом еще большее. Но от жестоких наказаний человек не становится лучше. Жесткими наказаниями и грубостью нельзя воспитать сознательную дисциплину. В этих случаях, по справедливой мысли В.Г. Белинского, душа человека ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно бессовестной, и ей уже ни о чем любое наказание. Попытки перевоспитания преступников с помощью самых жестоких наказаний не имеют успеха.

Чтобы не пришлось применять наказаний, воспитатель обязан быть требовательным. Нарушения распорядка чаще всего и в семье, и в школе происходят из-за снижения требовательности, попустительства. Родители, классный руководитель не проявляют постоянной и достаточной требовательности, пока однажды не обнаруживают, что дело зашло слишком далеко. Тогда и возникают суровые, малопонятные воспитаннику наказания. Постоянная высокая требовательность — отличительная черта эффективного воспитателя.

*Субъективно-прагматический метод* стимулирования деятельности и поведения воспитанников основывается на создании условий, когда быть невоспитанным, необразованным, нарушать дисциплину и общественный порядок становится невыгодно. Развитие общественных и экономических отношений с раннего детства погружает детей в жестокую конкурентную борьбу и заставляет готовиться к жизни со всей серьезностью. Не удивительно, что школьное воспитание в развитых странах приобретает все более утилитарный характер и подчинено, по сути, одной главной цели — найти после окончания учебного заведения работу, не остаться без средств к существованию.

Педагоги используют напряженную общественно-экономическую ситуацию в воспитательных целях. Они прежде всего подчеркивают тесную связь хорошего школьного воспитания с будущим социально-экономическим положением человека: на конкретных примерах убеждают, что маловоспитанные, необразованные люди имеют мало шансов занять хорошие должности, оказываются на низкооплачиваемых и непрестижных работах, первыми пополняют ряды безработных. В этой связи воспитание приобретает обостренно-личностную направленность, воспитанник изо всех сил стремится заслужить положительные отзывы, которые большинство предприятий сделали обязательным условием для поступления на работу или учебу. Если академические

успехи, считают они, зависят от способностей и не каждому даются, то хорошо воспитанными гражданами должны быть все.

Субъективно-прагматический метод имеет следующие конкретные модификации: 1) контракты, которые заключают воспитанники с воспитателями, в которых четко определяются обязанности сторон; 2) личные карточки самосовершенствования (программы самовоспитания), которые составляются воспитанниками, воспитателями и родителями; 3) дифференцированные группы по интересам, которые делаются платными для усиления личной заинтересованности, а также так называемые «группы риска» из школьников, склонных к правонарушениям, с которыми ведется профилактическая работа; 4) мониторинг, т.е. непрерывное наблюдение за поведением, социальным развитием воспитанника с помощью новейших технических средств и ЭВМ, способных рассчитывать тенденцию индивидуального развития, определять «сценарии судьбы» при той или иной направленности воспитания, развития тех или иных качеств личности; 5) тесты воспитанности, социальной зрелости, гражданственности, «наложенные» на постоянно проводящиеся игры, соревнования, конкурсы; 6) штрафы (в баллах, очках), влекущие за собой реальные наказания: денежные компенсации неправильного поведения, лишение прав и свобод, привилегий и т.д.

Субъективно-прагматический метод воспитания все шире распространяется в современной школе. Если десять лет назад о нем никто и слышать не хотел, то сегодня, в связи с развитием рыночных отношений, и школьники, и родители, и воспитатели понимают, что готовиться к жизни нужно всерьез и основательно, необходимо внедрять соответствующие изменения методы. Происходит долгожданное сближение школы с жизнью, воспитанность становится ценностью, приобретает вполне реальную рыночную стоимость.

## 14.6. Методы самовоспитания

В самовоспитании используются все рассмотренные выше методы. Особенность лишь в том, что выбирает их и направляет на свое совершенствование сам воспитанник. Методы воспитания превращаются в методы самовоспитания. Логика выбора и применения методов самовоспитания

выражена в древнем афоризме: «Вначале — поступок, затем — привычка, потом — характер, наконец — судьба». Эту зависимость необходимо разъяснить воспитанниками, чтобы они хорошо поняли, что самовоспитание движется:

- ✓ пониманием («для чего это мне»);
- ✓ самовнушением («ты можешь»);
- ✓ упражнениями («все преодолею»);
- ✓ санкциями («никаких поблажек»);
- ✓ успех «я смог это сделать»).

Методы формирования сознания помогают школьнику понять свои скрытые желания, уразуметь, чего он действительно хочет, и ответить на главный вопрос: как можно достичь желаемого? Без осознания скрытых внутренних побуждений их невозможно актуализировать и сделать действенным мотивом для перестройки поведения. Поэтому классный руководитель организует и проводит беседы, в которых необходимость совершенствования себя, улучшения своих качеств станет совершенно очевидной и понятной каждому ученику. При этом полезно использовать примеры, которых и в литературе, и в жизни достаточно: можно рассказать, как преодолел свое косноязычие древнеримский оратор Демосфен, как стал физически здоровым и всесторонне развитым хилый от рождения Суворов, как вернулся в авиацию Маресьев, как возвратились к полноценной жизни тысячи сверстников молодых людей, к которым судьба не проявила особой благосклонности. Сильное переживание обычно становится толчком для самовоспитания.

Дальше все должно быть сделано для того, чтобы процесс не остановился, вошел в привычку. Тут помогает самовнушение: «я могу», «я добьюсь». Классный руководитель должен обратить внимание воспитанника на то, что самовоспитание — очень трудное дело, нужны воля, умение преодолевать себя, особенно вначале, подсказать, как дисциплинировать себя, применять к самому себе систему санкций — самонаказаний, штрафов и т.д.

Упражнения — всеобщий метод самовоспитания. Выполняя их во все возрастающем объеме, школьник может значительно развить многие физические, поведенческие качества. Иногда молодые люди слишком увлекаются наращиванием упражнений, особенно когда налицо быстрый рост качества (например, объема мышц). Тогда следует призвать их к уме-

ренности, переключить внимание на развитие нравственности, моральной воспитанности.

Успех самовоспитания определяет дальнейшую жизнь. Самооценка очень важна: если молодой человек увидел и доказал самому себе, что он смог преодолеть значительные трудности, то по жизни он пойдет уверенно.

К сожалению, что чаще всего объектом самовоспитания становится собственное тело, реже здоровье и совсем редко — поведение, нравственность, отношение к другим людям. Исследования подтвердили, что начало самовоспитания у молодых людей от 11 до 19 лет прямо связано с тем, насколько они удовлетворены своей наружностью. Внутренняя красота их мало волнует. Это должен хорошо понимать воспитатель. У него остается единственный способ: направлять успех воспитанника в совершенствовании внешнего облика на совершенствование его души и нравственности.

Бывает, что молодой человек отказывается от осознания своих качеств, малодушничает, не желает критически взглянуть на себя. В этом случае воспитатель сначала поставит правильный диагноз, а потом подберет эффективные методы педагогической помощи.

## 14.7. Формы воспитания

Философские категории содержания и формы отражают единство внутреннего и внешнего в явлениях воспитания. Форма воспитания — это внешнее выражение его содержания. Содержание и форма органично и неразрывно связаны между собой: изменение содержания влечет за собой изменение формы и наоборот. Содержание формируется, форма наполняется содержанием. Ведущая роль принадлежит содержанию.

Содержание воспитательного процесса, как известно, составляют качества и свойства всесторонне и гармонически развитой личности: духовные, нравственные, физические, эстетические, трудовые, социальные. На практике содержание воплощается в конкретную организацию, которая должна ему максимально соответствовать. Если это соответствие нарушается, то воспитание сталкивается с серьезными, иногда неразрешимыми противоречиями. Так, стремление сохранить старые формы при новом содержании неизбежно затормозит развитие, так же как и желание скорее внедрить

новые идеи в устаревшую организацию, вписать их в старую форму, созданную для реализации иного содержания.

История педагогики знает различные формы организации воспитательного процесса. Каждая из них создавалась для реализации определенного содержания в определенных условиях, которые, как известно, не остаются постоянными. Изменялось прежде всего число детей: от единиц и десятков школьников в далеком прошлом до обязательного школьного воспитания всех детей сегодня. Поэтому первым *критерием* для анализа форм воспитания может быть количественный. По *количеству* охватываемых процессом воспитания людей формы воспитания делятся на индивидуальные (от одного до двух-трех человек), микрогрупповые (до пяти-семи воспитанников), групповые (коллективные) (от десяти до тысячи человек), массовые, где верхний предел не ограничен. Например, самая крупная в мире массовая форма воспитания — пионерская организация СССР в свои лучшие времена насчитывала в своих рядах более 18 млн детей от 10 до 14 лет.

Поскольку форма органически связана с содержанием, то можно выделять формы и по *содержанию* заложенной в них ведущей деятельности. Если содержание, скажем, нравственного направления, то и форму мы должны обозначить как «урок», «воспитательный час», «дело», «воспитательное мироприятие» нравственного характера.

Иногда формы воспитания определяют по *организации (направленности) деятельности*. В таком контексте формами воспитания будут ситуации естественного воспитания, специально организованные воспитательные ситуации, воспитательные игры.

Эффективность воспитательного процесса зависит от формы его организации. Это общая закономерность, указывающая на то, что форма не является второстепенной при ведущей роли содержания. Без надлежащей формы содержание не удастся донести до сознания участников воспитательного процесса.

Реализация содержания и особенно управление воспитательной деятельностью зависят от *числа воспитанников*. При увеличении числа воспитанников качество воспитания обычно снижается. Наибольшей эффективности воспитания позволяют достигнуть индивидуальные и микрогрупповые формы. Их неоспоримое преимущество — в возможности

быстро пересматривать организацию воспитания, менять педагогическую тактику при изменении условий. Однако высокая стоимость индивидуального и микрогруппового воспитания — серьезное препятствие на пути его широкого распространения. Большинство современных воспитательных систем используют групповые (коллективные) формы воспитания, отличающиеся достаточной эффективностью (при условии квалифицированного педагогического руководства) и относительно низкой стоимостью педагогических услуг. Последняя причина — решающая при выборе формы воспитания в нашей стране.

По количеству участников воспитательного процесса кроме индивидуальных и групповых (коллективных) форм воспитания выделяются и массовые формы. Для каждой из них выработаны наиболее эффективные формы организации воспитательной работы.

В *массовой* форме организации воспитательной работы чаще используются: тематические вечера; вечера вопросов и ответов; тематические месячники, декадни, недели; читательские конференции; встречи с интересными людьми; смотры, конкурсы, олимпиады; туристические походы; фестивали; выставки; специфические формы организации.

При *групповой* форме организации воспитательной работы наиболее распространены: классные часы; коллективные воспитательные дела; экскурсии; кружковая работа и т.д.

В *индивидуальных* формах организации воспитания важное значение имеют чтение литературы, проведение досуга, хобби-занятия, самовоспитание и др.

Все формы организации воспитания взаимозависимы и взаимосвязаны, поэтому на практике существует проблема оптимального их сочетания. Воспитатели должны следить, чтобы массовые, групповые и индивидуальные формы использовались в целесообразных пропорциях, чтобы воспитаннику было интересно участвовать во всех мероприятиях, но при этом он не был вовлечен во множество мероприятий одновременно, потому что эффективность воспитания от этого падает.

## 14.8. Воспитательные дела

Как отмечалось, *групповые* (коллективные) формы воспитательной работы больше других используются в

учебно-воспитательных заведениях. Обычно классный руководитель или освобожденный воспитатель (куратор в высшей школе) ведет воспитательную работу в отдельном классе, где использует разнообразные способы решения намеченных задач и реализации программы (содержания) воспитания. Формы коллективного воспитания постоянно совершенствуются, продолжается поиск новых, полнее учитывающих современные реалии и перспективные потребности. Групповые формы воспитательной работы тесно соединяются с массовыми и индивидуальными, предоставляя воспитателю широкие возможности для решения намеченных задач.

Системность, комплексность, последовательность, непрерывность воспитания объединяет понятие «воспитательное дело», которым в последнее время предпочитают пользоваться теоретики и практики. *Воспитательное дело* (ВД) — это форма организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. Главные требования, предъявляемые к ВД, — необходимость, полезность, осуществимость. Воспитательный процесс состоит из цепи непрекращающихся ВД.

ВД чаще всего имеют творческий характер и общественную (коллективистскую) направленность. Поэтому за ними закрепилось название коллективных воспитательных дел (КВД) или коллективных творческих дел (КТД). КТД, как отмечает один из создателей методики воспитания, основанной на системе таких творческих дел, И. П. Иванов, — это не мероприятия, а забота, способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство<sup>1</sup>. В воспитательных делах сливаются формы, средства и способы взаимодействия воспитателей со школьниками.

Если рассматривать воспитательные дела как обособленные системные образования, то можно выявить, что, несмотря на большое разнообразие, все они конструируются в основном одинаково. В любом деле выделяются следующие этапы, включающие в себя 1) анализ ситуации, 2) формирование доминирующей и сопутствующих воспитательных

---

<sup>1</sup> *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1998. С. 3–4.

целей; 3) планирование; 4) организация и подготовка; 5) непосредственное осуществление дела; 6) подведение итогов и анализ достигнутых результатов, (рис. 33).



Рис. 33.

Одним из важных источников целеполагания и проектирования ВД служит социальная ситуация того периода, в котором они осуществляются. Эта ситуация обуславливается общественными событиями в стране и мире, государственными праздниками, юбилейными датами, общественно значимыми идеями, а также событиями местной жизни. Другой источник организации и проведения ВД — педагогический диагноз сформированности необходимых качеств и черт личности; третий — общая направленность работы учебно-воспитательного заведения на определенный период. Взятые в единстве, эти источники определяют актуальность и направленность ВД.

Доминирующая воспитательная цель (обычно это цель нравственного воспитания) определяет задачи конкретных дел. В каждом деле выделяется стержневая идея, которая совпадает с одним из общих направлений воспитания (умственным, физическим, трудовым и т.д.).

Задачи педагога на этапе целеполагания — учесть социальную ситуацию, подчинить свою воспитательную деятельность доминирующей цели, поставить диагноз уровня воспитанности класса и отдельных учеников, провести

педагогический анализ уровня подготовленности воспитанников к восприятию той системы воздействий, которая предусматривается в будущем деле. Должны быть получены определенные ответы на вопросы: что собой представляет класс (группа), на который направляется воспитательное воздействие; какой уровень его развития в данном направлении; что необходимо достигнуть в результате ВД? Какой системой воспитательных средств нужно воспользоваться для достижения запланированного результата?

Внимание уделяется также анализу недостатков воспитательной работы в прошлом. После обработки поступившей информации формулируется цель воспитательного дела по алгоритму: состояние класса и отдельных воспитанников — возможности педагога и школьников — определение цели и конкретных задач.

Этап *планирования* воспитательных дел отделяется от этапа целеполагания только теоретически, практически это единый процесс. На этом этапе перед педагогом стоит важная задача — вместе с воспитанниками во всех деталях определить направление деятельности, распределить обязанности между участниками, указав не только что, но и как должно быть сделано.

Хотя многие педагоги считают, что им самим это сделать и быстрее, и легче, не привлекать воспитанников к планированию ВД — грубая педагогическая ошибка. Ведь функция педагога в том и состоит, чтобы организовать работу воспитанников. Поэтому и планируется, и готовится ВД вместе с ними, точнее, готовят и проводят его сами воспитанники под руководством классного руководителя. Иначе ВД будет мероприятием, а не собственным делом школьников.

От качества планирования и организации зависит, как будет выполнено ВД. Чтобы достичь поставленной цели, педагогу нужно научиться отделять главное от второстепенного, иначе детали, мелочи отнимут слишком много сил и времени. Вопросы нужно решать комплексно: делая одно, делать многое.

Сложные общешкольные дела, охватывающие многих участников, рекомендуется планировать методом сетевого графика. На нем в наглядной и удобной для восприятия форме изображаются цели, задачи, пути («маршруты») их достижения, распределяются участники, намечаются формы и методы работы, промежуточные этапы («станции»), дает-

ся другая необходимая информация. Флажками на сетевом графике отмечаются пройденные участки.

Без *организации* невозможно осуществить ни одно дело. Общая теория организации производственной деятельности предлагает шесть положений (инструментов), на которые опирается технология и которые необходимо учитывать педагогам при организации ВД.

1. Ясное определение цели предстоящей работы, обзор всего движения в целом от начала до конца (чего необходимо достичь).

2. Точное определение задач для каждого подчиненного (посредством каких операций можно достичь).

3. Подготовка всего необходимого для предстоящей работы (при помощи чего достичь).

4. Установление норм выполнения для измерения результатов (размеры достигнутого).

5. Распределение ответственности, адресата и времени отчетности (чем стимулировать достижение цели).

6. Инструктирование исполнителей как средство создания организационной системы (как достичь).

Участие в организации дела воспитывает важные качества личности: целеустремленность, ответственность, умение доводить начатую работу до конца, дисциплинированность, исполнительность. Участие в организации общего дела — мощное средство сплочения класса (группы). Для многих школьников это проверка своих личных качеств, правильности выбора профессии, а также возможность развития организаторских умений и навыков. Педагогам надо подчеркивать эти возможности и таким образом обеспечить себе надежную помощь воспитанников.

На завершающем этапе дела подводятся *итоги*. Это может быть коллективное обсуждение или индивидуальный педагогический анализ с целью понять причины успехов и неудач.

### Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность метода и приема воспитания?
2. Какие методы относятся к группе методов формирования сознания?
3. Какие методы относятся к группе методов организации деятельности и формирования опыта общественного поведения?
4. Какие методы входят в группу методов стимулирования?
5. В чем смысл этических бесед?

6. В чем сущность метода примера?
7. Зачем необходимо использовать упражнения?
8. Как проводятся упражнения?
9. В чем сущность метода наказания?
10. Как организуются и проводятся воспитательные дела?

## Литература

### Основная

1. *Вентцель К.Н.* Культура и воспитание. М., 2000.
2. Воспитание молодежи на общечеловеческих нравственных ценностях. Ростов н/Д, 2000.
3. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса. Пед. соч.: В 8 т. Т. 1. М., 1983.
4. *Мехонцева Д.М.* Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности. Красноярск, 1998.
5. *Рыданова И.И.* Основы педагогического общения. Минск, 1998.

### Дополнительная

1. Вопросы воспитания: теория и практика: Материалы для учителей, преподавателей вузов, студентов. Пятигорск, 1998.
2. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1998.
3. *Селевко Г.К.* Руководство по организации самовоспитания школьников. М., 2003.

## Глава 15

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

### 15.1. Классификация технологий

Несмотря на свою сложность, длительность и неопределенность результатов, *процесс воспитания технологичен*. Воспитательной системе как производству общество диктует социальный заказ; в ней предполагается наличие определенных условий для создания продукта требуемого количества и качества; на осуществление этой задачи направлен воспитательный процесс, в основе которого — деятельность педагогов, связанная с планированием результата и способов его достижения, моделированием этих способов, осуществлением разработанных планов и моделей, управлением деятельностью и поведением людей; действует система стимулов, используя которые педагоги вызывают, направляют и корректируют воспитательный процесс. Словом, воспитательная система как система производственная содержит: поставленные обществом цели; материальную базу, необходимую для их достижения; совокупность процессов, направленных на решение учебно-воспитательных задач; коллектив работников, эти процессы осуществляющих; продукт, созданный совместным трудом воспитателей и воспитанников. Поэтому можно не только говорить о технологиях воспитательной деятельности, но сопоставлять их между собой по разным параметрам, искать пути оптимизации каждого компонента процесса.

Процесс в технологии просматривается *целостно* и в обязательном соединении с его результатом. Это позволяет обоснованно судить об *эффективности* различных технологий, *качественном своеобразии* создаваемых ими продуктов.

Под воспитательной технологией (технологией воспитания) понимается комплекс увязанных между собой методов,

форм и средств воспитания, поддерживаемый человеческими и материальными ресурсами, направленный на создание продукта. В воспитании продукт есть заданные целью качества человека. Ни цели, ни продукт в состав технологии не входят. Они лишь задают и венчают технологию, например цель сформировать определенный тип поведения — это еще не технология и даже не ее элемент, а полученный продукт — это уже не технология, а ее результат. Поэтому технологией можно назвать все, что существует (происходит) между целями и продуктами.

Определившись с дефинициями, можно приступить к решению важнейшего вопроса — классификации воспитательных технологий. По каким критериям можно классифицировать технологии? Их много, ибо много качеств у человека, которые можно подправлять воспитанием, много задач, для решения которых организуется этот процесс. Критерии должны определяться главной *направленностью воспитания*, его самыми существенными проявлениями.

Воспитание, как уже известно, есть приспособление человека к условиям жизни. Назначение его во все времена и у всех народов одно и то же — помочь человеку войти, гармонизировать свои отношения со средой существования. Эту задачу решают все существующие технологии. Следовательно, не в смысле, назначении воспитания заключается критерий классификации.

Главными критериями при сравнении между собой воспитательных технологий служат жизненные *ценности*: свобода, истина, добро.

*Степень свободы воспитанника* в воспитательном процессе определяет наиболее существенные различия между технологиями. Степень свободы в упрощенном понимании выражается в том, насколько воспитаннику позволено быть самим собой и в воспитании, и в жизни. Свобода и сопряженные с нею ценности — гуманизм, демократия — определяют и направляют развитие воспитательного процесса и ведут к формированию принципиально отличающихся между собой типов людей — свободных или несвободных (зависимых).

Рассмотрим рис. 34. Степень свободы воспитанника может находиться в промежутке *от полной несвободы до полной свободы (независимости)*, т.е. в интервале от 0 до 1. Степень свободы задается конечной целью — каким должен выра-

ти человек. Если цель общества — вырастить несвободного человека, будет востребована одна технология, если же цель — сформировать свободного человека, — совсем другая. Потому что одновременно совместить в одном процессе диаметрально противоположные цели невозможно.



Рис. 34.

Выделим степени свободы воспитанника: низкая (интервал  $0-0,3$ ), умеренная ( $0,4-0,6$ ), высокая (свыше  $0,7$ ). Низкая степень свободы характеризуется ограниченной возможностью воспитанника оставаться самим собой. Умеренная свобода отличается сбалансированными ограничениями и предоставлением прав, а высокая — полным отсутствием всяких ограничений, беспредельной вседозволенностью.

Соответственно степени свободы выделяются технологии, различающиеся между собой направленностью, организацией процесса, достигнутыми результатами воспитания:

- 1) принудительного воспитания (с полным ограничением свободы);
- 2) манипуляций (с ограничениями важнейших частей свободы);
- 3) коллективного воспитания (умеренной свободы);
- 4) свободного воспитания (расширенной умеренной свободы);
- 5) самореализации (повышенной свободы);
- 6) бесконтрольной самореализации (без ограничений свободы).

*Технология принудительного воспитания* (принудительная) преследует цель — сформировать не просто покорного, а подавленного, забитого человека без всяких прав и свобод.

Полностью несвободный, поставленный на колени, деморализованный человек — продукт данной технологии.

*Технология манипуляций* уходит от чрезмерных жестокостей и предоставляет человеку некоторую свободу. Раб, солдат, слуга — основные типы людей, формируемых средствами данной технологии. В ней применяются способы принуждения и давления, приводящие в итоге к деформации личностных качеств и формированию покорного, зависимого человека. Разновидности этой технологии применяются в военных казармах (казарменная педагогика), исправительных учреждениях (педагогика перевоспитания).

Дальше по шкале расположились технологии с умеренным предоставлением свободы. *Технология коллективного воспитания* ставит цель сформировать нормально вписывающегося в систему общественных отношений человека — в меру покорного, зависимого от других людей, с определенным типом мировоззрения и поведения.

*Технология свободного воспитания* предоставляет чуть больше свободы, в соответствии с системой общественных отношений, в которую она вписана, обеспечивает формирование человека в зависимости от того, сколько свободы ему может быть (или должно быть) предоставлено (разрешено) в будущей жизни. Фактически это целое семейство всевозможных модификаций технологии, различающихся между собой своеобразием элементов и их сочетаний.

Две разновидности технологии *самореализации* характеризуются либо отсутствием (игнорированием) всяких внешних воспитательных воздействий, от кого бы они не исходили — общества, власти, воспитателей, родителей, либо предоставлением безграничной свободы в специально предназначенных для этого воспитательных учреждениях. В мире растет число людей, стремящихся к безудержной свободе. Часть людей сегодня не признают над собой никакой власти, отвергают власть семьи, школы, общества. Они прислушиваются лишь к своим импульсам, живут по только им понятным законам. Элементы технологии стихийной самореализации можно найти и в организованных системах воспитания — там, где оно пущено на самотек, где осуществляется лишь присмотр, дети предоставлены сами себе. Эта технология возводится в ранг суперэлитарной в специально организованных и очень дорогих «школах будущего» — учебно-воспитательных заведениях сциентистского направления.

Анализировать крайности мы не будем. Нас интересуют технологии, занимающие середину нашей шкалы. Это технологии *коллективистского* и *свободного воспитания*, наиболее востребованные и распространенные в современном мире. Но прежде объясним некоторые трудности, связанные с выбором тех или иных технологий.

Как известно, отношения между людьми сложны и многообразны — от жестоких, зависимых до полностью равноправных. Но равными люди были только в библейские времена. В новейшей человеческой истории одни группы неизменно господствуют над другими. Одни властвуют, другие подчиняются. К своим социальным ролям дети готовятся сызмальства. Воспитание сделано главным орудием поддержания установившихся общественных отношений.

С тех пор как в обществе существуют классы (группы) с противоположными интересами, существует и принудительное воспитание. Своей цели принудительное воспитание добивается жесткими, часто весьма жесткими методами, в основе которых — подавление духа и тела. Набор средств подавления большой — от плетей и розог до тонко выверенного постоянного морального воздействия на человека через его семью, родственников, друзей, группу, к которой он принадлежит. Приказания, понукания, наказания, истязания и даже пытки составляют нехитрый арсенал способов достижения цели такого воспитания.

В старые времена не возникало вопроса о правомерности целей и средств такого воспитания. Ближе к нашим дням отношения хозяина и подчиненного становятся не такими однозначными, социальные группы смешиваются, но педагогика принуждений не исчезает. Ее тысячелетиями проверенные способы с успехом используются везде, где человеку нужно быстро привить требуемое поведение. Методы принуждения усложняются: вместо примитивной порки, от которой страдало лишь тело, больше применяются всевозможные способы подавления духа и воли. Их применяют в такой пропорции и с такой силой, с какой хотят ограничить свободу человека.

Можно ли обойтись без принудительного воспитания? Этот вопрос равнозначен другому: существует ли неограниченная свобода человека? Ответы в обоих случаях будут отрицательными. Например, человека, нарушившего законы общества, нужно перевоспитывать. Необходимо жестко пе-

рестроить направленность преступника, заставить его жить по тем же законам, по которым живут все люди, поэтому методы, применяемые в исправительных колониях, не могут быть приятными.

Методы принуждения применяются также, когда нужно заставить человека действовать по предписанному ему сценарию поведения. Солдат должен точно и безропотно выполнять все команды. Иной тип поведения в армии невозможен, поэтому и существует «казарменная» педагогика с присущими ей методами.

Какая доля насилия и принуждения может присутствовать в школьном, семейном и общественном воспитании в обычных нормальных условиях существования современного человека?

*Авторитарное воспитание* существует с древнейших времен. В его основе — стремление держать человека в страхе Божьем, не позволять ему выходить за пределы допущенного, растить дисциплинированным и ответственным. Этого следует добиваться строгостью, наказаниями, принуждением. Но наказывающий должен быть достаточно авторитетным, чтобы ученик безропотно повиновался ему. Так принудительное воспитание уже в далеком прошлом тесно соединилось с авторитарным и стало господствующим. Избавиться от него полностью не удалось нигде в мире. Авторитарной считается и российская педагогика, несмотря на ее гуманистические традиции.

Слово «авторитарный» в русском языке имеет негативный смысл. Авторитаризм приравнивается к насилию над личностью и оценивается отрицательно. Однако это лишь одна сторона авторитарного воспитания. Школа готовит воспитанников к выполнению определенных ролей в будущем, выполняет социальный заказ государства, а достичь этого без применения авторитарных методов вряд ли возможно.

## 15.2. Воспитание в коллективе

Латинское слово «коллективус» переводят по-разному: сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа. Неудивительно, что это понятие стало очень нечетким. Ясно лишь то, что коллектив — это группа людей. Но любая ли группа коллектив? В литературе употребляется два значе-

ния понятия «коллектив»: 1) любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия); 2) понимается только высокоорганизованная группа. В том значении, которое приобрело понятие «коллектив» в педагогике, коллективом называется объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков.

- Общая социально значимая цель. Цель есть у любой группы: ее имеют и пассажиры, севшие в трамвай, и преступники, создавшие воровскую шайку. Все дело в том, какая это цель, на что она направлена. Цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

- Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. Люди объединяются в коллективы для того, чтобы совместными усилиями быстрее достичь определенной цели. Для этого каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности. Членов коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.

- Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение).

- Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Отдельные из этих признаков могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциации, кооперации, корпорации и т.д.), но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации.

Кроме названных признаков, коллектив отличается и другими очень важными особенностями — это характеристики, отражающие внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик — сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу. В коллективах проявляются

взаимопомощь и взаимответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающем всеми перечисленными признаками, формируется определенная система отношений к труду, людям, своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений основана на разумном сочетании личных и общественных интересов, умении подчинять личное общественному. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

В официальной структуре школьного коллектива наиболее стабильное звено — *коллектив класса*, в рамках которого протекает основная деятельность школьников — учение. Именно в классном коллективе между школьниками образуется густая сеть межличностных связей и отношений.

Проецируя на школьный класс перечисленные признаки коллектива, можно сделать вывод, что ученический коллектив — это группа учеников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях.

Виднейшим представителем отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива, был А.С. Макаренко. Его перу принадлежат многочисленные педагогические и художественные сочинения, в которых детально разработана методика коллективистского воспитания. Учение А.С. Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива (движение — форма жизни коллектива, остановка — форма его смерти); определил принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, перспективные линии, параллельное действие); выделил этапы (стадии) развития коллектива.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти не легкий путь качественных преобразований. На этом пути А.С. Макаренко выделяет несколько стадий (этапов).

*Первая* стадия — становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает прежде всего как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу (класс, кружок и т.д.) превратить в коллектив, т.е. такую социально-психологическую общность, в которой отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива — педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На *второй* стадии усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что — ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, то они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога.

Структура коллектива в это время стабилизируется, он выступает уже как целостная система, в которой начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Коллектив уже способен требовать от каждого ученика определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется. Таким образом, на второй стадии развития коллектив становится инструментом целенаправленного воспитания определенных качеств личности.

Основная цель педагога на этой стадии — максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Практически только теперь коллектив как субъект воспитания достигает такого уровня развития, когда становится возможным использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. В общей атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности, коллектив становится средством развития социально важных качеств личности.

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, чье развитие опережает требования коллектива

или, наоборот, отстает от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т.д. В связи с этим в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

*Третья* и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии, достаточно указать, что требования, предъявляемые членами коллектива к себе, более высокие, чем предъявляемые ими к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о высоком уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив достигает этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данном этапе коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий — основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Процесс развития коллектива — это не плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Между стадиями нет четких границ, поскольку возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия в этом процессе не сменяет предыдущую, а добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в развитии, даже если он достиг очень высокого уровня, поэтому некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря хорошо усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

На всех стадиях развития коллектива возникают и крепнут разнообразные традиции. В традициях можно выделить большие и малые. Большие традиции — это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые, будничные, повседневные традиции скромнее по масштабам, но не менее важны по воспитательным воздействиям. Они учат поддер-

живать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения. Традиции меняются и обновляются. Новые задачи, встающие перед коллективом, способствуют возникновению новых традиций.

Особенно важным считал А.С. Макаренко выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективой*. При этом он исходил из того, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». Понятная каждому воспитаннику, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мобилизующей силой, помогающей преодолевать трудности и препятствия.

В практике воспитательной работы А.С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю и далекую. *Близкая* перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже на начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр, интересная игра-соревнование и т.д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность: каждый воспитанник воспринимает ее как собственную завтрашнюю радость, стремится к ее осуществлению, предвкушая ожидаемое удовольствие. *Средняя* перспектива, по мнению А.С. Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив, получивших распространение в современной школьной практике, можно назвать подготовку к спортивному соревнованию, школьному празднику, литературному вечеру. Задачи на среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда в классе уже сформировался хороший работоспособный актив, который может выступить с инициативой и повести за собой всех школьников. Для коллективов на различных уровнях развития средняя перспектива должна дифференцироваться по времени и сложности.

*Далекая* перспектива — это отодвинутая во времени, наиболее социально значимая цель, требующая значительных усилий для достижения. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространенной далекой перспективы — цель успешного окончания школы и последующего выбора про-

фессии. Далекая перспектива дает значительный воспитательный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд, когда коллектив увлечен совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

*Система перспективных линий* должна пронизывать жизнь коллектива. Выстроить ее нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель и прилагал усилия для ее осуществления. Развитие коллектива и каждого его участника в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбор перспектив должен быть реалистичным: прежде чем ставить перед учениками трудные задачи, необходимо учесть и общественные нужды, и уровень развития и организованности коллектива, и опыт его работы.

Непрерывная смена перспектив, постановка новых и все более трудных задач — обязательное условие прогрессивного движения коллектива. Давно установлено, что непосредственное воздействие педагога на ученика по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А. С. Макаренко, выдвигая принцип *параллельного действия*. В его основе — требование воздействовать на школьника не непосредственно, а опосредствованно, через первичный коллектив. Каждый член коллектива оказывается под параллельным воздействием по крайней мере трех сил: воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем (параллель 1), так и опосредствованно через актив и коллектив (параллели 3 и 2). Чем выше уровень сформированности коллектива, тем слабее непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника и сильнее воздействие на него коллектива. Принцип параллельного действия применим уже на второй стадии развития коллектива, хотя здесь роль воспитателя и сила его воспитательного воздействия еще значительны. На более высоких уровнях развития коллектива влияние актива и коллектива возрастает. Это не означает, что воспитатель полностью перестает прямо воздействовать на воспитанников: теперь он все больше опирается на коллектив, который уже сам становится носителем воспитательного воздействия

(субъектом воспитания). В сочинениях А.С. Макаренко содержатся многочисленные примеры успешного осуществления принципа параллельного действия. Так, он никогда сам не искал виновников нарушений, предоставляя коллективу право разбираться в их проступках, а сам лишь исподволь направлял действия актива.

В практике школьного воспитания встречаются и другие примеры применения принципа параллельного действия. Наряду с умелым, вдумчивым использованием преимуществ параллельного действия встречаются и непродуманные решения. Так, этот принцип часто используется для коллективного осуждения провинившихся: если отдельные ученики к делу отнеслись нерадиво, то наказание налагается на весь коллектив. Например, из-за того, что кто-то плохо дежурил, классу приходится целую неделю дежурить повторно, выполнять работу вне очереди. Естественно, такое педагогическое действие вызывает резкое осуждение проступка товарищами, последствия которого не всегда удается предвидеть. А.С. Макаренко советовал пользоваться данным принципом очень осторожно, так как коллектив может наказать провинившихся очень сурово.

Большое значение А.С. Макаренко придавал стилю внутриколлективных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал: 1) мажор — постоянную бодрость, готовность воспитанников к действию; 2) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; 3) дружеское единение его членов; 4) ощущение защищенности каждого члена коллектива; 5) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; 6) привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

### 15.3. Коллектив и личность

Вопрос об отношениях коллектива и личности — один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания, соблюдения прав и свобод человека он приобретает особую важность. В течение многих десятилетий вопрос о формировании личности воспитанника через воздействие на коллектив почти не рассматривался в отечественной педагогической литературе. Считалось, что личность должна безусловно

подчиняться коллективу. Сейчас приходится искать новые, соответствующие духу времени решения, опираясь на глубинные философские концепции человека и опыт мировой педагогической практики.

Процесс включения воспитанника в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив, а главное — глубоко индивидуален. Школьники — будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами, поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают свое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений существенным образом зависит от ее индивидуально-социального опыта. Именно опыт определяет характер суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения личности. Он может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Там, где это соответствие налицо, включение личности в систему сложившихся отношений значительно облегчается. В тех же случаях, когда у школьника опыт иной (беднее или, наоборот, богаче, чем опыт социальной жизни коллектива), ему труднее устанавливать взаимоотношения со сверстниками. Особенно сложным оказывается его положение, когда индивидуальный социальный опыт противоречит ценностям, принятым в данном коллективе. Столкновение противоположных линий поведения, взглядов на жизнь здесь просто неизбежно и приводит, как правило, к различным, не всегда предсказуемым результатам.

Как сложатся отношения личности и коллектива, зависит не только от качеств самой личности, но и от коллектива. Наиболее благоприятно, как подтверждает опыт, отношения складываются там, где коллектив уже достиг высокого уровня развития, где он представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления. Такой коллектив сравнительно легко устанавливает нормальные отношения с теми, кто в него входит.

Каждый человек с большей или меньшей энергией стремится к самоутверждению в коллективе, к тому, чтобы за-

нять в нем благоприятное для себя положение. Но далеко не всем это удастся: мешают субъективные и объективные причины. Не каждому в силу своих природных возможностей удастся добиться видимых успехов, преодолеть застенчивость, критически осмыслить расхождения в ценностных ориентациях с коллективом. Особенно трудно младшим школьникам, у которых еще недостаточно развиты самосознание и самооценка, умение правильно оценить отношение к себе коллектива, товарищей, найти то место в коллективе, которое делало бы их в глазах товарищей людьми интересными, заслуживающими внимания. К объективным причинам можно отнести: однообразие деятельности и узкий диапазон тех социальных ролей, которые школьник может играть в коллективе; бедность содержания и однообразие организационных форм общения между членами коллектива, недостаток у них культуры восприятия друг друга, неумение видеть в товарище то интересное и ценное, что заслуживает внимания.

Научными исследованиями выделены три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (конформизм); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония); 3) личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм). В каждой из этих общих моделей выделяется множество линий взаимоотношений, например: коллектив отвергает личность, личность отвергает коллектив, сосуществование по принципу невмешательства и т.д.

В первой модели взаимоотношений личность может подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, может уступать коллективу как внешней превосходящей силе, а может пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально. Если очевидно стремление войти в коллектив, личность склоняется к ценностям коллектива, принимает их. Коллектив «поглощает» личность, подчиняет ее нормам, ценностям и традициям своей жизни.

Мотивы приспособления личности к коллективу, его нормам и ценностям разнообразны. Наиболее распространенный, бытовавший в наших школьных коллективах мотив — стремление избежать лишних и ненужных осложнений, неприятностей, боязнь испортить «характеристику». В

этом случае школьник только внешне воспринимает нормы и ценности коллектива, высказывает те суждения, которых от него ждут, ведет себя так, как это принято в коллективе. Однако вне школьного коллектива он и рассуждает, и действует иначе, ориентируясь на свой ранее сложившийся социальный опыт. Такое поведение может быть временным, переходным, а может стать постоянным. Последнее наблюдается тогда, когда сложившийся ранее социальный опыт личности, неадекватный опыту коллектива, получает подкрепление со стороны других коллективов (семьи, дворовой компании и т.д.).

Открытый «бунт» против коллектива — явление в наших школах редкое. Школьники «бунтуют» лишь изредка и то по непринципиальным вопросам. Чувство самосохранения берет верх. Коллектив, сломавший личность, выступает по отношению к ней в роли жандарма. Это противоречит гуманному подходу к воспитанию, и педагогам необходимо разрабатывать новые пути совершенствования отношений личности с коллективом.

Типичный вариант отношений личности и коллектива, характерный в недавнем прошлом для нашей школы, — сосуществование. Личность и коллектив сосуществуют, соблюдая формальные отношения, называясь при этом коллективом, но не будучи им по сути. В большинстве случаев в коллективе устанавливается двойная система ценностей, двойное поле морального напряжения, когда в рамках организованной при участии педагогов деятельности между школьниками устанавливаются позитивные отношения, а при неорганизованном общении они остаются отрицательными. Это связано с тем, что школьники не могут проявить в коллективе свою индивидуальность, а вынуждены играть навязанные роли. Там, где удастся расширить диапазон ролей, школьники находят удовлетворяющие их позиции в коллективе, и их положение в системе отношений становится более благоприятным.

Идеальная модель взаимоотношений личности и коллектива — гармония. По некоторым оценкам, комфортными условия своей жизни в коллективе считают менее 5% опрошенных школьников. Углубленное изучение показало, что эти ученики наделены редкими природными коллективистскими качествами, а поэтому способны уживаться в любом коллективе, приобрели положительный социальный опыт

человеческого общежития и к тому же оказались в хороших сформированных коллективах. В этом случае между личностью и коллективом никаких противоречий нет, каждый член коллектива заинтересован в существовании дружного длительного объединения.

Третья модель взаимоотношений личности и коллектива, когда личность подчиняет себе коллектив, встречается нечасто. Однако, учитывая деятельность так называемых неформальных лидеров, а следовательно, и наличие двойных, а нередко и тройных систем ценностей и отношений, эту модель нельзя игнорировать. Яркая личность, ее индивидуальный опыт могут оказаться привлекательными в глазах членов коллектива. Эта привлекательность чаще всего обусловлена личностными качествами, необычностью суждений или поступков, оригинальностью статуса или позиции. В таком случае социальный опыт коллектива может измениться. Этот процесс может иметь двойственный характер и приводить как к обогащению социального опыта коллектива, так и к обеднению его, если новый кумир становится неформальным лидером и ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей, чем та, которой коллектив уже достиг.

Педагоги отмечают распространенную позицию членов школьных коллективов, при которой индивидуализм проявляется в скрытой, завуалированной форме. Есть немало школьников, весьма охотно берущихся за предложенную работу, особенно ответственную. Быть у всех на виду, показать свое превосходство над другими и нередко за счет других — частый мотив их усердия. Их иногда даже радуют общие неудачи класса, так как на этом фоне ярче блещут их собственные достижения.

Разумеется, рассмотренными моделями не исчерпывается все огромное многообразие отношений личности и коллектива, к анализу которого в каждом конкретном случае надо подходить, зная психологические механизмы мотивации деятельности и поведения личности, а также закономерности социальной педагогики и психологии.

## 15.4. Современные трансформации

Российская педагогика в настоящее время находится на распутье: с одной стороны хотелось бы уйти от авторитар-

ного воспитания и использовать демократические технологии, с другой стороны — отечественное воспитание с трудом перестраивается на демократический лад. Это можно объяснить и менталитетом, и традициями, и невозможностью в одночасье сменить парадигму, и нашим желанием торопить события. Сегодня практическая педагогика модернизирует авторитарную систему: осознаются демократические принципы воспитания; учитываются рыночные условия, подвигающие к новой организации и качеству воспитательного процесса. В результате:

- ✓ лучше учитываются интересы воспитанников;
- ✓ поощряется их самостоятельность;
- ✓ полнее учитываются рыночные запросы к воспитанию;
- ✓ постепенно складываются паритетные отношения вместо административно-командных;
- ✓ осуществляется переход педагогов и администрации к равноправному партнерству со всеми участниками педагогического процесса;
- ✓ развивается толерантность, способность к переговорам, соглашениям и договорам в интересах дела;
- ✓ воспитатели начинают больше заботиться о создании воспитывающей среды;
- ✓ появляются новые школьные традиции;
- ✓ повышается удовлетворенность участников педагогического процесса;
- ✓ используются современные цивилизованные способы преодоления конфликтов;
- ✓ достижения каждого воспитанника замечаются и своевременно поддерживаются;
- ✓ программы воспитания согласовываются со всеми участниками воспитательного процесса;
- ✓ создаются условия, в том числе финансовые и материальные, для успешного выполнения намеченных дел;
- ✓ формируется положительная эмоциональная среда.

Это совсем немало, если принять во внимание, что всего каких-нибудь десять лет назад ученик, вливаясь в школьный коллектив, становился «винтиком» в общей системе, которая деформировала его личность под жестким прессом.

Вместе с тем критика, высказанная в адрес принудительной технологии, не означает, что эту технологию не следует применять в свободном демократическом общест-

ве. Такой вывод будет неправильным. Проводимые социологические и педагогические исследования подтверждают, что часть людей в нашем обществе по-прежнему тяготеют к авторитарной власти. Немало людей требуют «порядка» и в воспитании. Около 40% родителей, записывающих детей в первый класс, хотят, чтобы их воспитывали «в строгости», «не давали слишком большой свободы». Объясняется это российским менталитетом, тяготеющим к суровому, но справедливому воспитанию. Люди понимают опасность абсолютной свободы для несозревшего ума.

В наших традициях общинное, коллективное воспитание. Не следует ломать их сразу и целиком, нужно постепенно, оставляя все лучшее, чт.е. в принудительной технологии, трансформировать ее в демократическое воспитание.

### 15.5. Технология свободного воспитания

В основе современных технологий *свободного воспитания* лежит гуманизм как общий принцип уважения человека, его жизни и достоинства, прав и свобод. Если трактовать гуманизм упрощенно, на «школьном уровне» — как стремление сделать добро ученику, — то практически все наши школы гуманистичны. Однако до полного практического воплощения на деле принципа гуманизма во всем его объеме еще далеко. Декларируемый гуманизм и реальный школьный мир все еще существенно различаются между собой.

Степень гуманизации (реализации принципа гуманизма) может служить *критерием* и индикатором воспитательной технологии. Определим *закономерности*, влияющие на применимость гуманистических технологий воспитания.

1. В гуманистической технологии господствуют гуманистические ценности. Их провозглашение и степень практической реализации не всегда совпадают. Практика служит критерием истины, а также первым и очевидным доказательством того, что технология направлена на реализацию гуманистических ценностей.

2. Гуманистические технологии могут применяться только в гуманистически сориентированных воспитательных системах. Они характеризуются ценностным отношением к личности, основное значение придается жизни воспитанника здесь и сегодня, не в будущем, а в настоящем. В данных воспитательных системах действуют традиции, существуют

усвоенные большинством образцы привычного поведения, роль наказаний незначительна. В нашей стране школы, в которых система отношений приближается к характеристикам гуманистической воспитательной системы, пока единичны.

3. Гуманистическая воспитательная система может существовать только в гуманистическом обществе. В обществе, гуманистически не созревшем, невозможно гуманистическое воспитание.

Отсюда вытекает общая закономерность: в каждом обществе существует воспитательная система, которая соответствует ценностям и уровню развития данного общества.

## 15.6. Западные модели

В западных странах существует множество вариантов технологии свободного воспитания, которые объединяет общий принцип — предоставление воспитанникам права самим решать свои проблемы, выбирать тот или иной вариант собственного развития. Воспитатели направляют, подсказывают, контролируют, но право свободного выбора соблюдается всегда.

Эти технологии вписаны в системы свободного воспитания, а те в свою очередь — в свободное, демократическое общество. Оно далеко от совершенства, имеет немало отрицательных качеств. Но одно из его главных достижений — торжество закона — делает его привлекательным для стран, где права человека соблюдаются недостаточно.

Рассмотрим некоторые наиболее известные технологические схемы свободного воспитания.

Технология, созданная французским педагогом С. Френэ (1930), отражает идею свободной школы. Основной принцип технологии — осуществление обучения через самостоятельность учеников. Обучения как такового нет, есть занятия интересным для ребенка делом. Программ тоже нет, есть индивидуальные и групповые планы. Применяется метод проектов. Выполняя интересные задания, дети приучаются работать сообща, помогать друг другу. Домашних заданий не задают. Каждый учится как хочет и как может. Класса в обычном понимании нет. Дети свободно перемещаются, постоянных рабочих мест не имеют. Нет и оценок за успеваемость, но отмечается личный прогресс каждого ученика. Поскольку такой прогресс можно обнаружить всегда, то де-

тей постоянно хвалят. Нет ошибок, бывают недоразумения. В школе существует самоуправление. В ней создан кооператив, который возглавляет избираемый самими учениками совет. В режиме дня предусмотрена работа в мастерской, саду, на ферме.

Совершенно отличаются от общеизвестных функции учителей. Педагога в нашем понимании в такой школе нет. Есть друг детей. Воспитывают детей формы организации работы, спроектированные учителем вместе с детьми. Педагог никого не воспитывает, не развивает, а лишь принимает участие в общих делах. Нет правил поведения, классом правит принятый самими детьми кодекс поведения.

В школах, работающих по системе Френэ, нет показателей успеваемости, дисциплинированности, по которым их можно было бы сравнивать с другими учебными заведениями. Свои практические рекомендации С. Френэ адресовал прежде всего сельской малокомплектной начальной школе. По некоторым данным, сегодня во Франции «по Френэ» работают тысячи школ. В России организована ассоциация педагогов Френэ, распространяющая его идеи.

Вариант «новой школы» предложил немецкий педагог Г. Виникен (1910). Его главная идея — школа должна представлять собой свободную воспитательную общину, в которой сообща работают ученики и учителя. Цель школы — подготовка детей к жизни. Большое значение придавалось самоуправлению и участию воспитанников в хозяйственной жизни общины. Среди воспитательных средств важное место занимало искусство (музыка, школьный театр, изобразительная деятельность). Отличительная черта — отсутствие религиозного воспитания. Технология Виникена доступна для сельскохозяйственных общин, не ставящих перед собой высоких интеллектуальных задач: качество обучения невысокое, хорошо поставлено только эстетическое воспитание. Изолированность школы от внешней среды препятствовала подготовке детей к жизни, хотя именно эта задача и ставилась перед ней. В современных школах, расположенных в сельской местности, иногда встречаются похожие технологии.

Технологию так называемых кластер-скулз предложил американский исследователь Л. Кольберг (1982). Ее сущность лучше всего передает приветственный плакат при входе во все школы данного типа, обращенный к ученику:

«Ты — наша самая большая ценность!». В основу технологии положена идея партнерства, сотрудничества, кооперации. Школа моделирует «справедливое общество», идею которого пропагандируют в США и других странах западной демократии. Кластер-скул — это объединение администрации, учителей, учеников, родителей, основанное на следующих принципах:

- все возникающие проблемы обсуждаются еженедельно на общем собрании сообщества;
- в органах самоуправления предусмотрено равное представительство от администрации, учителей, учеников, родителей, расовых групп и религиозных объединений;
- все члены сообщества составляют договор о неукоснительном соблюдении принятых обязательств;
- все члены сообщества имеют равные права, включая право на самовыражение, взаимную критику.

Занятия проходят в обычном режиме по принятым в большинстве американских школ канонам. По показателям эффективности обучения кластер-скулз не отличаются от других. Их цель иная — улучшить школьный климат, способствовать развитию демократических отношений в обществе.

## 15.7. Авторские модификации

Познакомимся с лучшими авторскими модификациями технологии свободного воспитания (обучения), развивающимися в нашей стране. *Авторская модификация* — это индивидуальное прочтение общей идеи и воплощение ее на практике в соответствии с личным пониманием, конкретными возможностями. Сегодня в нашей стране сотни учебно-воспитательных заведений, где трудятся тысячи замечательных педагогов. Лучшие образцы наших технологий превосходят знаменитые западные системы. Для нас они особенно ценны тем, что вписаны в наши реалии, созданы для наших условий.

**Авторская система В.А. Караковского.** В.А. Караковский, народный учитель СССР, академик, директор московской школы № 825. В этой школе идеи педагогики сотрудничества, развиваясь и совершенствуясь, воплотились в целостную технологию воспитания. И хотя ядром воспитательной системы В.А. Караковский считает сплоченный

разновозрастный общешкольный коллектив, в его системе много элементов, характерных для демократического свободного воспитания. «Обновление воспитательной системы, — пишет В.А. Караковский, — пошло по пути актуализации».

В основе рассматриваемой идеологии воспитательной системы лежат общечеловеческие, вечные моральные ценности. Детей воспитывают на базисных понятиях:

- ✓ земля — общий дом человечества;
- ✓ отчизна — единственная для человека родина;
- ✓ семья — ближайшее окружение человека, его опора;
- ✓ труд — основа человеческой жизни;
- ✓ знания — необходимое для человека средство развития;
- ✓ культура — духовное богатство человечества;
- ✓ мир — главное условие существования Земли и человечества;
- ✓ человек — высшая абсолютная ценность.

Для усвоения каждым школьником главных ценностей, подчинения вытекающим из них требованиям разработана и внедрена целостная система воспитательной работы. В ней в оптимальной пропорции сочетаются общешкольные и классные воспитательные дела. Годовой цикл воспитательной работы концентрируется вокруг нескольких ключевых дел школьного коллектива. Ключевые дела — это как правило, яркие события, периоды повышенного напряжения, воспитание «большими дозами».

Главный композиционный узел системы — коммунарский сбор. Он проводится во время весенних каникул старшеклассниками, учителями и выпускниками. Его трудно определить как отдельный вид работы, коммунарский сбор — это самостоятельная духовная ценность, феномен школьной культуры, передаваемый от поколения к поколению. Коммунарский сбор — действующая модель оптимальных человеческих отношений. Сбор занимает по времени меньше 1% учебного года, но тем не менее является самым сильным катализатором формирования чувства «мы» — важнейшего для осмысления и понимания каждым воспитанником своего места в жизни, принадлежности к миру, стране, группе.

В школе действует система больших и малых традиций. Уже много лет ко Дню учителя, например, готовится специ-

альная творческая программа, в которой принимают участие все педагоги школы. Одна из ее частей — торжественный ритуал посвящения в учителя школы. Новые учителя (а это обычно выпускники школы) принимают обязательства трудиться в соответствии со школьными традициями, приумножать их и развивать.

Не только учителя, но и воспитанники школы обязаны развивать в себе «семь доброделей»: 1) верность школе, 2) благонравие, 3) честное отношение к делу, 4) высокий профессионализм, 5) стремление к самосовершенствованию, 6) любовь к детям, 7) уважение к администрации.

Перечень всех форм и методов воспитательной работы, применяемых в школе № 825, велик. Среди них: общественный смотр знаний; работа штабов знаний; межпредметные, интегрированные уроки; межвозрастные уроки; разнообразные творческие работы учеников; учебно-воспитательная диагностика; перенесение на семью школьных форм работы; взаимное обучение; уроки обмена; дополнительные уроки по выбору; профильные факультативы; зачетная система обучения; уроки-бенефисы; уроки трех уровней; уроки под открытым небом; конкурс шпаргалок; создание ситуаций свободного выбора; многовариативность заданий; партнерство учителей и учеников; проведение уроков учениками педагогических классов; интегрированные зачеты; защита идей; «тихий опрос»; путешествие в страну тайн; клуб «почемучек»; читай-город; познавательный КВН; исторические игры; педагогиада; защита фантастических проектов; новые формы экзаменов; деловые и ролевые игры; мозговая атака; университет старшеклассников; научная конференция; брифинг; праздник знаний; суд над предметом; 60 секунд интересной информации; предметный ринг; посвящение выпускников начальной школы в пятиклассники; работа учеников начальной школы на компьютерах; организация персональных выставок учеников и учителей; работа на уроке справочного бюро «Прямая линия»; практикум доброты; встречи на уроке; интервью с историческим персонажем; пятиминутка рефлексии; конкурс вопросов; использование коммунарской методики; обозреватели за круглым столом; час вопросов и ответов; устный журнал «Необыкновенное рядом»; дидактические сказки; путешествие по предмету; аукцион знаний; пятиминутка любознательных; робинзоада; дидактический

театр; азбука дидактических знаний; экскурсии; походы; экспедиции и т.д.

В школе № 825 существует развитое самоуправление. Три-четыре раза в году собирается Большой совет. Это ученический актив пятых — одиннадцатых классов с классными руководителями, совет старшекласников и все «взрослое» руководство школы. Особое место в воспитательной системе школы занимает трехдневный лагерный сбор актива. Образ жизни его — молодежная коммуна. Сбор, считает В.А. Караковский, — это идеальная модель воспитательного коллектива, интегрированная форма воздействия на детей и взрослых, позволяющая в короткий срок добиться высоких результатов воспитания.

Какова результативность авторской технологии В.А. Караковского? Вне всякого сомнения, это значительный шаг вперед в деле демократизации школы, превращения ее в открытую социальную систему, вывод учебно-воспитательного процесса за рамки строгой регламентации, отход от жестких командно-административных схем управления. Школа Караковского движется в направлении свободного воспитания. По отзывам прессы, выпускники школы лучше вписываются в рыночные реалии, а это один из главных показателей правильности выбранного направления.

**Школа М.П. Щетинина.** М.П. Щетинин — известный педагог, много лет отстаивающий идеи преобразования школы на принципах гуманизма. Подобно Витторิโอ де Фальтре, открывшего 550 лет тому назад свою «Школу радости», создал в наши дни и нашем воспитательном пространстве свою во многом необычную школу. В школе Щетинина нет классов и разновозрастных групп детей, никто не может сказать, в каком он классе, нет уроков в нашем обычном представлении, нет установленных и утвержденных тем занятий, нет программ и учебников, нет педагогического коллектива в общепринятом смысле.

Школа Щетинина скорее похожа на традиционную русскую общину с ее укладом жизни. Именно общинный способ жизни позволяет здесь совершенно по-иному и видеть, и решать воспитательные проблемы. Ребенка учат быть человеком. Его здесь обучают мыслить сердцем, рассчитывать умом, создавать руками.

Пять основ щетининской педагогики:

- 1) морально-духовное развитие каждого;

- 2) стремление к познанию;
- 3) труд, любовь к труду во всех его проявлениях;
- 4) воспитание чувства прекрасного;
- 5) физическая подготовка.

В школе Щетинина детей воспитывают не суровыми проповедями и запретами — воспитывает принятый уклад жизни. Здесь живут в любви и уважении друг к другу, работают на общее благо, учатся, создают красоту. Морально-духовное развитие каждого есть результат образа жизни. Духовные качества воспитанника формируются в конкретных ситуациях, демонстрирующих образцы нравственного поведения, доброты и милосердия. Можно сказать, что наглядность, пример — самые важные методы щетининской педагогики.

Обучение осуществляется по методике погружений. Разновозрастные группы учеников по собственному желанию могут изучать любые темы, курсы, предметы. Приглашаются специалисты, приобретаются необходимые средства поддержки процесса. Погружения сочетаются с самоподготовкой. Группы учеников разбиваются на подгруппы по два, три, пять человек, им помогают ученики, которые уже сдали экзамен и получили сертификат тренера.

Ведущая роль в формировании личности отведена труду. Руками самих воспитанников построены конференц-зал, хореографический зал, спортивная площадка, кухня-столовая, пекарня, цех по производству соевого молока, баня, столярные мастерские, швейный цех, водозабор. Воспитанники здесь не учатся работать, они работают.

Чувство прекрасного развивается всей школьной жизнью, организованной по законам гармонии и красоты. Все подчинено тому, чтобы растущий человек осознал, что нельзя быть неряшливым, стыдно не знать народные песни, не уметь танцевать. Ежедневные, будничные дела, постепенно формируют духовно и эстетически развитого человека.

Ядро физического воспитания составляет русский рукопашный бой, пронизанный особенной философией и эстетикой. Занятия помогают сформировать важнейшие качества человека: уметь властвовать собой, уважать соперника, воспитывают быстроту реакции, силу, точность, неожиданность маневра, милосердие к побежденному. Детей учат понимать, что владение способами русского рукопашного боя необходимо для защиты слабых, защиты Родины.

### Вопросы для самоконтроля

- 1) Какие технологии выделяются по критерию свободы личности?
- 2) Какими признаками отличается принудительная технология?
- 3) Какие общие характеристики технологии свободного воспитания?
- 4) Почему идея коллективного воспитания является ведущей?
- 5) Есть ли альтернатива коллективному воспитанию?
- 6) В чем сущность принципа параллельного действия?
- 7) В чем заключается главная идея свободного воспитания?
- 8) Чем отличается свободное воспитание от принудительного?
- 9) При соблюдении каких условий возможно свободное воспитание?
- 10) Почему технологии свободного воспитания не получили пока повсеместного распространения в Российской Федерации?

### Литература

#### *Основная*

1. *Ермолин А.* Навигатор третьего тысячелетия, или Как стать разведчиком. Опыт создания демократической системы воспитания. М., 2004.
2. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. М, 2003.
3. *Кочетов А.И.* Организация самовоспитания школьников. Минск, 1990.
4. *Морева Н.* Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие. М., 2004.
5. *Селевко Г.К., Селевко А.Г.* Социально-воспитательные технологии. М., 2004.
6. Современные технологии обучения и воспитания в школе и вузе. Астрахань, 1996.

#### *Дополнительная*

1. *Борытько Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия. Волгоград, 2000.
2. Совершенствование образовательно-воспитательного процесса в школе и вузе: Сб. науч. трудов. Тверь, 2000.
3. *Штейнер Р.* Вопрос воспитания как социальный вопрос. Калуга, 1992.

## Глава 16

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

### 16.1. Понятие педагогического менеджмента

В условиях рыночной экономики система образования включается в *сферу социальных услуг*. Несмотря на то что государство заботится о воспитании и образовании своих граждан, поддерживает эту систему законодательно и экономически, укрепляет и всемерно ее развивает, образовательно-воспитательная система, как и любая другая система, функционирует по рыночным законам. Образовательные (воспитательные) услуги предоставляются учебно-воспитательными заведениями *всех форм собственности*. Цель деятельности современных школ, их главная функция — удовлетворять разнообразные запросы потребителей. Это новое в нашей жизни явление нужно отчетливо себе представлять, приступая к рассмотрению вопросов педагогического менеджмента.

Основная цель любого производства, присутствующего на рынке со своей продукцией (товарами или услугами), — получение прибыли. Услуги, в том числе и педагогические, имеют реальную и весьма высокую рыночную стоимость. Их оплачивают физические лица (сами потребители), корпоративные заказчики (фирмы, производства и т.д.), государство. Когда говорят о бесплатном образовании, то говорят лишь о том, что конкретный гражданин не вынимает из кармана собственные деньги, расплачиваясь за предоставленную образовательную услугу. За него это делает государство. Чем богаче государство, чем больше оно заботится о своем будущем, тем больше денег вкладывает в воспитание и образование своих граждан. Интеллект — главное богатство любой страны. Нефть, лес и руда, конечно, важны, но без силы ума они ничего не значат. Интеллектуальные общества, например Япония, в избытке имеют все даже при

самых скудных природных запасах. Нищенствуют богатые природными ресурсами государства, растерявшие свою интеллектуальную элиту.

Как управляется образование в условиях рыночной экономики? Каковы задачи, содержание, функции педагогического менеджмента? Разобраться в этих вопросах весьма непросто, наша страна пока находится в переходном периоде, и рыночные законы мы постигаем путем проб и ошибок.

Понятие «менеджмент» в педагогике начали использовать совсем недавно. *Менеджмент* (от англ. to manage — управлять) — это умение достигать поставленные задачи, используя труд, интеллект и мотивы поведения людей. Однако русское слово «управление» не передает всех оттенков того, что подразумевает слово «менеджмент». Менеджмент — это также и функция, вид деятельности, содержание которой составляет руководство подчиненным в пределах организации; менеджмент — это и область знаний, помогающих осуществлять функцию управления; менеджмент — способ, манера общения с людьми, власть и мастерство выстраивания отношений, особого рода умения и административные навыки.

В общем смысле под *педагогическим менеджментом* понимают процесс оптимизации человеческих, материальных и финансовых ресурсов для достижения организационных целей. Менеджмент в педагогике — это управление (планирование, регулирование, контроль), руководство, педагогическим производством, его организация. Это также совокупность методов, форм, средств управления для достижения намеченных целей. В.П. Симонов говорит, что «педагогический менеджмент — это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности»<sup>1</sup>.

Этих определений достаточно, чтобы перейти к рассмотрению вопросов управления в образовательных и воспитательных системах. Выше мы рассмотрели *зависимость эффективности* (продуктивности) дидактического и воспитательного процессов *от качества управления* и установили, что чем выше качество управления, тем выше продуктивность процесса. Следовательно, совершенствуя управление

<sup>1</sup> Симонов В.П. Педагогический менеджмент. М., 1997. С. 3.

во всех областях и по всем направлениям педагогической системы, мы повышаем уровень ее функционирования и обеспечиваем прирост продуктивности.

## 16.2. Системный характер педагогического менеджмента

Как уже известно, образовательно-воспитательные процессы протекают в динамических системах. Напомним, что *система* — это совокупность элементов, между которыми проявляются определенные отношения. Структуру системы составляют элементы (компоненты), которые могут быть выделены по различным признакам, чаще всего — по месту и функции. *Педагогическая система* — это упорядоченное множество взаимосвязанных и взаимозависимых структурных и функциональных компонентов, каждый из которых в свою очередь представляет собой весьма сложное образование и может рассматриваться как самостоятельная система.

Педагогическая действительность представляет собой множество иерархически увязанных между собой по вертикали и по горизонтали систем. Например, *дидактическая система* — это часть общей педагогической системы, которую мы обособляем и рассматриваем как относительно самостоятельную, чтобы глубже разобраться в процессах, в ней происходящих.

Системной природе педагогических процессов соответствует *системный характер педагогического управления*. Каждой системе отвечает свой уровень менеджмента. По вертикали (подчинению) выделяются, например, следующие системы и соответствующие им уровни управления:

- ✓ государственная система образования и воспитания в целом — уровень государственного менеджмента;
- ✓ региональные образовательно-воспитательные системы — уровень регионального менеджмента;
- ✓ областные (районные) сети образовательно-воспитательных учреждений — областной, районный уровень менеджмента;
- ✓ учебные заведения и соответствующий им уровень менеджмента;
- ✓ подразделения учебно-воспитательных заведений и соответствующий им уровень менеджмента.

По горизонтали также можем выделить многие структурные части (направления), требующие квалифицированного управления. Среди них:

- ✓ учебные занятия;
- ✓ самостоятельная (внеаудиторная) работа;
- ✓ профессионализм преподавателя; и т.д.

Отдельно выделяется управление *педагогическими проектами*. Педагогические проекты — это относительно обособленные направления (части) деятельности, выполняемые с определенной целью. На уровне школы или вуза педагогическими проектами могут быть, например:

- ✓ научные исследования преподавателей;
- ✓ научные исследования студентов;
- ✓ учебные занятия;
- ✓ всевозможные воспитательные дела;
- ✓ издательские проекты;
- ✓ строительные проекты;
- ✓ обмены студентами, преподавателями;
- ✓ экзаменационные сессии;
- ✓ проведение каникул;
- ✓ развлекательные мероприятия; и т.д.

Для управления подобными проектами все чаще назначаются специально подготовленные менеджеры, которые «ведут» проект от начала и до конца. Должность проект-менеджера становится востребованной и в учебно-воспитательной сфере.

Известны два основных подхода к управлению педагогическими системами — системный и ситуационный, которые иногда называют «научным» и «ручным». При *системном подходе* берется вся совокупность взаимосвязанных элементов: задачи, технология, структура, люди, сориентированные на достижение цели в условиях постоянно изменяющейся внешней среды. *Ситуационный подход* предполагает, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией. Наиболее эффективным признается метод, который максимально соответствует возникшей ситуации. Из этого следует вывод, что в менеджменте присутствует значительная доля творчества, искусства руководителя.

В каждой системе есть ведущий, системообразующий компонент, который связывает в единое целое все другие компоненты. Такую роль в педагогической системе выполняет *коммуникационный* компонент. Даже малые изменения

в нем отражаются на всей системе и могут вызвать значительные изменения.

Каждый крупный компонент педагогической системы становится самостоятельным объектом управления. Высший смысл педагогического менеджмента — связать все компоненты логическими зависимостями и направить их общее влияние на достижение максимального эффекта. К этому положению мы еще вернемся после выделения и анализа главных компонентов педагогических систем.

В числе других постоянных компонентов всех педагогических систем выделим:

- цели (смысл) функционирования системы. Главная цель, как известно, — формирование свободного, ответственного и творческого человека, готового к жизни в современных условиях;
- содержательное наполнение процессов и subprocesses. Здесь сосредоточено все, что будет способствовать достижению цели;
- организация (формы и методы) процесса. Объединяет все, относящееся к функционированию системы (течению процессов);
- побуждение (мотивация) участников педагогических процессов к достижению высоких результатов;
- продукты (результаты) функционирования системы. Здесь прежде всего важен контроль их количества и качества.

Каковы содержание и функции менеджмента на уровне школы или вуза, работающих в рыночных условиях? Эти учреждения продают образовательные услуги. Потребитель желает получить именно те услуги, которые ему необходимы. В вузе он желает приобрести специальность, повысить свой образовательный уровень, приобщиться к ценностям и т.д. Услуга должна быть предоставлена в установленные сроки, быть высококачественной и желательной недорогой. Функции менеджера, предоставляющего от своей фирмы (школы или вуза) услуги, состоят в том, чтобы:

- 1) найти потребителей услуг (в большинстве стран рыночной ориентации нет закона об обязательном образовании);
- 2) подобрать персонал необходимой квалификации, нанять специалистов, могущих предоставить высококачественную услугу;

3) сконцентрировать в одном месте (университетах, школах, аудиториях, классах) потребителей услуг и исполнителей заказа;

4) запустить процесс и обеспечить его всеми необходимыми средствами;

5) стимулировать, контролировать и своевременно корректировать течение процесса, добиваясь нужного качества;

6) получить прибыль, распределить ее на оплату труда и развитие производства.

Такова упрощенная модель менеджмента в рыночной системе образования (воспитания), функционирующей на уровне школы (вуза). Из нее нетрудно вывести *главные задачи педагогического менеджмента*:

- ✓ постановка целей, задач;
- ✓ планирование процесса;
- ✓ ресурсное обеспечение процесса;
- ✓ обеспечение высокой мотивации участников;
- ✓ контроль и коррекция процесса;
- ✓ анализ результатов.

Подобные задачи будут повторяться в каждом новом цикле, поскольку процессы воспитания и образования имеют циклический характер. На следующем цикле должны быть учтены и устранены недостатки, выявленные в предыдущем. Если этого не будет сделано, качество педагогических услуг улучшаться не будет. Показатели *эффективности деятельности менеджера* везде и всюду одинаковы: выполнение договорных обязательств, высокое качество продукта на уровне последних достижений научно-технического и социального прогресса.

Основные закономерности, принципы, технологию педагогического менеджмента мы будем анализировать на уровне учебных заведений, так как именно на этом уровне наиболее отчетливо просматриваются основные идеи менеджмента, решающее влияние человеческого фактора на продуктивность процесса.

Как отмечалось, ни образовательно-воспитательная система в целом, ни каждое ее отдельное звено, ни конкретные педагогические проекты не могут функционировать и осуществляться без управления. Интересно проследить, как изменялись его функции и содержание в различных педагогических системах. Только так мы сможем подчеркнуть зависимости между качеством управления и достигнутыми результатами.

Совсем недавно в нашей стране господствовала система, которую называли *тоталитарной, плановой, командно-административной, бюрократической*. Тоталитарная — значит всеподавляющая, основанная на одной господствующей идеологии, не допускающая отклонений. Плановая предполагает движение по установленным свыше планам, даже если они оказывались невыполнимыми или абсурдными. Естественно, движение по этому пути могло быть обеспечено только сильной административной властью, основным стилем руководства был командный. И в воспитательно-образовательной системе этот стиль был определяющим.

Принципы управления и руководства советской школой оставались неизменными на протяжении всего периода ее социалистической истории. В их основе — так называемые «ленинские» принципы управления общественными процессами. В учебных пособиях по педагогике 1919–1989 гг. они представлялись в неизменной системе.

Ведущим всегда признавался принцип партийности, сущность которого состояла в умении руководителя организовать всю деятельность педагогического коллектива в соответствии с поставленными партией задачами в области коммунистического воспитания. Затем назывались целеустремленность, принципиальность и конкретность; профессиональная компетентность; сочетание единоначалия с коллегиальностью, которое должно было обеспечить надлежащую эффективность управления. Коллегиальность управления предполагала сочетание усилий руководителя с силой общественного мнения. На всех уровнях, от министерства до школы, создавались органы при руководителях: коллегии и советы, члены которых участвовали в обсуждении решений по основным направлениям совместной деятельности.

Отношения руководителей и коллегиальных органов (они совещательные) строго регламентировались. Соблюдалось единоначалие: руководитель нес персональную ответственность за состояние всей работы вверенного ему учреждения. Этот принцип в той ли иной модификации действует и в рыночной экономике.

Единство контроля с проверкой исполнения — еще один из социалистических принципов руководства. Его часто называли принципом требовательности. Педагогическая деятельность — процесс кропотливый и многотрудный, осо-

бенно если речь идет о нравственном развитии школьников. Естественно, здесь нужна высокая требовательность ко всем участникам процесса. Руководитель был обязан проводить намеченную линию настойчиво, оперативно, охватывая все стороны системы, используя многообразие существующих форм.

Искусство управления выражается в умении обращаться с людьми. Это один из вечных принципов управления, который в советские времена мастерски использовался командно-административной системой. В частности, высокую оплату труда заменяли разнообразными формами нематериальных поощрений, среди которых почетные звания, грамоты, благодарности.

Анализируя принципы управления и руководства советской школой, мы находим среди них как устоявшиеся положения, сопровождающие процессы обучения и воспитания во все времена, так и положения, вызванные к жизни идеологическими установками и реалиями социалистического производства. Первые, естественно, переходят и в рыночную экономику, а вторые исчезают вместе с породившим их строем. Главные рычаги эффективного управления скрыты в мотивации.

Среди принципов, которым уделялось значительное внимание в советской школе, были принципы научной организации педагогического и учебного труда. Сегодня о них вспоминают мало, несмотря на то что и современная школа нуждается в научном сопровождении и внедрении в педагогический процесс рациональной организации.

Суть научной организации труда (НОТ) в педагогике — создание оптимальных условий для достижения высоких результатов учебно-воспитательной работы. Оптимальными называются условия, способствующие получению педагогического продукта высокого качества при рациональных затратах времени, сил и средств учителей и учащихся. НОТ рассматривается как организация деятельности, обеспечивающая более высокий педагогический эффект путем внедрения новых научных достижений в практику.

На каждом участке педагогического процесса есть «узкие места», устраняя которые можно заметно повысить производительность труда и получить более высокий результат. Нужно проанализировать влияющие на течение процесса факторы, понять причины, мешающие работать лучше.

Иначе говоря, требуется подойти к педагогической и учебной деятельности во всеоружии научных методов, применить современные подходы.

Научная организация педагогического труда предусматривает: определение оптимальной нагрузки; равномерное распределение ее по частям учебного года; рациональное чередование труда и отдыха; оборудование рабочего места; оснащение педагогического процесса новейшими техническими средствами обучения (ТСО); достойное вознаграждение за труд; стимулирование творческого отношения к делу; создание атмосферы сотрудничества педагогов и т.д. В основе организации труда обучаемых лежит прежде всего соблюдение условий их успешной деятельности: санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, материально-технических, экономических, организационных и др. Немаловажное значение имеют оборудование учебных кабинетов, расписание занятий, чередование различных видов деятельности, чередование труда и отдыха, сопровождение педагогического процесса, мотивация и стимулирование учебного труда, чередование занятий, организация практики, сочетание аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы и т.д. Фактически каждый участок педагогического и учебного труда нуждается в постоянном мониторинге и совершенствовании.

### 16.3. Своеобразие сферы педагогических услуг

Обучением и воспитанием создается весьма своеобразный *продукт*, не похожий на продукты других производств и сфер услуг. Продукт школы — человек, поэтому «педагогическое производство» отличается многими особенностями, а менеджмент в педагогических системах имеет определенную специфику.

Весь продукт, производимый в системе обучения, и его составные компоненты могут быть различного качества. Для их определения, анализа и измерения разработаны различные критерии. В зависимости от того, какую познавательную активность развивает учащийся, он достигает одного из *уровней обученности*. В.П. Беспалько выделил и описал эти уровни.

I уровень — знакомство. Отличается способностью учащегося узнавать, опознавать, различать, распознавать объекты в ряду других подобных объектов. Усвоение на уровне

знакомства ограничено наиболее общими представлениями об объекте изучения, а мышление — альтернативными суждениями типа «да — нет», «или — или».

II уровень — репродукция. На этом уровне учащийся овладевает основными понятиями предмета настолько, что получает возможность осуществлять словесное описание действия с объектом изучения, анализировать различные действия и различные исходы.

III уровень — полноценные знания, умения. На этом уровне деятельность учащегося характеризуется умениями применять усвоенную информацию в практической сфере для решения некоторого класса задач и получения объективно новой информации.

IV уровень — трансформация. Он характеризуется таким овладением информацией, при котором учащийся сможет решать задачи различной сложности путем переноса усвоенных знаний, умений, навыков.

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

Менеджмент в сфере образования и воспитания имеет ряд особенностей, связанных с особенностями сферы услуг в целом. Главные среди них:

1) тесное взаимодействие с клиентами. Персонал учебно-воспитательных заведений напрямую обслуживает своих потребителей;

2) необходимость дифференциации и даже индивидуализации услуг (выполнение индивидуальных, микрогрупповых или групповых заказов);

3) желание потребителей получать относительно небольшие объемы услуг;

4) низкие барьеры поступления;

5) определение мощности производства по пиковым спросам;

6) зависимость функционирования от поведения потребителей;

7) проблематичность (а часто и невозможность) создания запасов;

8) сложность определения параметров качества;

9) необходимость владения совершенными навыками работы с потребителями;

10) сложность определения эффективности работы персонала;

11) наличие ряда местных регуляторов, существенно влияющих на ход и результаты учебно-воспитательного процесса.

В любом производстве, в том числе и педагогическом, для решения поставленных задач требуются определенные ресурсы. Ресурсы — это возможности, которыми обладает система. Они задают диапазон выбора, определяют количество и качество услуг (рис. 35). Принято выделять следующие виды ресурсов:



Рис. 35.

- ✓ технические (особенности производственного оборудования, основных и вспомогательных материалов и т.д.);
- ✓ технологические (динамичность методов технологии, наличие конкурентноспособных идей, научный задел);
- ✓ кадровые (квалификационный, демографический состав персонала, его способность адаптироваться к изменениям задач организации);

- ✓ пространственные (характер производственных помещений, территории предприятия, коммуникаций, возможность расширения);
- ✓ ресурсы организационной структуры управления (характер и гибкость руководящей системы, скорость прохождения руководящих влияний и т.п.);
- ✓ информационные ресурсы (характер информации о самой организации и внешней среде, возможность ее пополнения и повышение достоверности);
- ✓ финансовые ресурсы (состояние активов, ликвидность и т.д.).

Если проанализировать педагогическую систему с этой точки зрения ресурсы, то в ней обнаружатся некоторые новые возможности, на которые раньше не обращалось должного внимания. Прежде всего это эффект *синергии* (сложения усилий в одном направлении), возникающий в результате согласованного взаимодействия (использования) всех ресурсов. При этом появляются новые свойства, которых каждый отдельный вид ресурсов не имеет. Без этого взаимодействия каждый отдельный ресурс не может раскрыться: возможности новых технических средств обучения, например, не могут быть реализованы без соответствующей квалификации педагогов.

Главная задача менеджера образования — соединить в одном общем процессе человеческие, материальные и финансовые ресурсы для достижения заданных целей.

Специфика предмета, продукта, орудий производства в педагогической сфере обуславливает и специфику управленческой (менеджерской) деятельности.

## 16.4. Мотивация обучаемых

Главные рычаги эффективного управления процессами, протекающими в педагогических системах, скрыты в мотивации. *Мотивация* — общее название для процессов, методов, средств побуждения педагогов и обучаемых к продуктивной деятельности. С позиций обучаемого следует вести речь о *мотивации учения*. В понятие *мотивации педагогов* вкладывается смысл, связанный преимущественно с их отношением к профессиональным обязанностям, стимулированием труда.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений человека к труду основывается на *мотивах*, под ко-

торами понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие человека работать. Мотивы можно определить и как *отношение* педагогов и обучаемых к предмету их деятельности. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы, поэтому мотивы — очень сложные образования, представляющие собой *динамические системы*, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Понимание мотивов-побуждений осложняется тем, что, во-первых, они всегда представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело лишь с одним мотивом, а во-вторых, мотивы не всегда осознаются. Управление мотивацией — одна из центральных практических проблем педагогического менеджмента.

В общей теории менеджмента выведена формула связи мотивации с некоторыми другими факторами деятельности человека. В общем виде эта связь описывается формулой

$$П = f(M, C/O),$$

где П — показатель деятельности, М — мотивация, С — способности, О — оснащение.

Показатель деятельности означает, что работник должен иметь желание выполнять работу (мотивация), уметь ее выполнять (способности) и иметь для этого необходимые материалы и оборудование (оснащение).

Главный мотив работы — желание. Ведь когда желания работать нет, процесс идет кое-как или прекращается. Как же разбудить желание работать? Что может побудить современного школьника или студента выполнять очень трудную и не всегда интересную работу по усвоению знаний, умений, навыков? В советской педагогике, обслуживающей командно-административную систему, шла речь о долге перед страной, обществом, об обязанностях честно трудиться, о необходимости стать образованным человеком.

Но времена изменились, и мотивы тоже. Что побуждает молодых людей получать образование и воспитание сегодня? Социологические исследования показывают, что преобладают личные, утилитарные мотивы. С помощью образования молодые люди хотят решать прежде всего свои личные проблемы: получить высокооплачиваемую работу, сделать карьеру, вести достойную жизнь. Широкие об-

щественные мотивы, занимавшие некогда ведущее место, ныне действуют незначительно, и с этим нужно считаться. Несомненно, источник мотивации современных школьников и студентов следует искать прежде всего в личных интересах.

Отношение обучаемых к учению педагоги-практики обычно характеризуют *активностью*. В структуре активности выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень и др.

Управление активностью школьников и студентов традиционно называют *активизацией*. Ее можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации — формирование активности обучаемых, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Педагогическая практика использует различные пути активизации, в частности: разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность школьников.

Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые должны:

- ✓ отстаивать свое мнение;
- ✓ принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ✓ ставить вопросы своим товарищам и учителям;
- ✓ рецензировать ответы товарищей;
- ✓ оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- ✓ заниматься обучением отстающих;
- ✓ объяснять более слабым ученикам непонятные места;
- ✓ самостоятельно выбирать посильное задание;
- ✓ находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- ✓ создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- ✓ решать познавательные задачи путем комплексного применения, известных им способов решения.

Можно утверждать, что все новые технологии самостоятельного обучения предполагают прежде всего повышение

активности обучаемых: истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Большие возможности на этом пути открывает внедрение в учебный процесс нового поколения интерактивных учебных пособий, требующих, чтобы обучаемые постоянно отвечали на вопросы, поддерживали обратную связь; специализированных компьютерных программ, мультимедийных обучающих систем; постоянно текущего тестового контроля достижений. Режим обучения, создаваемый этими средствами, иногда бывает настолько активным, что вызывает беспокойство учителей чрезмерным напряжением органов чувств и умственных сил обучаемых.

Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес. *Интерес* — реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания. Л.С. Выготский пишет: «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах... Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»<sup>1</sup>.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, выделяются: увлеченное преподавание, новизна учебного материала, историзм, связь знаний с судьбами людей, их открывшими, показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников, использование новых и нетрадиционных форм обучения, чередование форм и методов обучения, проблем-

<sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1996. С. 84.

ное обучение, эвристическое обучение, обучение с компьютерной поддержкой, применение мультимедиа-систем, использование интерактивных компьютерных средств, взаимообучение (в парах, микрогруппах), тестирование знаний, умений, показ достижений обучаемых, создание ситуаций успеха, соревнование (с товарищами по классу, самим собой), создание положительного микроклимата в классе, доверие к обучаемому, педагогический такт и мастерство педагога, отношение педагога к своему предмету, обучаемым, гуманизация школьных отношений и т.д.

Зависимость результатов от действия мотивов изучалась американскими психологами Р. Йерксом и И. Додсоном. Выведен закон, известный как закон мотивации Йеркса — Додсона. С увеличением мотивации результат растет, но только до определенного предела. Дальнейшее увеличение мотивации уже не оказывает влияния на эффективность деятельности, а затем наступает спад. Чрезмерная мотивация ухудшает результат (рис. 36).

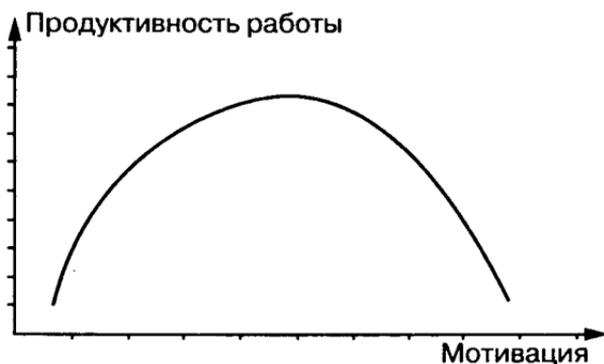


Рис. 36.

## 16.5. Потребности и стимулы

В органической связи с мотивами существуют *потребности*. Самое простое определение потребностей — нужда в чем-то. Потребности являются источником активности и ее движущей силой.

У каждого человека есть низшие и высшие потребности. Они имеют сложную иерархическую взаимозависимость. Наглядную модель этой связи американский психолог

А. Маслоу представил в виде пирамиды. В основании пирамиды *индивидуальной мотивации* лежат физиологические потребности в пище, воде, тепле, отдыхе, движении, здоровье, жилье, сне, защите от стихийных сил природы и т.д. Следующий уровень занимают потребности в безопасности, в защите от насилия и угроз (стабильность, экономика, работа, защищенность и т.д.). За ними идут потребности в общении, привязанности и любви. Потребности в оценке и уважении (престиж, статус, превосходство, признание, внимание, достоинство, понимание) расположились еще выше. Затем идут не всем доступные потребности в самосовершенствовании (желать стать кем-то, найти себе применение, потребность в успехах), знании и понимании (любопытство, знание, осмысление окружающего). Венчают пирамиду потребности эстетические (красота, упорядоченность, симметрия, системность, аккуратность, гармония).

В основании пирамиды *групповой мотивации* А. Маслоу лежат совпадение интересов, взаимное давление и группирование людей. В процессе межличностного общения формируются различные микрогруппы, которые тянутся друг к другу. Эти групповые тенденции становятся базисом интеграции людей в более крупные сообщества. На третьей и четвертой ступенях иерархии появляются многие феномены групповой динамики: от ненависти и вражды до группового духа и гордости за коллектив.

Вершину обеих мотиваций составляют цели — индивидуальные и групповые. Пользуясь данной моделью, мы в дальнейшем сможем обосновать возникновение одних целей и отрицание других.

Большое эвристическое значение для педагогического менеджмента имеет выделение А. Маслоу двух типов мотивации: преодления дефицита (так называемая «дефицитарная мотивация», или Д-мотивация) и стремления к развитию («мотивация бытия», или Б-мотивация). Эти типы мотивации естественно связаны с категориями «удовлетворение» и «неудовлетворение». Единственной целью Д-мотивации является устранение дефицитарных состояний (например, чувства голода). В этом смысле Д-мотивы являются устойчивыми детерминантами поведения.

Изучая людей с Б-мотивацией, А. Маслоу установил, что у них удовлетворение личных потребностей усиливает, а не ослабляет мотивацию, обостряет, а не уменьшает потреб-

ность. Такие люди поднимаются над собой и, вместо того чтобы хотеть все меньше и меньше, хотят все больше и больше, например, знаний.

Изучение и удовлетворение потребностей участников педагогического процесса — ключ к решению многих педагогических проблем, основа педагогического управления. И здесь на первый план выступает *стимулирование*. Древнегреческое слово «стимулус» означало длинную заостренную палку, которой погоняли быков и мулов. «Стимулировать» в современном понимании значит подталкивать, побуждать человека к чему-либо.

Было время, когда нерадивое отношение к делу расценивалось как простая лень и для ее преодоления применялось такое же простое и естественное средство — принуждение, выступавшее в различных формах и видах. Однако со временем пришло понимание того, что воздействие на человека можно оказывать различными способами, а не только примитивными понуканиями. Осознание человеком себя как свободной и независимой личности требует иного подхода.

Потребности, мотивы, стимулы неразрывно связаны между собой: стимулы опираются на потребности и мотивы, неотделимы от них. Важно подчеркнуть, что человек обычно испытывает одновременное действие различных потребностей и мотивов и поступает в соответствии с наиболее сильным побуждением. Но иногда одновременно и с одинаковой силой действуют разнонаправленные потребности и мотивы, вступающие между собой в конфликт. В этих случаях человек оказывается перед необходимостью выбирать из нескольких возможных направлений то, которое более предпочтительно. Важнейшую роль при этом играют стимулы, им отводится роль «спускового крючка» в осуществлении намерения. Еще важнее их значение в конфликтной ситуации, когда, с одной стороны, действуют мотивы, имеющие для человека нравственный смысл (чувство долга, ответственности), а с другой — противоположные потребности, рационально менее ценные, но эмоционально более привлекательные. Сделать выбор, принять правильное решение и действовать в нужном направлении помогают стимулы.

Выбор стимула требует специальных усилий, которые в свою очередь связаны с сознательным преодолением про-

тивостоящих побуждений. Это очень трудный процесс, с которым не всегда справляется и взрослый человек, а тем более учащийся. Одного лишь понимания того, как надо поступить, недостаточно. Нередко оказывается, что интеллект идет на поводу эмоциональных переживаний, связанных с непосредственными побуждениями, и тогда ученик ищет и находит оправдания для выбора более привлекательной линии поведения. Избежать этого помогают правильно выбранные и примененные стимулы.

Вспомним пирамиду потребностей А. Маслоу. По его мнению, средний человек удовлетворяет свои физиологические потребности на 85%, потребности в безопасности — на 70% в общении — на 50%, в уважении — на 40%, в самовыражении и творчестве — только на 10%. Какой вывод должен из этого сделать педагог? Прежде всего тот, что и стимулы нужно искать в преобладающей сфере потребностей, опираться на достигнутый уровень их развития. Тщетно взывать к высоким чувствам и прибегать к изысканным побуждениям, если человек не способен еще ни понять, ни принять того, к чему его зовут. Это очень важный вывод, а утверждение А. Маслоу, что большинство людей лишь удовлетворяет свои физиологические потребности, подсказывает, в какой сфере нужно искать стимулы в первую очередь. Стимулирование по мере накопления опыта развития интеллектуальной и эмоциональной сфер должно развиваться по восходящей: каждый новый стимул в чем-то превосходит предыдущий.

Известно, что при наличии побуждающего мотива действия становятся гораздо более энергичными и последовательными, чем при отсутствии таковых. Действенная мотивация порой побуждает учащегося работать на таком уровне, которого, на первый взгляд, трудно от него ожидать. В результате при прочих равных условиях (таких как способности, состояние здоровья, уровень подготовленности) различная степень мотивации обуславливает различную успеваемость учащихся.

Мотивацию как верный путь достижения успеха западные психологи изучают особенно тщательно. Д. Карнеги утверждал: на свете есть только один способ побудить людей что-то сделать. И он заключается в том, чтобы *заставить человека захотеть* это сделать. З. Фрейд говорил, что в основе всех наших поступков лежат два мотива: сексуальное

влечение и желание стать великим. А известный американский философ и педагог Д. Дьюи утверждал, что глубочайшим стремлением, присущим человеческой природе, является «желание быть значительным».

Поняв это, педагогу не придется прибегать к искусственным стимулам, искать их вне здоровой природы подрастающего человека. Все ошибки происходят оттого, что педагог не интересуется подлинными мотивами поведения учащегося, принимает во внимание лишь внешние и часто случайные акты поведения. В этом случае он вряд ли сможет добиться устойчивого успеха, подобрать адекватные стимулы и правильно их применить. В свете сказанного призыв изучать учащихся приобретает новый смысл: изучать, чтобы найти и правильно использовать адекватные стимулы.

## 16.6. Мотивация педагогов

Мотивация педагогов — один из самых острых и болезненных вопросов последних десятилетий. К преподавателям общество всегда предъявляет очень большие требования, главное из которых — высокое качество воспитания и образования молодежи.

Современное общество обеднело настоящими учителями. Наиболее умные и талантливые педагоги уходят в другие, более высокооплачиваемые сферы деятельности. Педагогический корпус пополняется недостаточно талантливыми и профессионально подготовленными людьми. Низкий престиж профессии больно ударил по всем параметрам воспитательной системы.

Современный педагог должен быть готовым выполнить любой рыночный заказ: от высокоэффективного обучения до элементарного педагогического присмотра. Понять, какими качествами должен обладать педагог, помогают ответы нынешних учеников и студентов. Согласно одному из проведенных исследований (Подласый И.П., 2001) главные качества распределились так:

- 1) престиж (рейтинг) педагога;
- 2) знание предмета;
- 3) умение научить;
- 4) гарантия качества;
- 5) юмор (приятность общения);
- 6) ответственность;

- 7) требовательность;
- 8) уважение к ученику (умение наладить контакт);
- 9) терпение;
- 10) умеренная стоимость педагогической услуги.

Нетрудно увидеть, что романтически-возвышенное представление об учителе, бытовавшее в социалистической школе, уступило место прагматичному, суровому и требовательному взгляду на учителя как специалиста, который продает на рынке свою услугу. От него больше не требуется ни справедливости (качество № 1 в советские времена), ни подвижничества, ни мастерства, ни любви к детям. Он просто обязан выполнить взятые обязательства и обеспечить получение продукта заданного количества и качества в соответствии с контрактом. Весьма требователен потребитель педагогических услуг на рынке к уровню квалификации учителя. Престиж учителя — так условно обозначено это качество — имеет первостепенное значение.

Как потребовать от педагога прилежного исполнения своего долга? Только ли приказами, призывами к совести и страхом увольнения? Цивилизованный мир давно ушел от примитивных понуканий. Основная гарантия качественного труда — справедливое и высокое вознаграждение педагогических услуг.

Менеджер образования всегда должно внимание мотивации. Он ставит практический вопрос: в какой степени следует удовлетворить потребности преподавателей, чтобы они эффективно и творчески выполняли свои обязанности и достигали намеченных целей?

Конкретизация этого общего положения состоит в следующем.

- ✓ Чего требуют педагоги?
- ✓ Какова структура их требований?
- ✓ Сколько «весит» каждое требование в общей структуре?
- ✓ В какой степени потребности педагогов удовлетворяются сейчас?
- ✓ Что способствует удовлетворению и повышению продуктивности их труда?
- ✓ Что можно предложить руководству для удовлетворения потребностей педагогов?
- ✓ В каком объеме могут быть удовлетворены потребности педагогов?

✓ Как объективно оценить профессионализм каждого педагога и его вклад в общее дело?

✓ Как правильно соотносить уровень профессионализма с материальным вознаграждением?

✓ Какие стимулы будут способствовать достижению выдающихся результатов?

Хорошо подготовленный менеджер знает, что для преподавателей материальная выгода не всегда стоит на первом месте. Действуют и другие факторы повышения продуктивности:

✓ хорошие шансы продвижения по службе;

✓ повышение категории;

✓ оплата труда, непосредственно связанная с достигнутыми результатами;

✓ признание и одобрение хорошо выполненной работы;

✓ сложная, трудная, но интересная работа, позволяющая развивать свои способности;

✓ работа, позволяющая принимать самостоятельные решения;

✓ работа, требующая творческого подхода;

✓ высокий уровень ответственности.

Управление качеством обучения и воспитания опирается на научную *квалиметрию*. Термин «квалиметрия» (от лат. *qual* — качество и *metros* — измерять) означает направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценки педагогических параметров и характеристик. Но в этом своем основном значении понятие квалиметрии употребляется редко. Распространилось аналогичное понятие, образованное из двух частей — «квалификация» и «метрос» (измерение), которым обозначается область педагогического исследования, направленного на диагностирование специфических *профессиональных качеств педагогов*. Совокупность этих качеств называется профессионализмом, мастерством, а методика их оценки традиционно определяется как аттестация педагогов.

В правильно организованной системе уровню профессионализма соответствует размер вознаграждения за труд.

Общий подход к установлению уровня педагогической квалификации основывается на выделении составных частей этой характеристики. Затем осуществляются диагностирование и оценивание каждой составляющей, выводится общий (интегрированный) показатель квалификации.

Наиболее распространенным методом изучения труда педагогов за рубежом является рейтинг (оценочная шкала). Главная цель рейтингования — определение соответствия педагога занимаемой должности. Для оценки труда педагогов широко используются тесты. Значительное распространение, например, в США получили две программы тестирования: «Национальные учительские экзамены» и «Программа экзаменов в педагогическом образовании», — с помощью которых измеряются профессиональные знания, умственные способности и общая культура педагогов. Тесты широко используются и для отбора будущих учителей. С их помощью определяют профессиональную пригодность и профессиональную направленность личности.

В тех странах, где используются тесты, вопросы аттестации педагогов решаются сравнительно просто. Постоянное тестирование учащихся и учителей за рубежом — обычная и привычная процедура, отработанная до мелочей. Нет сомнения, что со временем и мы придем к использованию педагогического тестирования.

Значительное распространение за рубежом получила методика определения уровня педагогической квалификации, авторство на которую заявляют специалисты различных стран, поскольку эта методика постоянно дорабатывается и совершенствуется. Показателем квалификации является профессиональный индекс, вычисляемый по формуле:

$$I_{\text{п}} = \frac{T_{\text{к}} - T_{\text{н}}}{O},$$

где  $I_{\text{п}}$  — профессиональный индекс,  $T_{\text{к}}$  — результаты тестирования, проведенного в конце периода обучения,  $T_{\text{н}}$  — результаты тестирования, проведенного в начале периода обучения,  $O$  — обучаемость учащихся. Нетрудно заметить, что чем больше разность  $T_{\text{к}} - T_{\text{н}}$ , тем выше индекс  $I_{\text{п}}$ , определяющий вклад педагога в конечный результат. Показатель обучаемости  $O$  по-разному трактуется исследователями. Каждый учитель отлично знает, как много зависит от состава учащихся. Случается, что выдающийся педагог в слабом классе достигает относительно скромных результатов (хотя для этого класса они отличные), а подбор сильных учащихся всегда гарантирует успех педагогу любой квалификации. Обучаемость — интегрированный показатель, компонентами которого выступают способности обучаемых к овладению

конкретными знаниями, умениями, темпы обучения, «удельный показатель усвоения», «внутренняя сопротивляемость обучению», некоторые др. Из формулы следует, что чем выше  $O$ , тем ниже значение профессионального индекса. Для обучения сильных учащихся высокое мастерство не всегда необходимо. Но если показатель обучаемости низкий, а учитель достиг выдающихся результатов — он настоящий мастер.

Система аттестации педагогов в Российской Федерации постоянно совершенствуется. В основном квалификационный показатель устанавливается на основе двух компонентов — стажа работы педагога и полученных им поощрений (фиксированных наград). Но эта модель имеет много недостатков и практика постепенно переходит к использованию более совершенных моделей, учитывающих большее число существенных переменных. В 1990 г. предложена шестизвенная модель аттестации педагогов. К числу важнейших критериев педагогической квалификации относятся следующие, взятые в весовых ( $B$ ) пропорциях:

- 1) качество уроков — 60% ( $B_1 = 0,60$ );
- 2) мнение учеников — 5% ( $B_2 = 0,05$ );
- 3) мнение родителей — 5% ( $B_3 = 0,05$ );
- 4) оценка администрации — 5% ( $B_4 = 0,05$ );
- 5) оценка коллег — 5% ( $B_5 = 0,05$ );
- 6) самооценка педагога — 10% ( $B_6 = 0,10$ ).

Квалификация — 100%,  $K_n = 1,00$ .

Квалификационный индекс рассчитывается по формуле:

$$K_n = B_1\Phi_1 + B_2\Phi_2 + B_3\Phi_3 + B_4\Phi_4 + B_5\Phi_5 + B_6\Phi_6,$$

где  $\Phi_1, \Phi_2, \dots, \Phi_6$  — факторы (компоненты) педагогической квалификации,  $B_1, B_2, \dots, B_6$  — веса (пропорции) влияния выделенных факторов.

Качество учебной работы определяется по результатам пяти-шести учебных занятий. Самая крепкая цепь, как утверждали древние мудрецы, не прочнее самого слабого из его звеньев. Поэтому в качестве гипотезы выдвинуто предположение: между результатом отдельного занятия (урока) и общей эффективностью обучения существует тесная зависимость. Экспериментальная проверка подтвердила эту связь. Нет сомнений в том, что по эффективности отдельных уроков можно обоснованно судить о качестве труда учителя. Непременное условие — случайный выбор урока, исключая преднамеренную подготовку к нему учителя и школьников.

Следующий по значению фактор педагогической квалификации — самооценка педагогом качества своей работы, уровня профессиональных знаний и умений. Это критерий скорее нравственный, он призван скорректировать в пользу учителя не всегда бесспорные выводы проверяющих, улучшить атмосферу квалификационных испытаний. Но как быть с учителем, самооценка которого окажется ниже объективного заключения? Скромность тут должна уступить объективной оценке профессиональных качеств. Кстати, вес данного фактора (0,10) в семь раз ниже объективного вывода о качестве учебных занятий, поэтому он не может существенно изменить общую квалификационную характеристику, если даже педагог выставит себе максимальные или минимальные оценки.

Мнения учеников, администрации, коллег и родителей оцениваются весовыми коэффициентами 0,05. Родители и школьники не могут объективно оценить обоснованность дидактических действий педагога, но эмоциональную характеристику по принципу «нравится — не нравится» дают очень правильно. И с ней не считаться нельзя.

Надежность предложенной модели — около 80%. Еще более совершенными являются восьми- и десятизвенные модели аттестации, сущность которых понятна из рис. 37. Надежность первой свыше 80%, а второй приближается к 90%.

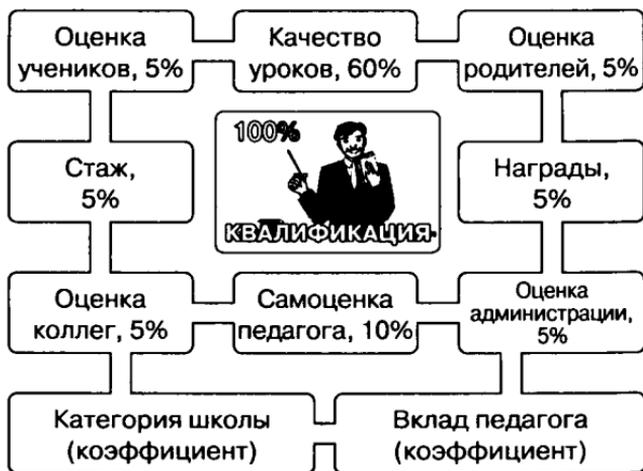


Рис. 37.

На основе объективно установленного индекса профессионализма следует установить справедливое вознаграждение за педагогический труд.

Лишь в органической взаимосвязи профессора с вузом, учителя со школой, а вуза и школы — с педагогом можно понять, чего стоят обе стороны. Категория педагога находится в неразрывной связи с категорией учебного заведения, в каком он трудится. Категория (рейтинг) педагога проектируется на категорию (рейтинг) учебного заведения и наоборот. Недопустимо, чтобы слабый учитель имел более высокую категорию (и зарплату) в учебно-воспитательном заведении низшего уровня, чем его более опытный коллега в другом коллективе.

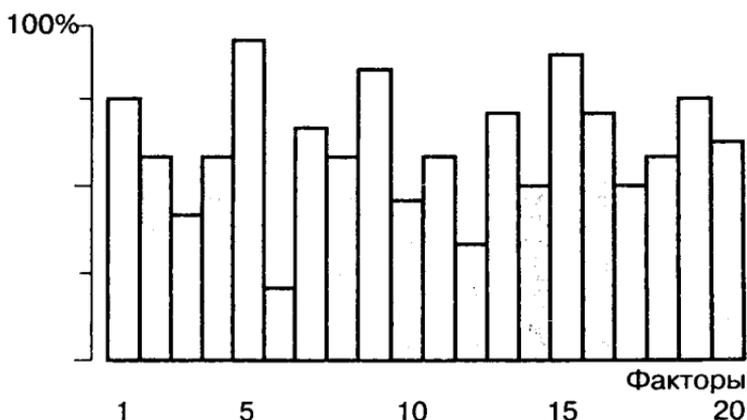
Разрабатывая критерии оценки рейтинга (категорийности) учебно-воспитательных заведений, исследователям пришлось изучить множество мнений. Для педагогов старшего поколения это показатели уровня дисциплинированности учащихся, количества и оборудования кабинетов, интерьера школы, состояния пришкольного участка, качества обучения, наличия музея, комнаты актива и т.д. Почти не упоминались такие параметры, как квалификация педагогов, текучесть кадров, количество книг в библиотеке, их читаемость, читательские запросы обучаемых, уровень демократизации школьной жизни, моральный климат в коллективе, отношения учителей с родителями, отношение учащихся к школе, внедрение новых технологий, дальнейшая судьба выпускников школы, ряд других показателей.

Для определения категории учебного заведения разработана компьютерная экспертная система «Категория». Более 60 характеристик требуется ввести в систему, прежде чем она выдаст итоговый результат. Главный принцип — параметры берутся не в абсолютном значении, а рассчитываются на одного учащегося или педагога. Это позволяет получить более объективный результат.

Выделено шесть категорий учебно-воспитательных заведений: первая — наивысшая, вторая — высшая, третья — высокая, четвертая — выше средней, пятая — средняя, шестая — ниже средней. Нет и не может быть заведений низкой категории. Экспертная система определяет категорию по каждому критерию. Школа может занимать ведущие места по одним показателям и безнадежно отставать по другим. Общий итог выводится путем усреднения конкретных по-

казателей. Поскольку они уже нормированы (т.е. сведены к расчетам на одного учащегося и учителя), то отпадает необходимость выделять веса отдельных критериев.

В заключение компьютер распечатывает «паспорт школы» (рис. 38), в котором выделено 20 важнейших факторов и определен уровень каждого из них. Этот паспорт должен напоминать педагогам, родителям, учащимся о проблемах, которые следует решать прежде всего на пути к повышению категории.



- |  |   |
|--|---|
| 1. Наполняемость классов                 | 11. Количество победителей соревнований |
| 2. Количество учеников на одного учителя | 12. Количество неуспевающих             |
| 3. Квалификация педагогов                | 13. Количество правонарушений           |
| 4. Текущее кадров                        | 14. Конфликтность                       |
| 5. Площадь на одного ученика             | 15. Моральный климат                    |
| 6. Площадь спортзала                     | 16. Поощрения                           |
| 7. Количество книговыдач на ученика      | 17. Продуктивные технологии             |
| 8. Количество медалистов в школе         | 18. Бюджет школы                        |
| 9. Продолжают обучение                   | 19. Профилизация                        |
| 10. Количество победителей олимпиад      | 20. Количество методических объединений |

Рис. 38.

## 16.7. Функции контроля

Под *контролем* чаще всего понимают проверку деятельности учебно-воспитательного заведения и (или) его подразделений (кафедр, отделений), отдельных исполнителей

(администраторов, педагогов, обслуживающего персонала). Цель контроля – определить состояние, выявить негативные тенденции, понять причины, мешающие выполнению намеченных планов. Контроль – это процесс обеспечения достижения целей учебно-воспитательного учреждения с помощью оценки и анализа результатов деятельности, оперативного вмешательства в учебно-воспитательный процесс и принятия корректирующих мер. Контроль также определяют как механизм проверки выполнения нормативно установленных задач, планов и решений. Контроль – итоговый этап управленческой деятельности, позволяющий сопоставить достигнутые результаты с запланированными. Иногда контроль рассматривают как деятельность по выполнению принятых решений.

Основные задачи контроля:

- ✓ определение фактического состояния процесса (системы) в данный момент времени;
- ✓ прогнозирование состояния и поведения системы (процесса) на будущий период времени;
- ✓ изменение состояния или поведения процесса для обеспечения оптимального значения характеристик;
- ✓ сбор, передача, обработка информации о состоянии процесса;
- ✓ обеспечение устойчивого состояния системы при достижении критических значений характеристик процесса.

Процесс контроля подразделяется на несколько последовательных этапов:

- 1) определение желаемого результата (стандарта);
- 2) измерение фактически достигнутого результата достижения;
- 3) оценка достигнутых результатов достижения;
- 4) корректирующие действия.

Качественный педагогический менеджмент основан на хорошо рассчитанном, спланированном и качественно выполненном контроле. Глобальная задача контроля – объективно оценить и проанализировать течение процесса, результаты деятельности, качество продукта. Она конкретизируется в следующих вопросах.

- ✓ Как объективно измерить результаты процесса, качество труда?
- ✓ Какие критерии применить?
- ✓ Как часто это следует делать?

- ✓ Как далеко мы продвинулись вперед по пути достижения запланированных показателей?
- ✓ Как это сопоставляется с тем, что было запланировано?
- ✓ Если мы двигаемся слишком медленно, то почему?
- ✓ Что нам мешает (установить причины, а не следствия)?
- ✓ Какие корректирующие действия следует провести?
- ✓ Кто виноват в том, что достигнутые показатели значительно ниже запланированных?

Ответы на эти вопросы требуют согласования управленческих решений. Это модель, в которой фигурирует определенное число вариантов и возможность избрать лучший среди них. Отсутствие выбора усложняет процесс принятия решений.

Контроль в современных условиях направлен прежде всего на управление качеством продукции. Это потому, что в рыночной экономике существует острая конкуренция производителей, от которой не уйти и учебно-воспитательным заведениям.

Конкурентоспособность школы (или вуза) может быть определена как ее сравнительное преимущество перед другими школами (или вузами) в конкретном регионе, отрасли, стране и за ее пределами. Конкурентоспособность можно выразить и через компетентность учебно-воспитательного учреждения, его способность давать более высококачественное образование или воспитание, делать что-то лучше конкурентов.

Конкурентоспособность учебно-воспитательных заведений обеспечивается различными методами, среди которых: лидерство по минимуму затрат, характеристики продукции, гарантированное качество, индивидуализация подготовки по требованиям заказчиков, престиж специальности, престиж учебного заведения, стоимость услуг, время подготовки специалиста, возможность получения двух и более дипломов и т.д.

Контроль за педагогическими процессами имеет множество особенностей, которые можно постичь лишь непосредственно участвуя в этом процессе. Общие положения вычлениить весьма трудно. Прав В.П. Симонов, утверждая: «Отсутствие необходимой информации парализует процесс управления. Однако избыток информации о мелких, второстепенных деталях также не способствует принятию правильных решений».

### Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение педагогического менеджмента.
2. Охарактеризуйте сферу педагогических услуг.
3. Какими особенностями характеризуется менеджмент в сфере услуг?
4. Какие задачи педагогического менеджмента?
5. В чем проявляется системный характер педагогического менеджмента?
6. Какие постоянные компоненты выделяются во всех педагогических системах?
7. Сделайте ресурсный анализ педагогической системы.
8. Какая роль отводится мотивации в трудовом процессе?
9. Какие новые мотивы учения появились в рыночной школе?
10. Как определяется уровень педагогической квалификации?

### Литература

#### *Основная*

1. *Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белilloвский В.Д.* Педагогический менеджмент. М., 1991.
2. *Конаржевский Ю.А.* Внутришкольный менеджмент. М., 1992.
3. Менеджмент в управлении школой: Учеб. пособие / Науч. ред. Т.И. Шамова. М., 1992.
4. *Сергеева В.П.* Управление образовательными системами. М., 2004.
5. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. М., 1997.
6. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие. М., 2004.

#### *Дополнительная*

1. *Вифлеемский А.Б.* Экономика образования. В 2 кн. М., 2003.
2. *Горбунова Н.В.* Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. М., 1995.
3. *Ладанов И.Д.* Практический менеджмент. М., 1995.
4. Основы менеджмента: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Радугина М., 1997.
5. *Шепель В.М.* Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера. М., 2004.

*Учебное издание*

**Подласый Иван Павлович**

# **Педагогика**

**УЧЕБНИК**

**Издательство «Высшее образование»**

140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1.

Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: [publish@urait.ru](mailto:publish@urait.ru). [www.urait.ru](http://www.urait.ru)

Подписано в печать 02.08.2006. Формат 84×108 ½.

Гарнитура «PetersburgС». Печать офсетная.

Усл. печ. л. 28,35. Тираж 2000 экз. Заказ № 3064



Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных диапозитивов в ОАО «Издательско-  
полиграфическое предприятие «Правда Севера».

163002, г. Архангельск, пр. Новгородский, 32.

Тел./факс (8182) 64-14-54, тел.: (8182) 65-37-65, 65-38-78, 29-20-81

[www.ippps.ru](http://www.ippps.ru), e-mail: [ippps@atnet.ru](mailto:ippps@atnet.ru)

# Ю Р А Й Т

издательско-книготорговое объединение

## Покупайте наши книги

### • В нашем филиале на книжной ярмарке

г. Москва, с/к «Олимпийский» по адресу: Олимпийский проспект, д. 16, подъезд №1, торговое место №48. Тел. (495) 688-30-11.  
E-mail: club@urait.ru.

### • Через Интернет

<http://www.books.urait.ru>; e-mail: books@books.urait.ru  
или через услуги Интернет-магазинов:



Вместе с книгами Вы получите все необходимые бухгалтерские документы.

### • В магазинах Москвы

«Библио-Глобус»	ул. Мясницкая, 6	(495) 928-35-67
«Все для бухгалтера»	Б. Черкаский пер., 15	(495) 927-06-90
Дом книги «На Ладужской»	ул. Ладужская, 8, стр. 1	(495) 267-03-01
Дом книги в «Медведково»	Заревый пр-д, 12	(495) 478-48-97
Дом технической книги	Ленинский пр-т, 40	(495) 137-60-19
«Молодая гвардия»	ул. Полянка, 28	(495) 238-50-01
«Московский дом книги»	ул. Новый Арбат, 8	(495) 290-45-07
ТД книга «Москва»	ул. Тверская, 8, стр. 1	(495) 229-64-83

### • В нашем офисе оптом

140004, г. Люберцы, 1-й Панковский пр-д, д. 1, тел. (495) 744-00-12  
e-mail: office@urait.ru  
<http://www.urait.ru>

www.biblion.ru



ИБЛИОН

КНИЖНЫЙ  
ИНТЕРНЕТ - МАГАЗИН

- ▶ Книги
- ▶ Софт
- ▶ Видео
- ▶ Музыка
- ▶ Аудиокниги



- Широкий выбор книг различной тематики
- Курьерская доставка по Москве и С.-Петербургу
- Почтовая и экспресс-доставка по всему миру
- Работа с розничными и оптовыми покупателями

www.biblion.ru

Легкие покупки в удобное время!

предлагает Вашему вниманию:



## **Политология** **Учебник**

*К.С. Гаджиев – д.и.н.,  
проф., заведующий сек-  
тором теории политики  
Института мировой эконо-  
мики и международ-  
ных отношений РАН*

460 с., переплет

В учебнике изложены основы знаний о важнейших проблемах, институтах, отношениях, ценностях мира политического и его составляющих, о существенных характеристиках политики, ее месте и роли в обществе.

Главное внимание концентрируется на таких основополагающих феноменах и категориях, как власть и властные отношения, государство, политические системы и режимы, партийные и избирательные системы, политическая культура, социокультурное и мировоззренческое измерение мира политического и т.д.

Учебник предназначен для студентов, аспирантов и преподавателей вузов. Книга будет интересна политическим деятелям и всем, интересующимся политическими реальностями современного мира.

По вопросам приобретения обращайтесь в книготорг «Юрайт»  
☎ (495) 744-00-12; e-mail: sales@urait.ru; <http://www.urait.ru>