

**ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**В.С.СЕЛИВАНОВ**

**ОСНОВЫ ОБЩЕЙ  
ПЕДАГОГИКИ  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ВОСПИТАНИЯ**

Под редакцией **В.А.Сластёнина**

*Рекомендовано  
Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для студентов высших педагогических учебных  
заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология»  
и «Социальная педагогика»*

5-е издание, стереотипное



**Москва**  
Издательский центр «Академия»  
2007

УДК 371.4 (075.32)  
ББК 74.03я73  
С 291

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Курского педагогического  
университета *В. М. Меньшиков*;  
доктор педагогических наук, профессор, ректор Смоленского гуманитарного  
университета *Н. Е. Мажар*

**Селиванов В. С.**

С 291 Основы общей педагогики : теория и методика воспитания :  
учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Селиванов ;  
под ред. В. А. Слостенина. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский  
центр «Академия», 2007. – 336 с.  
ISBN 978-5-7695-4284-8

В пособии раскрываются основные педагогические теории обучения и воспитания как целостного процесса формирования личности учащихся, сущность деятельности, личностного, системного подходов в педагогической науке и практике. Характеризуются средства воспитания, в качестве которых рассматриваются различные виды деятельности воспитанников – игра, общение, труд. Широко представлены идеи и достижения отечественных педагогов и психологов: К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского и других.

Для студентов высших педагогических учебных заведений.

УДК 371.4 (075.32)  
ББК 74.03я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Селиванов В. С., 2000  
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2004  
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2004  
ISBN 978-5-7695-4284-8

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Это пособие написано с твердой уверенностью автора в том, что самое лучшее и самое современное в педагогике как науке и методике воспитания основано на достижениях прошлого. Общие, магистральные пути развития науки о формировании личности были определены еще Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербартом, А.Дистервегом, К.Д.Ушинским, П.Ф.Каптеревым, А.С.Макаренко, Д.Дьюи и другими педагогами, чьи проникательные умы нашли верные, обоснованные опытом формулы деятельности, обеспечивающей воспитание личности гуманиста-общественника. Забыть учение великих основоположников и пытаться строить новые теории и методики воспитания без учета всех действительных достижений прошлого – значит создавать здание без фундамента, и даже не здание, а разрозненные фрагменты, осколки, пусть и блестящие, но никак не связанные в целостном образовательном процессе. Поэтому эпиграфом к настоящему пособию могли бы быть слова писателя и философа, Нобелевского лауреата А.Камю: «Не существует культуры без наследия прошлого, и мы не можем и не должны ничего отвергать из нашей... культуры» (Доклад 14.12.1957) или мысль, выраженная фантастом Р.Шекли в романе «Мнемон»: «Прошлое – наша часть, и уничтожить эту часть – значит поломать в нас что-то. ...После войны, когда началось правление полицейских президентов ...была дана команда забыть несчастное прошлое и строить новый мир... Теперь, слишком поздно, мы поняли, что наш разум как цветок, который должен корениться в богатой почве прошлого».

В пособии воспитание и обучение рассматриваются как единый процесс формирования личности, как разного уровня подсистемы целостного процесса.

Теоретические знания о сущности процесса формирования личности раскрываются в максимально возможном для этого типа изданий приближении к практике учебно-воспитательной работы в различных условиях.

Эти общие педагогические знания являются той базой, на которой строятся все технологии учебно-воспитательной работы: репродуктивные, объяснительные и развивающие, авторитарные, либеральные и гуманистические и т. п.

Одной из особенностей этого пособия по сравнению с аналогичными изданиями является разностороннее освещение теории и методики использования основных средств воспитания, каковыми выступают важнейшие виды деятельности воспитанников – учение, игра, общение, труд. Кроме того, по всем существенным вопросам автор старался изложить различные подходы, чтобы дать

возможность будущему педагогу сформировать свое отношение к предлагаемым путям решения той или иной проблемы. Позиция автора, выработанная на основе анализа отечественной и зарубежной литературы, обобщения своего опыта и опыта учителей, воспитателей, родителей, может в определенной мере служить ориентиром на пути познания сложных педагогических истин.

Педагогику нужно знать и родителям для успешного исполнения родительского долга. Чтобы знать, как помочь своим детям стать воспитанными, образованными гражданами, обрести самостоятельность, реализовать себя в продуктивной общественно полезной деятельности, нужно уверенно ориентироваться в педагогических знаниях.

Знание основ науки о воспитании необходимо и для руководителей трудовых объединений: успех производственной деятельности во многом зависит от постоянства, устойчивости рабочего коллектива, от организации делового и личностного сотрудничества его членов. Добиться же сплочения людей в единый коллектив можно только путем кропотливой воспитательной работы на основе знания важнейших законов, принципов и методов воспитания.

Каждый человек в обществе – воспитатель. Он воспитывает других своим отношением к ним, своими делами, мыслями, идеями. И к нему возвращается воспитательное влияние на него других через их отношение, поступки, идеи. Значит, каждый в меру своей общественной человеческой ответственности должен знать основы науки о формировании личности – педагогики, чтобы, давая другим то, что ожидает от них для себя, получить от них то, что отдает им сам. Это будет самым правильным практическим воспитанием. Но в этом чрезвычайно деликатном деле важно не только то, что отдаешь, но и в еще большей мере – как отдаешь. Наука «педагогика» как раз и раскрывает пути и такие способы осуществления воспитательного влияния, которое обеспечит его наибольшую эффективность. Добрый, внимательный, знающий и предприимчивый человек, осведомленный в проблемах педагогики, – главный воспитатель современности и ближайшего будущего. Поэтому столь важно приобщение к педагогическому знанию и опыту руководителей производства и деятелей культуры. Им тоже адресуется эта книга, пусть не для детального изучения, а для общего ознакомления с основными проблемами формирования личности и путями их решения.

## Глава I

### ПЕДАГОГИКА – НАУКА О ВОСПИТАНИИ

Любая наука исследует какой-то особый, только ей присущий предмет.

Предметом науки является какая-либо область естественных природных или общественных связей, объединяющая большое многообразие вещей, явлений, процессов, связанных между собой общими закономерностями изменений, зависимостей между отдельными частями и т.п. Например, одна из очень древних наук – физика исследует свойства физических тел, законы их изменения, перемещения и др., т.е. предметом физики как науки можно определить общие свойства материального мира. Предметом такой общественной науки, как история, является прошлое человечества, т.е. история изучает, как жили люди в прошлые времена, как изменялись отношения между людьми в обществе, между различными народами, чтобы выявить закономерности, по которым развивается человеческое общество.

Педагогика – одна из социальных наук, которая исследует процесс воспитания человека, т.е. ее предметом является воспитание, процесс целенаправленного формирования личности: как из ребенка, существа почти исключительно биологического, формируется личность – существо социальное, сознательно относящееся к окружающему миру и преобразующее этот мир. Этот процесс протекает по свойственным ему закономерностям, т.е. в нем проявляются устойчивые, неизбежные связи между отдельными частями, определенные изменения влекут за собой соответствующие результаты. Эти закономерности выявляет и изучает педагогика.

В процесс воспитания вовлекаются люди или даже целые организации. Они вступают между собой в специфические взаимоотношения, используя при этом определенные средства воспитания и определенные методы воспитательной работы. Педагогика занимается изучением воспитательных возможностей используемых в воспитании средств, определением путей создания рациональных взаимоотношений между участниками воспитательного процесса, разработкой методов оптимальной дея-

тельности воспитателей в различных условиях. Поскольку организаторами и главными участниками этого процесса выступают чаще всего профессиональные педагоги (учителя, воспитатели), то можно считать, что педагогика – это наука в значительной мере об учительской деятельности, о целях, принципах, формах и методах работы учителей, воспитателей, других профессиональных педагогов.

Это совсем не значит, что разработанные педагогикой методы не могут быть использованы непрофессиональными воспитателями – родителями, руководителями учреждений и организаций. Наоборот, в идеале подразумевается, что все люди – воспитатели, желают они того или нет, знают они об этом или не знают. И все должны знать основы педагогики и использовать их на практике. Важной задачей общества, построенного на гуманистических началах, является педагогизация всех сфер человеческой жизни и деятельности. Прежде всего это относится, конечно, к жизни семьи. Чем более профессиональной в педагогическом отношении будет работа родителей по воспитанию детей, тем скорее и прочнее войдут в жизнь общества подлинно гуманные отношения между людьми, тем лучше будет детям, самим родителям, всему человечеству.

Это всегда понимали ученые-педагоги и лучшие свои творения адресовали родителям, прежде всего матери – первой и главной воспитательнице детей. Так, Коменский в XVII в. написал замечательную книгу «Материнская школа», Руссо основные мысли своего главного педагогического труда «Эмиль, или О воспитании» (XVIII в.) адресует родителям, Макаренко специально для родителей написал «Книгу для родителей», известный во всем мире американский педагог нашего времени Б.Спок одно из своих произведений назвал «Разговор с матерью» и т.д.

Возникла педагогика как наука об обучении, о том, как учить детей. Необходимость в ней появилась тогда, когда обществу потребовалось много образованных людей, более того, тогда, когда каждый человек должен был получить хотя бы минимальный, но для того времени достаточно высокий уровень образования. А до этого вопросы воспитания и обучения обсуждали философы. В Древнем Египте, Китае, Греции и Риме было высказано немало ценных идей и даже создано на их основе систем обучения и воспитания подрастающих поколений. Наиболее известными являются *спартанская система* (VII–VI вв. до н.э. – воспитание физически сильных, выносливых, преданных родине воинов-рабовладельцев при использовании жестких, даже жестоких методов воспитания и достаточно примитивных, но последовательно применявшихся методов обучения) и *афинская система* (VI–IV вв. до н.э. – воспита-

ние гармонично развитой личности на основе обучения наукам, искусствам, физического воспитания и развивающих методов обучения).

В те времена и значительно более поздние специально учили и воспитывали лишь незначительную часть детей – представителей господствующего, правящего класса. Это было характерно не только для эпохи рабовладения, но и для феодализма. Интенсивное развитие промышленности и капиталистических отношений потребовало обеспечения грамотности для всего населения. Появилась необходимость и в специальной науке, которая разработала бы методы, используя которые можно было бы всех детей обучить грамоте и счету, а в дальнейшем – дать и обширное естественное и гуманитарное образование. Такие высокие требования нельзя было выполнить, применяя господствовавшее тогда *индивидуальное обучение*.

## 1. Я. А. Коменский – основоположник педагогики

Новую систему обучения – *классно-урочную* – разработал в XVII в. чешский ученый *Ян Амос Коменский* (1592–1670). Он же обосновал принципы учебной работы, систематизировал многие известные в его время знания о воспитании, развил их в соответствии с требованиями времени и даже значительно опередил время. Таким образом, он создал новую самостоятельную науку – педагогику.

Принципиальной новизной системы Коменского явилось разделение учащихся на однородные по возрасту группы, а также разделение учебного процесса на временные отрезки – *уроки*, на которых ученики изучали строго определенное содержание учебного предмета. Основным, универсальным методом обучения Коменский утвердил наглядный, а принципами обучения – *природосообразность, сознательность, систематичность и прочность*.

Воспитание Коменский понимал как состоящее из обучения наукам, нравственного и религиозного воспитания. В обучении он большое значение придавал пробуждению у учащихся интереса к знаниям, для чего на учебных занятиях использовал метод драматизации. Для таких занятий он написал книгу «Школьная игра» (1656), в которую включил 8 специально сочиненных им пьес. Разыгрывая их, дети получали необходимые знания. Раньше эти знания нужно было просто заучивать. Особое значение имели (и имеют сейчас) разработанные Коменским принципы обучения – наглядности, сознательности, систематичности, прочности и др. Это, собственно, технология обучения: руково-

дство для учителей, как учить детей, чтобы они усваивали все необходимое. Наглядность в обучении он считал самым важным условием эффективного обучения и создал для детей первый иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». В нем каждое рассматриваемое понятие было иллюстрировано рисунком – небывалое для того времени явление.

## 2. Вклад западных педагогов в науку о воспитании

После Коменского многие ученые занимались исследованием проблем воспитания, т.е. проблем собственно педагогических. Среди них следует упомянуть прежде всего *Ж.Ж.Руссо* (1712–1778). Он первым обратил внимание на то, что ребенка нужно обучать и воспитывать, максимально полагаясь на его собственные интересы, его выбор, его действия. Не строгая регламентация, не подавление личности, а косвенное воздействие, руководство интересами, побуждение и создание условий для самостоятельного решения воспитанником вопроса – в этом суть *свободного воспитания*. Это существенный шаг вперед по сравнению с педагогикой Коменского: в своем учении Коменский всецело полагался на то, что учитель, воспитатель должен мудро и уверенно вести за собой детей. У Руссо иная позиция: мудрый воспитатель должен создавать условия и побуждать детей к тому, чтобы они сами открывали истину, были в известной мере независимыми от воспитателя даже в пору ученичества: *правильное воспитание – это создание условий для самовоспитания*.

Из других западных ученых-педагогов, оказавших значительное влияние на развитие педагогики, следует назвать швейцарского ученого *И.Г.Песталоцци* (1746–1827), который развил учение о том, что целью воспитания является развитие природных сил и способностей ребенка. Обучая детей, можно не только обогащать их знания, но и развивать их ум, физические силы, нравственные наклонности. По Руссо, «саморазвивается» в ребенке то, что есть в нем от природы. Песталоцци утверждал, что развивать можно и следует, обучая. И он разработал оригинальную, во многом не потерявшую до наших дней методику элементарного *развивающего обучения*, физического, трудового и нравственного воспитания с помощью строго продуманных упражнений. Что здесь нового? Ребенок, обучаясь по правильно организованной системе (методике), не просто узнает то, что должен уметь, – он развивается, совершенствуется в умственном, физическом и нравственном отношениях.



Немецкий педагог *И. Ф. Герbart* (1776–1841) сделал продуктивную попытку выделить ступени обучения, т.е. рассмотреть структуру процесса обучения таким образом, чтобы можно было им управлять, рационально его организовывать. По Герbartу, обучение проходит через четыре ступени: 1) ясность (первоначальное ознакомление с изучаемым на основе объяснения учителя с применением наглядности); 2) ассоциация (установление связи нового с известным); 3) система (выделение основных положений, поиски выводов, формулирование правил, законов); 4) метод (применение полученных знаний, выполнение упражнений, отыскания способов приложения знаний к новым явлениям и фактам, что требует творческого мышления). Эта структура очень похожа на традиционную рассматриваемую в нашей отечественной педагогике и основанную на схеме процесса познания: восприятие – осмысливание – закрепление – применение знаний в практической деятельности.

В отличие от своих великих предшественников, Герbart не верил во всемогущество одного, универсального метода обучения. Он рассматривал три метода: описательное обучение, аналитическое и синтетическое.

Герbart ввел в педагогику понятие и сам термин *воспитывающее обучение*. Он первым совершенно определенно указал на то, что нет самостоятельных процессов обучения и воспитания, есть единый сложный процесс воспитывающего обучения, в котором самое главное – пробудить и развить у ученика интерес к образованию. Известный русский педагог П. Ф. Каптерев справедливо утверждал, что Герbartа следует считать отцом учения о воспитании как организации деятельности, основывающейся на интересах. Педагогика Герbartа есть *педагогика интереса* (он рассматривал различные виды интереса: непосредственный и опосредованный; интересы, соответствующие опыту, – эмпирический, спекулятивный и эстетический, – и интересы, соответствующие общению, – симпатический, социальный, религиозный). Основными путями воспитания являются управление (внешнее дисциплинирование, умение занять ребенка полезными занятиями путем организации режима, жизни и деятельности) и воспитывающее обучение, существенной, неотъемлемой частью которого является нравственное образование. В нравственном воспитании основой должно служить все лучшее в ребенке. Деятельность воспитателя должна быть направлена на возбуждение, поддержание и развитие чувства собственного достоинства воспитанника с помощью одобрения его хороших поступков. Провинности же, дурные наклонности следует пресекать решительно и даже самыми суровыми методами. За это Герbartа критиковали сторонники гумани-

стической педагогики, нередко перечеркивая его действительный вклад в развитие науки.

В западной педагогике XX в. замечательный след оставил американский ученый *Джон Дьюи* (1859–1952). В противовес господствовавшей в начале XX в. школе приобретения знаний, школе, оторванной от жизни, Д. Дьюи создал *школу-лабораторию, школу действия*. В ней обучение основывалось на организации самостоятельного поиска детьми ответов на вопросы практического, жизненного для детей характера. Роль учителя в этой школе – в пробуждении пытливости у детей и руководстве их самостоятельностью. Знания ученики получали в активной практической и познавательной деятельности. Школа Дьюи – это *школа труда*, в которой практически полезная деятельность, труд являются основой учебной и воспитательной работы. Идеи Дьюи оказали сильное влияние на развитие мировой педагогики XX в. Углубление представлений о принципах сознательности, активности, связи обучения с жизнью, о развивающем обучении тесно связано с идеями и практической работой этого великого американского педагога и философа.

### **3. Вклад отечественных педагогов в науку о воспитании**

*Константин Дмитриевич Ушинский* (1824–1870) развил оригинальное педагогическое учение, построенное на глубоком анализе психологии ребенка, человека вообще.

Осветить все громадное наследие великого русского педагога (11 томов издано в 1948–1950 гг.) невозможно. Попытаемся рассмотреть его идеи в соответствии с принятой нами схемой: педагогика – это наука о целях, средствах и методах воспитания. Что же нового внес в учение о целях, средствах и методах воспитания К.Д.Ушинский?

С античной древности и до нашего времени идет непрерывающаяся дискуссия о цели воспитания. Древние греки при решении этого вопроса ориентировались на идею калокагатии – гармонии физического и духовного развития человека. В эпоху Возрождения эта идея нашла свое развитие в теории гармоничного развития личности, с конца XIX по XX в. распространенной стала идея всестороннего и гармоничного развития личности.

Во всех случаях постановка цели исходила не от личности, а извне. Ребенка нужно воспитывать так потому, что он должен соответствовать определенным внешним по отношению к нему тре-

бованиям: нравственным, юридическим, эстетическим, технико-экономического развития общества и др.

Ушинский показал, что нельзя ставить одну общую цель для воспитания всех детей (людей). Люди не могут быть одинаково всесторонни, умны и умелы. Неодинаково их общественное положение, и это определяет различия в постановке воспитательных целей. Общим для всех людей является стремление к счастью. Счастье же каждого человека, как считает Ушинский, – в свободной любимой деятельности. Великие ученые, художники и простые земледельцы наполняют пустоту своей жизни вольным, излюбленным трудом. Счастье человека – не нечто, ожидающее его в отдаленном будущем, не наслаждение результатами труда. Счастье в самом труде, и целью воспитания должны быть отыскание для каждого соответствующего ему труда и подготовка его к труду, в котором он и найдет свое счастье. Это может быть деятельность земледельца или ремесленника, кабинетного ученого или художника, но обязательно свободная и любимая. *Подготовка человека к такой деятельности, беспрестанно расширяющейся и жизненной, индивидуальной для каждого человека*, – в этом цель воспитания по Ушинскому: «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности»<sup>1</sup>.

Ни до, ни после Ушинского никто столь остро и прямо не ставил подобной цели воспитания, не делал попытки от психического состояния личности – ощущения счастья – идти по пути решения проблемы цели воспитания. Если же такие попытки и были (Ф.Энгельс, Б.Скиннер), то пути и способы достижения цели оставались прежними – дискредитирующими, уничтожающими саму цель. В одном случае это опять же всестороннее развитие, обеспечивающее соответствие требованиям среды, в другом – избегание отрицательных воздействий (наказаний) путем приспособления к среде, подчинения ее требованиям.

Рассматривая проблему средств (факторов) формирования личности, Ушинский намного опередил своих современников, которые видели лишь то или иное соотношение влияний природных (врожденных) особенностей человека и среды, жизненных впечатлений. Он ставит вопрос: «Неужели человек сам не принимает никакого участия в образовании собственного характера, из которого потом как математические выводы вытекают все его желания, решения и поступки?»<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – М.; Л., 1950. – Т. 10. – С. 373.

<sup>2</sup> Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990. – Т. 6. – С. 323–324.

Ушинский положительно отвечает на этот вопрос, подчеркивая, что естественное стремление человека к свободе органически сочетается со стремлением к сознательной свободной деятельности. Эти стремления стесняются, ограничиваются средой. Преодолевая эти стеснения, преодолевая насилие, ограничивающее свободу воли и деятельности, человек формирует себя, свой характер.

И сегодня актуальны рассуждения Ушинского об основаниях активности и лени, проблемах воспитания трудолюбия, т.е. фактически о путях достижения цели воспитания: «Если бы человек с детства никогда не знал, что такое стеснение воли, то он никогда не узнал бы и чувства свободы. С другой стороны, если человека с детства принуждать к выполнению чужой воли и ему никогда не будет удаваться скидывать или обходить ее (что, к счастью, невозможно), то в нем не разовьется стремление к свободе, но вместе с тем не разовьется и стремление к самостоятельной деятельности. Удовлетворив телесным потребностям, такой человек пойдет на работу, когда его погонят»<sup>1</sup>. Таким образом, *собственная свободная* деятельность человека – тот фактор, который ни во времена Ушинского, ни много позже не учитывался учеными-педагогами и, тем более, практиками, – играет важную роль в формировании личности (здесь следует отделить идею саморазвития у Руссо и развития учителем у Песталоцци и др. от идеи формирования личности в собственной свободной деятельности, которую высказал Ушинский).

Рассматривая воспитание как воздействие прежде всего на чувства, а уже потом на рассудок, Ушинский в отличие от Гербарта отдает *предпочтение методам воздействия на эмоциональную сферу ребенка*, а не на его знания и поведение непосредственно. Слово воспитателя, пример, использование национальных традиций – те методы, которые наиболее эффективны в воспитании. При этом происходит возвышение воспитанника в сознании воспитателя непосредственно в ходе практической воспитательной работы – не низведение его до элементарно реагирующего на воздействии существа, а признание его возможности откликаться на сложные душевные движения воспитателя и проявлять собственные.

В то же время у Ушинского, особенно в его «Сжатом учебнике педагогики», мы находим развернутую методику выработки навыков и привычек поведения, причем столь подробную, какую трудно найти и в современных пособиях.

В качестве важнейшего в постановке всего школьного дела Ушинский провозгласил положение о народности в воспитании.

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – Т. 6. – С. 329.

Он утверждал, что у каждого народа воспитание должно основываться на его национальных особенностях.

Сегодня, когда в Россию вновь, как не раз бывало в нашей истории, вернулось повальное увлечение западными системами воспитания, нам полезно обратиться к убедительному слову великого русского педагога, не забывая при том, что он не отрицал возможности использования всего лучшего из зарубежного опыта, того, что не противоречит национальным традициям, национальному духу и идеалам.

Замечательный вклад в развитие отечественной педагогики внес *Петр Федорович Каптерев* (1849–1922). Он продолжил работу Ушинского по созданию психологически обоснованной дидактики. Ранее Дьюи он обосновал *цель обучения как обеспечение саморазвития личности* и показал основные пути достижения этой цели на основе использования учебного материала, не в плане свободного независимого развития, по Руссо, а саморазвития, вызванного и обеспеченного деятельностью учителя.

В «Дидактических очерках» Каптерев раскрыл суть противоречивости суждений Песталоцци об эвристических формах обучения. С одной стороны, Песталоцци был сторонником развивающего обучения, а с другой – неодобрительно отзывался о сократизировании в школах. Связь наглядности и проблемности, единство индукции и дедукции – в этом видел Каптерев пути решения проблемы введения эвристических форм обучения в школах и тем самым обеспечения условий саморазвития учеников. Кроме того, Каптерев развил учение о педагогическом процессе, показал суть его автономности, разработал и реализовал на практике оригинальную систему подготовки школьных учителей. Одно из значительных достижений Каптерева – работы по истории педагогики: его характеристика и сравнительный анализ педагогического научного творчества Я. Коменского, И. Песталоцци, И. Гербарта и других западных педагогов XVII–XIX вв. до сих пор являются не только непревзойденными по содержательной глубине и справедливости оценок, но и не в полной мере оцененными.

Имя *Антон Семеновича Макаренко* (1888–1939) известно, пожалуй, каждому в нашей стране, широко известно оно и за рубежом. Его главная заслуга – в разработке теории *воспитания в коллективе*, которую он успешно применил в практической воспитательной работе в детских колониях в 20–30-е гг. Эта работа была начата до Макаренко, в самом начале XX в. С. Т. Шацким, но Макаренко сумел глубоко обосновать преимущества коллективного

воспитания и создать методику формирования коллектива как инструмента воспитания личности. Элементы этой методики в большей или меньшей мере используются сейчас не только в нашей стране, но и в Японии, Германии, Англии и других странах.

В 30–60-е гг. XX в. значительный вклад в развитие отечественной педагогики внес *Михаил Александрович Данилов* (1899–1973). В книгах «Дидактика К.Д.Ушинского», «Дидактика» (написана вместе с Б.П.Есиповым), «Учебный процесс в советской школе» и др. он развил идеи Ушинского, Каптерева и других ученых. Процесс обучения Данилов характеризовал не как строго линейный. В нем обеспечивается включение *параллельного изучения* нескольких понятий, законов, которые логически связаны между собой. Это предупреждает излишнее дробление и измельчение единиц усвоения учебного материала. Кроме того, он ввел в нашу педагогику представление о *дедуктивно-синтетической логике учебного процесса*, когда освоение нового осуществляется от общего к частному. Рассматривая вопрос о структуре процесса обучения, Данилов обратил внимание (фактически первым в отечественной педагогике) на необходимость подготовки учащихся к *активному восприятию новых знаний*. Тем самым он внес коррективы в представление о структуре процесса обучения: процесс обучения должен начинаться не с восприятия школьниками нового, а с целенаправленной работы учителя по возбуждению у них интереса к предстоящей работе. Этот этап характеризуется активной эмоционально-познавательной деятельностью учеников, а не только деятельностью учителя.

Наука не останавливается в своем развитии: свой предмет она не в состоянии изучить до конца, полностью познать его. Тем более это относится к педагогике – науке о самом сложном, постоянно изменяющемся и развивающемся феномене, которым является процесс формирования личности. В последние десятилетия (60–80-е гг.) значительный вклад в ее развитие внесли ученые *Л.В.Занков* (теория активизация учащихся в обучении и использование средств наглядности), *В.М.Коротков* (развитие самоуправления школьников), *И.С.Марьенко* (теория и методика нравственного воспитания и классификация методов воспитания), *М.И.Махмутов* (использование проблемного обучения в школе), *Л.И.Новикова* (развитие теории воспитания в коллективе), *М.Н.Скаткин* (содержание общего образования), *В.А.Сластенин* (личность учителя и подготовка учителя к работе в школе), *И.Ф.Харламов*, *Т.И.Шамова* (пути активизации учащихся, использование методов проблемного обучения в учебном процессе) и др. В настоящее время перед педагоги-

кой как наукой стоят очень сложные и актуальные задачи, обусловленные изменениями в общественно-экономическом и научно-техническом развитии страны.

Крайне важной и срочной является задача разработки содержания образования в учебных заведениях различных типов и содержания учебной работы детей различного возраста (какие учебные предметы изучать в школах, что включать в содержание обязательного для всех образования, каким может быть круг факультативных занятий).

Не менее важной является и разработка соответствующих содержанию методов обучения, особенно с учетом возможностей использования современных технических средств обучения.

Неотъемлемой задачей школы является воспитание школьников, причем не только средствами учебных предметов, но и во внеурочное время – проведение классными руководителями, другими школьными работниками специальной внеклассной воспитательной работы с учащимися. В этом плане в новых условиях общественных отношений встают важные задачи определения содержания воспитательной работы (идейно-нравственного, трудового и экономического, эстетического, экологического и других направлений), а также форм и методов воспитания учащихся разного возраста, организации и педагогического руководства детскими общественными организациями, совместной работы с родителями и общественностью.

Для решения всех этих и многих других научных и практических задач в 1948 г. создана Российская академия педагогических наук (в настоящее время Российская академия образования, РАО), в структуре которой работают научно-исследовательские институты различной направленности.

Существенный вклад в педагогическую науку вносят ученые-педагоги университетов и пединститутов, а также творческие учителя, разрабатывающие и апробирующие на практике новые формы и методы учебной и воспитательной работы (например, учителя-новаторы В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, И. П. Волков и др.). Изучение опыта педагогов-практиков теоретиками-исследователями позволяет разрабатывать новые педагогические концепции и тем самым обогащает теорию обучения и воспитания.

#### **4. Основные понятия педагогики**

В первой, вводной, части, мы рассматривали общие вопросы развития педагогики как науки, пришли к выводу, что эта наука о воспитании: о цели, средствах, формах и методах, которые исполь-

зуются в воспитательной работе. Будущему учителю важно глубоко знать теоретические основы науки о своей профессиональной деятельности – содержание предмета; с каких позиций рассматривается предмет исследования, какие общенаучные положения составляют фундамент педагогических теорий, данные каких других наук использует педагогика в своих изысканиях; какова структура педагогики, на какие научные дисциплины она разветвляется и какими методами пользуется при изучении своего предмета.

Как уже было сказано, предметом педагогики является *воспитание*. Под воспитанием понимают *процесс целенаправленного формирования личности*. Это процесс сложный, он включает в себя специально организуемую деятельность в специально создаваемых воспитательных учреждениях и учебных заведениях, а также воспитание в семье и воздействие средств массовой информации, осуществляемое специально в воспитательных целях. Воспитательное влияние оказывают и непреднамеренные воздействия самых разнообразных условий и примеров окружающей человека среды – предметов, явлений, результатов человеческой деятельности, взаимоотношений между людьми.

Чтобы как-то систематизировать все это многообразие объектов, попадающих в сферу педагогических исследований, выделяют кроме категории воспитания еще *образование, обучение и воспитательную работу*. *Образование* – это процесс и результат приобретения систематизированных знаний, умений и навыков, усвоения определенного культурного багажа. Уровень образования, образованности всегда ассоциируется с уровнем культуры человека. Человек образованный, имеющий, например, высшее образование, – это и человек высокой общей культуры, а не только солидной профессиональной подготовки. Если же это не так, то, очевидно, диплом не полностью соответствует подразумеваемому уровню культурного развития его обладателя.

*Обучение* – это основной путь получения образования. Обучение определяется как *двусторонний процесс совместной, целенаправленной деятельности учеников и учителей по приобретению систематизированных знаний, умений и навыков*. Преподавание и учение – две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны обучения. Обучение – основной, но не единственный путь получения образования. Очень важным путем получения образования является *самообразование*, т.е. целенаправленная самостоятельная работа человека по усвоению системы знаний, умений, навыков, повышению своего общекультурного уровня. Определенное значение имеет в этом и влияние факторов неспециально направленного характера – средств массовой коммуникации, обыденного общения с людьми и др.



**Воспитательная работа** – это специально организуемая педагогами деятельность во внеучебное время по формированию у воспитанников определенных качеств личности.

Соотношение и взаимосвязь этих трех основных педагогических понятий можно изобразить следующим образом: обучение является частью образования, которое, в свою очередь, составляет часть еще более широкого понятия – воспитания, воспитательная работа – это та часть воспитания, которая не включается в образование.

Существует и иное представление о соотношении педагогических понятий: образование – это общее понятие по отношению к обучению и воспитанию, оно включает в себя понятия обучения и воспитания. В этом случае под образованием понимается «единый процесс физического и духовного формирования личности...», а воспитание – «это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса»<sup>1</sup>.

Различия в определении этих понятий коренятся в отсутствии строгой определенности толкования их в русском языке. В обычной речи под образованностью понимают как обладание лишь определенной суммой знаний, научную развитость, так и общий уровень культуры. Воспитанность же понимается и как внешняя натренированность поведения в соответствии с правилами приличия, и как общий уровень нравственности и научной развитости человека. Это отмечал В.И. Даль, известный знаток русского языка: «Образованный, научно развитой; воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи; первое, умственное образование; второе, внешнее; для нравственного – нет слова!»<sup>2</sup>. Вот потому, что нет в русском языке специального слова для обозначения нравственной воспитанности человека, «воспитание» и «образование» употребляют и как синонимы, и как обозначающие: воспитание – воспитанность, образование – обучение, просвещение, получение разносторонних знаний.

Однако все же в большей степени лингвисты (особенно современные) склонны толковать «воспитание» как имеющее более широкое значение, чем «образование». У того же В.И. Даля читаем: «Воспитывать ... в высшем значении научить, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно»<sup>3</sup>.

С большей определенностью толковал это понятие уже в XX в. другой известный лингвист Д.Н. Ушаков. В словаре под его ре-

---

<sup>1</sup> Славешин В.А. и др. Педагогика. – М., 1997. – С. 78, 86.

<sup>2</sup> Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978. – Т. II. – С. 613.

<sup>3</sup> Там же. – Т. I. – С. 249.

дакцией воспитание определяется как «систематическое воздействие на развитие ребенка», а образование – как «процесс усвоения знаний, обучение, просвещение. Совокупность знаний, полученных в результате систематического обучения»<sup>1</sup>. Позже, у С. И. Ожегова, образование определяется как «обучение, просвещение. Образованный – имеющий разносторонние знания», а воспитать – значит «вырастить, дав образование, обучив правилам поведения»<sup>2</sup>.

Вероятно, в соответствии с тем, что в российском обществе выдвигается на передний план – деловые качества или общая направленность личности, наделяется более широким значением «воспитание» (середина XX в.) или «образование» (90-е годы XX в.). «Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце», – писал В. И. Даль. Но для делового человека на первом месте – ум и знания. Воспитанность же как единство знаний и отношений, научной развитости и общественной гуманистической ориентированности кажется второстепенной и даже излишней, нарушающей эмоциональный комфорт.

Для педагогики же как науки о формировании личности понятие «воспитание» является общим по отношению к обучению и образованию. Это отношение можно представить в виде схемы (схема 1).

Схема 1



<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1938. – Т. 2. – С. 371, 695.

<sup>2</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1978. – С. 396.

## 5. Философия – методологическая основа педагогики

В основе педагогической теории лежат те или иные философские концепции. Это естественно, поскольку исследовать проблемы обучения, образования и воспитания можно, лишь зная, что такое человек, в чем суть его ценностных ориентаций. А это – предмет философии. Она изучает всеобщие законы развития природы, общества и мышления, познавательное, этическое и эстетическое отношение человека к миру. Есть много философских систем. И философы, по словам Ушинского, смотрят на людей сквозь свои системы.

Проникаясь идеями той или иной философской системы, педагоги-исследователи рассматривают проблемы своей науки тоже сквозь призму системы определенных философских идей, развивают педагогические идеи на основе принятой ими философской концепции.

Как выглядит это на практике?

Например, существует распространенная философия диалектического материализма. Ее основными положениями являются первичность материи, единство и борьба противоположностей как движущие силы любого процесса, переход количественных изменений в качественные и др. Педагогика, развивающаяся на основе диалектико-материалистической философии, строит свои теории на основе этих положений. Так, принцип наглядности, в основе которого – признание, что познание мира начинается с чувственного восприятия, есть прямое следствие философского положения о первичности материи. Оно является основой теории наглядного обучения. Второе положение этого философского направления – о противоречиях тоже лежит в основе педагогической теории – теории о движущих силах воспитания: ими являются противоречия между имеющимся уровнем развития воспитанника и его потребностями, интересами, идеалами, т.е. между тем, что он может, и тем, чего он хочет добиться.

Рассматривая другие философские направления, например теологические (христианство, магометанство, буддизм, иудаизм), можно столь же ясно увидеть, что на их основе создаются свои, отличающиеся от прочих, теории воспитания. Религия утверждает первичность не материи, а духа, истина достигается не чувственным познанием, а божественным откровением, верой в высшее существо. Оно (Бог) является причиной всего. Божественное провидение, его промысел определяют и успех научных изысканий, и общественные явления, и возможности развития личности.

Такие философские направления, как прагматизм, экзистенциализм и др., составили основу соответствующих педагогических теорий. Прагматизм в педагогике ведет к определению цели воспитания как подготовки к практической деятельности и использованию для этого соответствующих средств и методов (Дьюи). Экзистенциализм провозглашает целью воспитания самовыражение личности в условиях свободного выбора, минимума педагогических воздействий и максимума личной ответственности, опоры не на интеллект, а на эмоции ребенка (Сартр, Камю, Неллер).

## **6. Учение о высшей нервной деятельности – естественно-научная основа педагогики**

Личность формируется в деятельности самого человека. Выработываемые качества личности (доброта, честность, трудолюбие и др.) не могут быть привнесены извне. Значит, центральным звеном в процессе воспитания, основной стороной этого двустороннего процесса является деятельность самого воспитанника. Деятельность воспитателя – побуждающая, организующая, создающая условия. Если глубинная суть воспитания все-таки в деятельности самого воспитанника, то на каких физиологических основах она осуществляется? Есть ли научное обоснование этой деятельности и тем самым научное обоснование науки об организации этой деятельности, т.е. педагогики?

Научное обоснование жизнедеятельности человеческого организма дает наука «физиология человека». Педагогику интересует прежде всего деятельность поведенческая и духовная, деятельность по осознанию и преобразованию человеком окружающей действительности. Эту деятельность определяют процессы, происходящие в нервной системе, в высших ее отделах.

Учение о высшей нервной деятельности разработали **И.М. Сеченов** (1829–1905) и **И.П. Павлов** (1849–1936). В соответствии с этим учением психические процессы и поведение живых организмов обусловлены физиологическими процессами. Условные рефлексы – реакции организма на воздействия внешней среды – являются основой поведения. Подбирая соответствующие воздействия, стимулирующие правильные (планируемые) и тормозящие неправильные поступки, можно выработать необходимую цепь повседневных реакций организма, закрепляемую в виде динамического стереотипа. Привычки человека, навыки простых действий в их сложных сочетаниях – это выработанные стереотипы поведения в определенных ситуациях.

Однако следует подчеркнуть, что рассматривать поведение исключительно как адекватную реакцию на воздействие раздражителя можно лишь в отношении низших организмов. Поведение человека подконтрольно сознанию. Даже в условиях выработанного и закрепленного стереотипа человек сознательно вносит в свое поведение изменения, необязательно связанные непосредственно с воздействиями среды. Его решения обусловлены его собственными переживаниями и, бывает, принимаются вопреки ожидаемым или оказываемым отрицательным воздействиям.

## 7. Связь педагогики с другими науками

Педагогика и *психология* изучают очень близкие, тесно между собой связанные предметы: предметом психологии являются психические процессы и состояния (память, мышление, воля, характер и др.); педагогика изучает процесс, в котором развиваются и формируются память, воля, характер и др. Можно сказать, что педагогика в известной мере является продолжением психологии. Знание психологии – неременное условие успешности педагогических исследований и практической педагогической работы. В самом деле, можно ли эффективно развивать память или исследовать пути и способы развития памяти, не зная сущности процессов, на которых основано свойство нервной системы сохранять и воспроизводить информацию?

Психология изучает особенности развития личности в различных возрастных периодах, психические процессы, протекающие в ходе обучения и воспитания школьников. Это предмет возрастной и педагогической психологии. Естественно, что знание ее основ – необходимое условие как практической, так и научной педагогической деятельности. Характерно, что наиболее значительных успехов в педагогике достигли те ученые, которые строили свои исследования на психологических основах (например, И.Ф.Гербарт, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев и др.). Интересен в этом плане пример научной и практической деятельности известного советского педагога П.П.Блонского. В статье «Как я стал педагогом» он пишет, что к педагогике пришел от психологии и что стремление углубить (уже педологические) исследования заставляет все более углубляться в психологию. Но это, как писал Блонский, не отход от педагогики, а наоборот, это лучше подготовит к педагогике и поможет выяснить самый интересный вопрос: что такое воспитание?

Педагогика связана также с *этнографией* – наукой о бытовых и культурных особенностях народов. В свое время К.Д.Ушинский

сформулировал как один из важнейших принцип народности в обучении и воспитании. В теории педагогики до сих пор никто не выдвинул против этого положения принципиальных возражений: все признают необходимость учета культурно-национальных особенностей в воспитании, использования национальных традиций. На практике дело обстоит гораздо сложнее. В учебных книгах по педагогике трудно найти сколько-нибудь последовательные сведения о национальном своеобразии тех или иных педагогических систем в нашей стране и за рубежом, их сравнительный анализ. Сегодня интерес к этническим проблемам в педагогике возрастает. В педагогических вузах преподается предмет «*Этнопедагогика*». Весьма энергично развивается сравнительная педагогика. Устремление к экономической интеграции стран Западной Европы определяет интерес к объединению исследований в создании близких или даже общих по структуре и требованиям к подготовке учащихся систем народного образования.

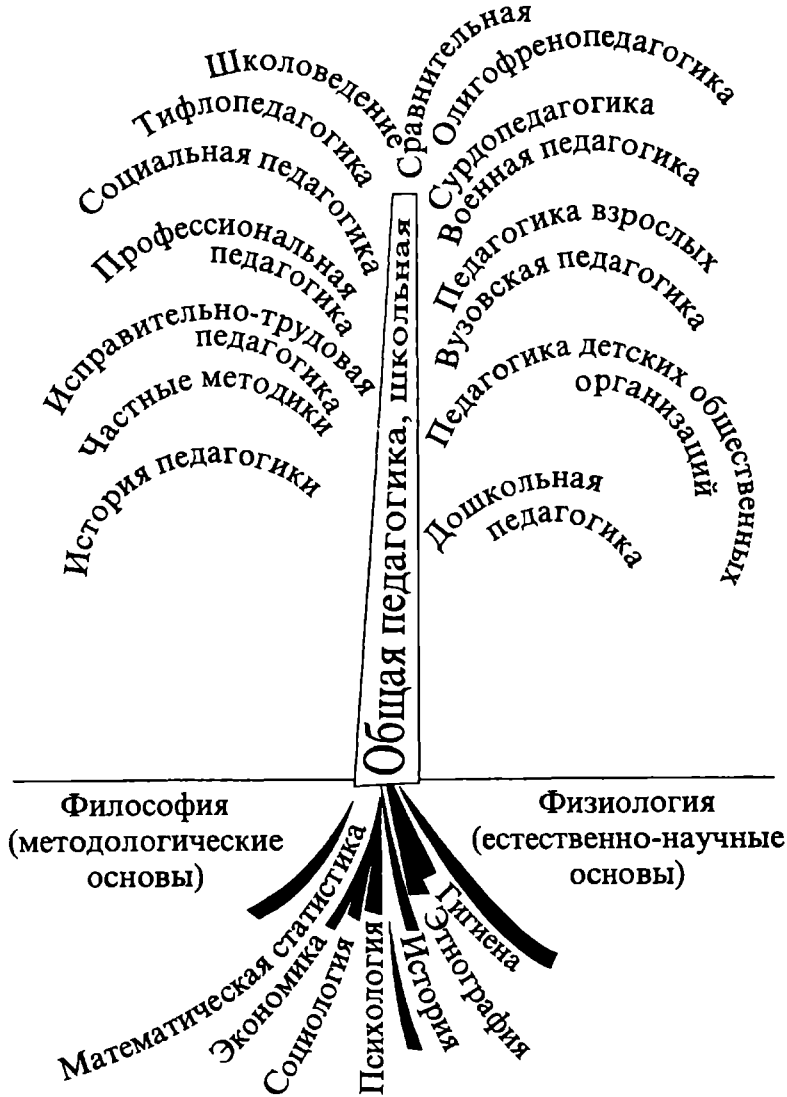
Значительное влияние на развитие педагогики оказывают социология, экономика, кибернетика и другие науки. В частности, *социология* как наука об обществе, социальных процессах, общественных группах дает для педагогики важные сведения о влиянии социальной среды на человека, о взаимоотношениях людей в группах, что позволяет выявить воспитательные возможности групповых отношений.

Связи педагогики с *экономикой* выросли в развитие целой научной отрасли – экономики народного образования. Ее задачами является исследование уровня финансовых и материально-технических затрат на развитие различных типов учебных заведений, определение оптимального количества средств, необходимых для обучения ученика в школе (путем определения наполняемости классов, числа учащихся в школах, стоимости оборудования, оплаты труда, определения экономической эффективности используемых средств и др.).

Повсеместное внедрение в народное хозяйство *кибернетики* и открытие возможностей ее использования в учебном процессе обусловили тесную связь с ней педагогики, задача которой, во-первых, определить то, чему можно и нужно в этой области учить детей, готовя их к жизни в условиях современного кибернетизируемого производства; во-вторых, выявить возможности и разработать эффективные методы использования кибернетики в самом учебно-воспитательном процессе (методика использования обучающих машин, создание учебных программ и др.).

Тесно связана педагогика с *историей*. В структуре системы педагогических наук есть даже такая дисциплина – история педагогики, наука об истории развития педагогических идей и теорий.

Система педагогических наук и связь  
педагогики с другими науками



Связь педагогики с собственно историей предполагает, прежде всего, обязательный учет исторических особенностей развития общества при исследовании проблем обучения и воспитания, анализе идей и теорий прошлого, определении возможностей их использования в настоящее время. Подлинно научная теория, обоснованные научные рекомендации тем и отличаются от прожектерства, что учитывают особенности конкретных исторических условий, в которых изучаемое педагогическое явление происходит и в которых будут применяться научные рекомендации. Разработки, осуществляемые с учетом исторического опыта, по-настоящему жизненны, в наиболее полной мере отражают потребности современности.

Приведенные примеры связи педагогики с другими науками, конечно же, не исчерпывают всего их многообразия. Фактически нет такой науки, которая не оказывала бы влияния на развитие педагогики (схема 2). С другой стороны, следует отметить и обратное влияние педагогики на развитие других наук. Фундаментальные педагогические теории (классно-урочной системы, принципов обучения, воспитания в коллективе и др.) оказывали и оказывают существенное влияние на развитие психологии и социологии, философии и истории и других наук, в том числе и естественных. Важнейшие достижения педагогики вошли составной частью в сокровищницу мировой культуры.

## 8. Отрасли педагогической науки

Педагогика выделилась в самостоятельную науку в XVII в., ее основоположник Я.А. Коменский в книге «Великая дидактика» определил основные задачи этой науки, важнейшие принципы и методы обучения и воспитания детей. В дальнейшем в педагогике стали выделяться в самостоятельные научные дисциплины такие, как теория обучения (дидактика), теория воспитания, история педагогики, методики преподавания отдельных дисциплин. В XX в. в самостоятельные науки оформились дошкольная и школьная педагогики, профессионально-техническая педагогика и педагогика высшей школы. Можно говорить и о таких направлениях, как педагогика взрослых, исправительно-трудовая педагогика, военная педагогика и некоторые другие.

Есть некоторые специфические области педагогических исследований, о которых следует сказать особо. Речь идет о теории обучения и воспитания детей, лишенных какого-либо органа чувств, с нарушениями в умственной (мыслительной) деятельности. Изучением закономерностей и возможностей воспи-



тания таких детей занимаются: сурдопедагогика – наука о воспитании глухих и слабослышащих, тифлопедагогика – наука о воспитании слепых, олигофренопедагогика – наука о воспитании детей с нарушениями в умственном развитии. Отдельные педагогические дисциплины, обретая определенную самостоятельность, автономность, образуют систему педагогических дисциплин. Наглядно она представлена на схеме (с. 23), где также показана связь педагогики с другими науками.

## **9. Связь педагогической теории с практикой учебно-воспитательной работы**

Педагогика тесно связана с практикой учебной и воспитательной работы. Ее развитие определяется практическими задачами, которые ставят перед ней общество и школа, система народного образования и воспитания. В задачу педагогики входит и определение перспектив развития систем воспитания, «опережение времени». В то же время жизненность, полезность разрабатываемых педагогической наукой теорий и рекомендаций проверяется в практической воспитательной и учебной работе.

Но педагогическая практика – не только полигон, мастерская, где реализуются созданные наукой теории. Опыт лучших учителей служит для науки неиссякаемым источником нового: обнаружив удачную находку новатора, экспериментатор на ее основе разрабатывает теорию, которую могут применять все. Можно вспомнить, что и знаменитая классно-урочная система Коменского появилась в своих основных элементах в опыте славянских братских школ, а также в иезуитских школах позднего средневековья. В 70–80-е гг. XX столетия значительный вклад в разработку педагогической теории в СССР сделали учителя Е.Н.Ильин, В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова и др. Многие их новаторские идеи помогли ученым сформулировать общую теорию эффективного обучения и воспитания школьников в соответствующих социально-политических условиях.

Связь между теорией и практикой, ее результативность определяются социальным заказом. Если педагогические, научные разработки проводятся без учета объективных потребностей общества в людях определенного уровня воспитанности, а на основе субъективных требований или благих пожеланий, то связь теории с практикой будет зависеть исключительно от искусства отдельных воспитателей.

Та или иная наука может открыть очень важные законы, разработать технологию тех или иных процессов, но если обществу

по каким-то причинам не нужно их использование, они не найдут широкого применения на практике. Например, в феодальном обществе не было необходимости развивать промышленное производство сельскохозяйственных товаров, как не было необходимости обучать детей грамоте. В силу этого замечательные теории Коменского и Ушинского о воспитании оказались в свое время невостребованными. Точно так же и в настоящее время: многочисленные наработки отдельных творческих учителей, педагогов-ученых не могут изменить ту ситуацию в образовании, которая сложилась за годы перестройки и реформ 90-х гг.

## 10. Закономерности педагогического процесса

Задачей науки является установление (открытие) устойчивых связей между явлениями действительности. Эти устойчивые связи носят название законов и могут быть выражены в виде математических зависимостей, например площадь круга равна  $\pi R^2$ .

В общественных явлениях, к которым относится и воспитание, таких жестких зависимостей, выражаемых математическими формулами, не бывает. Здесь зависимости носят так называемый вероятностный, стохастический характер. Суть такой зависимости, называемой закономерностью, можно выразить приблизительно так: если создавать определенные условия, то обязательно при этом будет достигаться соответствующий результат. Например, прослеживается такая закономерность – *результаты воспитательной работы зависят от вовлечения воспитанников в разнообразную деятельность*: чем разнообразнее деятельность, тем лучше результаты воспитания. Но в этом случае невозможно определить, насколько лучшими будут результаты при вовлечении воспитанников в десять видов деятельности по сравнению с теми, когда они участвуют в семи видах. Это относится и к другим закономерностям, таким, как *зависимость целей и характера воспитания от уровня развития общественных отношений; зависимость содержания и методов воспитательной работы от цели воспитания; взаимосвязь воспитания и развития* и др.

Эти общие закономерности установлены наукой. В отдельных же конкретных случаях проведения исследований ставятся вполне конкретные задачи. Например, предметом исследования может стать формирование общественной активности подростков во внеурочное время. В этом случае исследователь будет искать закономерные связи между содержанием, формами и методами внеурочной работы с подростками и формированием у них общественной активности.

## 11. Педагогическое исследование и его методы

Участие в исследовательской деятельности – это удел не только ученых-новаторов, признанных мастеров учительского труда. Сама природа воспитательной и учебной работы, ее содержание подразумевают необходимость участия в исследованиях каждого, кто профессионально занимается обучением и воспитанием. По крайней мере, две особенности учительского труда делают неизбежным участие учителя в научном поиске. Первая особенность – это отсутствие в учительской работе повторяющихся, стандартных ситуаций: неповторимость учеников, исключительное разнообразие условий постоянно ставят учителя перед необходимостью самостоятельного поиска верного пути, правильного способа применения общих положений. Вторая особенность – учителю приходится из года в год заниматься одним и тем же делом, учить детей одному и тому же предмету. Многократная повторяемость очень скоро делает этот труд скучным, рутинным. На эту особенность и ее последствия указывал еще К.Д. Ушинский. Он писал, что хорошим средством против утомительного однообразия учительского труда является изучение своего и чужого опыта, обмен им через педагогическую литературу.

Принимая во внимание важность исследовательской работы учителя в педагогическом процессе, охарактеризуем эту работу подробнее.

### Эксперимент как метод педагогического исследования

#### Выявление противоречия и формулирование проблемы – первый этап исследования

Как правило, исследователь выбирает *предмет* своего *исследования* на основе личной заинтересованности в нем, глубокого знания его содержания и противоречий. Чаще всего практический опыт в том или ином виде воспитательной деятельности, а также осмысление разнообразного опыта деятельности других людей позволяют педагогу сформулировать *проблему исследования*. Естественно, что неочиненное значение в этом имеет изучение литературы по избранной теме, которая поможет ознакомиться и с опытом коллег, и с научными разработками по исследуемому вопросу.

Формулированию проблемы предшествует осознание противоречия между имеющимся и требуемым. Например, в педагогике общепризнанно, что в обучении ребенок развивается. Но на практике часто приходится наблюдать противоположное: дети от класса к классу все менее активны в учении, все меньше проявля-

ют интереса к знаниям. Если в начальных классах на вопрос учителя много разнообразных ответов детей и нередко понастоящему творческого характера, то в средних и особенно в старших классах даже лучшие ученики пассивны и апеллируют преимущественно к материалу учебника. Почему это происходит? Разве это не может не заинтересовать наблюдательного учителя? Разве это не проблема для исследования?

### **Выдвижение гипотезы и разработка методики проверки ее справедливости – второй этап исследования**

Сформулировав проблему, исследователь выдвигает *гипотезу*, предложение возможного (вероятного) пути решения проблемы. В приведенном примере в качестве гипотезы можно предложить такую: развитие творческих способностей детей тормозится необоснованно большим объемом знаний, которые они должны усвоить. Может быть и другое предположение: творческие способности слабо развиваются потому, что в обучении не используются методы, способствующие развитию мышления. Возможны и другие гипотезы.

Правильность или ложность гипотезы можно выяснить в ходе опытно-экспериментальной работы, которая начинается с *составления плана (методики)* проведения эксперимента.

Суть любого эксперимента заключается в сознательном целенаправленном моделировании реального процесса в измененных условиях и в сравнении результатов изучаемого процесса при наличии и отсутствии того фактора, воздействие которого на процесс проверяется. В предлагаемом примере для проверки истинности или ложности гипотезы о решающем влиянии объема знаний на развитие творческих способностей необходимо осуществить обучение по обычной программе и по экспериментальной, которая предусматривает усвоение учащимися в 2–3 раза меньшего объема учебного материала.

Определяя способы проверки гипотезы, исследователь сталкивается с целым рядом вопросов, например: сколько должно быть экспериментальных и контрольных классов, как их отбирать, сколько лет должен продолжаться эксперимент; можно ли считать эксперимент законченным, если отобранные в качестве экспериментальных классов прошли обучение с V по IX класс, или нужно, чтобы этот путь прошло несколько поколений учащихся, и т. п.

Необходимо разработать *критерии*, по которым будут сравниваться результаты обучения в экспериментальных и контрольных классах, причем эти критерии должны давать возможность сравнения числовых показателей. В данном случае такими критериями могут быть: количество вариантов решения задач учениками в

опытных и контрольных классах, число учащихся, принимающих активное участие в олимпиадах, количество творческих проектов по различным заданиям, в том числе и не относящимся к учебной работе, и т. д.

Конечно же, исследователь не может ограничиться отбором одного контрольного и одного экспериментального классов. Ведь и самый скрупулезный отбор в эти классы учеников с равными возможностями не может обеспечить одинаковых условий. В течение даже одного года многое изменится в этих классах: из одного класса кто-то уедет; у кого-то изменится обстановка в семье, а это отразится на результатах учебной работы; во время эпидемий гриппа в одном из классов будет больше пропусков занятий; внеклассной воспитательной работой в этих классах руководят разные классные руководители и т. д.

Исследователю приходится брать такое количество классов, которое устранил влияние случайных факторов. При этом средние показатели по всем классам будут выравниваться тем больше, чем больше будет классов. Очевидно, приближенной к идеальной постановкой эксперимента по проверке влияния содержания образования (его объема, как была сформулирована гипотеза) на развитие творческих способностей детей будет выделение в каждом районе одной школы, где классы (параллели) делятся поровну – на экспериментальные и контрольные. В каждой же области следует выделить один район, в котором все школы делятся по такому принципу.

**Проведение эксперимента, математическая обработка его данных и формулирование выводов – третий (основной) этап исследования**

Разработанная таким образом программа исследования осуществляется затем при скрупулезном учете всех полученных результатов – как положительных, так и отрицательных. Специальная математическая обработка полученных таким образом данных дает возможность сформулировать основные выводы. Эти математические расчеты довольно сложны. Их суть сводится к тому, чтобы определить среднюю величину исследуемого показателя в опытных и контрольных условиях. Далее следует установить величину отклонений от средней в положительную и отрицательную стороны, с помощью специальных формул вычислить наличие зависимости исследуемого показателя от изменения того фактора, который по гипотезе считается определяющим. (В приведенном выше примере этим показателем является сформированность творческого мышления, способность выполнять действия не типового, а творческого характера.) В качестве же фактора,

лимитирующего развитие творческих способностей школьников, в гипотезе определены содержание образования, объем изучаемого материала.

Описанный выше пример возможного исследования относится к разновидности так называемых *естественных экспериментов*. Такие эксперименты проводятся в естественных условиях учебно-воспитательного процесса: дети обучаются и воспитываются в обычных условиях, они могут даже не знать, что участвуют в опытной работе. Специальные усилия по моделированию процесса здесь сведены к минимуму: исследователь не создает всю модель процесса, а отбирает типичные классы, школы, изменяя лишь исследуемый фактор.

Но иногда в педагогике возникает необходимость проведения эксперимента в специально созданных условиях – *лабораторного эксперимента*. Делается это для того, чтобы выяснить, по возможности как можно более точно, влияние одного какого-то фактора на развитие (протекание) того или иного процесса. Например, исследователь поставил задачу – выяснить влияние посторонних звуков (шума) на внимание учеников. Для решения этой задачи ему нужно будет работать с одним учеником сначала в классе (лаборатории), где никакие посторонние звуки не отвлекают внимания ученика, а затем в помещении, где специально создают отвлекающий шум. В этом эксперименте вряд ли возможно привлечение более одного ученика, поскольку исследователь не в состоянии точно зафиксировать результаты работы двух, а тем более нескольких учеников.

В педагогике подобные эксперименты проводятся не часто. Они больше характерны для психологических и физиологических исследований, результаты которых затем используются в педагогике.

В зависимости от того, ставится ли задача создания чего-то нового в учебно-воспитательном процессе и проверки его эффективности или предполагается выявить зависимости в существующих отношениях, различают эксперименты созидательные и констатирующие. Приведенный выше пример – это *созидательный эксперимент*. Примером *констатирующего эксперимента* может быть выявление зависимости успехов в учении от состояния здоровья учащихся: здесь исследователь не будет вводить какого-либо влияющего фактора, а будет изучать существующие связи – сравнивать успеваемость здоровых и больных детей.

Как особый вид эксперимента в педагогической литературе описан *косвенный эксперимент*. Суть его в том, что исследователь сам не вносит никаких изменений в изучаемый процесс. Он отыскивает в исследуемой действительности имеющиеся случаи про-

исшедших без его участия изменений. Учет и анализ этих изменений помогают установить их причины. Например, для выяснения отношения сельского населения к разным типам школ не обязательно создавать экспериментальные группы районов с различными типами школ. Во всем многообразии сельские школы существуют и без участия экспериментаторов. Главная задача исследователя здесь – найти достаточное количество фактов, соответствующих экспериментальным и контрольным условиям, правильно учесть результаты и на основе использования методов математической статистики сделать обоснованные выводы.

### Другие методы педагогического исследования

Кроме эксперимента в научных педагогических исследованиях широко используется *наблюдение*. Это специально организованное восприятие части педагогического процесса с целью выявления зависимости между отдельными его сторонами (элементами).

Различают наблюдение непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, визуальное и с использованием технических средств и оборудования. Особым видом наблюдения считается так называемое «включенное», когда исследователь включается на равных в систему отношений изучаемой группы.

Как и при использовании эксперимента, достоверность результатов наблюдения обеспечивается повторением восприятия изучаемого явления в других условиях (классах, группах, школах и т.п.). Многократное повторение наблюдения позволяет получить достаточно достоверные результаты. Именно это многократное повторение, глубокий анализ и учет результатов позволяют учителям-новаторам продуктивно участвовать в научном творчестве, получать результаты, имеющие высокую научную и практическую значимость, и сделать обоснованные выводы. Естественно, наблюдение не может дать столь же достоверные данные, как эксперимент, но его бесспорным достоинством является возможность видения целостного педагогического процесса, учета одновременного влияния многих условий.

Широко используется в педагогических исследованиях *анкетирование* – это письменные ответы испытуемых (респондентов) на заранее составленные исследователем вопросы.

По характеру вопросов различают *анкеты открытые и закрытые*. В открытых респонденты сами формулируют ответы на поставленные вопросы, а в закрытых – даются ответы готовыми, но в нескольких вариантах. Респонденты выбирают тот ответ на вопрос, который считают правильным. Основная трудность для исследователя при составлении анкет – формулирование таких во-

просов, чтобы испытуемые не видели главной цели экспериментатора: прямые вопросы, как правило, не дают достаточно правильных ответов. И связано это не обязательно с нежеланием отвечающих быть откровенными. Чаще это зависит от их незнания ответа, от стремления дать такой ответ, который ожидает исследователь, и от других причин.

Правильный вывод формулируется, как правило, на основе анализа ответов на многие вопросы, на каждый из которых испытуемый может дать лишь один ответ. Например, чтобы выяснить идеал старшеклассника, можно задать ему вопрос: «Каков ваш идеал?» Но достоверность результатов подобного опроса крайне незначительна. Более обоснованными будут выводы на основе анализа ответов на вопросы о том, что читает этот старшеклассник, как любит проводить свободное время, какую профессию собирается осваивать, какие качества в людях больше всего ценит, как относится к политическим деятелям и организациям, с кем дружит, на кого хочет быть похожим и т. п.

В практике используются *именные и анонимные анкеты*. На первый взгляд может показаться, что анонимные анкеты используются тогда, когда нужно получить более откровенные ответы. Но это не совсем так. Иначе вообще применялись бы только анонимные анкеты: ведь исследователю всегда желательно получить самые откровенные ответы. Применяется же анонимное анкетирование в том случае, если исследователю важно узнать количество имеющих то или иное мнение, а не то, как влияют особенности людей (возраст, профессия и др.) на формирование этого мнения. Если же исследователю нужно узнать, какие группы респондентов (по возрасту, полу, образованию и др.) имеют одно, а какие другое мнение, то в этом случае используется *именное анкетирование*.

Достоверность результатов анкетирования повышается с увеличением количества анкетлируемых. Однако при любом их количестве нельзя полностью полагаться на полученные путем анкетирования результаты: нужно обязательно уточнять полученные данные с помощью наблюдения, эксперимента и других методов.

К числу этих других методов относятся изучение школьных документов (протоколов, приказов, журналов и др.); изучение продуктов и материалов деятельности учащихся, особенно результатов их самостоятельной и творческой работы; изучение независимых характеристик (рейтинг) – сравнение, анализ мнений об изучаемом явлении различных людей, компетентных в этой области; изучение и обобщение передового опыта.

О последнем – *изучении и обобщении передового педагогического опыта* – есть необходимость сделать некоторые пояснения, по-



сколькx существует мнение, что изучать передовой опыт нет необходимости, нужно лишь выявлять его, правильно описывать, делать достоянием всех учителей и воспитателей.

Однако этого далеко не достаточно. Опыт каждого учителя и воспитателя во многом неповторим, обусловлен особенностями личности автора этого опыта. Механическое копирование, перенесение его в другие условия далеко не всегда дают положительные результаты. Это неоднократно подтверждалось при использовании как самых общих педагогических идей, так и конкретных методик. Например, в колонии и коммуне А.С.Макаренко с большим успехом использовалось правило доверия самой трудной и неприятной работы лучшим коллективам. Даже право получить наказание в коммуне им. Дзержинского нужно было заслужить. Многие из последователей Макаренко пытались в своей работе использовать это правило, но мало кому удавалось добиться его реализации.

Изучение и обобщение педагогического опыта поэтому – важная задача педагогической науки и одновременно один из методов педагогического исследования. Хотя, строго говоря, правильнее было бы считать, что изучение опыта осуществляется путем использования разнообразных методов: эксперимента, наблюдения, анкетирования, рейтинга и др. Важно знать, что делается это с целью выявления условий, при которых применение методики новатора обязательно приведет к совершенствованию учебно-воспитательного процесса, даст более высокие результаты в обучении и воспитании учащихся по сравнению с общепринятыми методами работы.

## **12. Особенности использования различных методов в педагогическом исследовании**

В педагогических исследованиях используются и другие методы. Их описание можно найти в специальной литературе. Однако может возникнуть вопрос о правомерности такого многообразия методов исследования. Ведь в естественных науках пользуются почти исключительно экспериментом. Там только те сведения считаются достоверными, которые подтверждены экспериментально.

Конечно, в значительной мере это относится и к педагогике: в педагогических исследованиях наиболее достоверные данные получают в ходе экспериментальной работы. В то же время ряд особенностей педагогического процесса ограничивает возможности использования эксперимента по сравнению с естественными науками. Главная особенность педагогического эксперимента в том,

что его основные участники – дети. Неповторимость, уникальность каждого ребенка накладывают особую ответственность на организаторов опытной работы: в ее процессе детям не должно быть нанесено ущерба (их здоровью, идейно-нравственному, умственному и эстетическому развитию). Поэтому не всегда возможно использование эксперимента. Исследователю приходится проводить значительный объем предварительных наблюдений, изучения документов и др., чтобы сформулировать такую гипотезу, которая была бы как можно более обоснованной.

В отличие от этого в естественных науках предусматривается заведомый ущерб от экспериментирования: часть организмов (растительных или животных – в зависимости от объекта исследования) или материалов может быть не просто испорчена, но даже уничтожена в результате проверки влияния на них тех или иных условий.

Следует иметь в виду также и то, что в педагогическом процессе далеко не все явления можно подвергнуть моделированию, не все можно выделить и изолировать для детального рассмотрения и измерения в числовых показателях. Более того, в этом процессе все элементы настолько тесно между собой связаны, что само выделение носит весьма условный характер и всегда приводит к определенной деформации выделяемых для изучения элементов: *педагогический процесс – процесс целостный*. Это в первую очередь и определяет основные особенности использования эксперимента и других научных методов в педагогических исследованиях.

#### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте разные подходы к объяснению соотношения основных педагогических понятий.
2. Раскройте связь педагогики с философией, физиологией, психологией.
3. Какие методы используются в педагогических исследованиях?
4. Какова последовательность осуществления педагогического исследования?

#### Рекомендуемая литература

1. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1991.
2. Подласый И. П. Педагогика. – М., 1999.
3. Сластенин В. А. и др. Педагогика. – М., 1997.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
5. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. – М., 1971.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993, 1999.

## Глава II

### ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ

Естественно, что в процессе воспитания центральной фигурой является тот, кого воспитывают, воспитанник.

Результат воспитания – развитие личности.

Человек рождается существом почти исключительно биологическим. Общественным существом, способным вступать в отношения с другими людьми, он становится в процессе развития. Правда, некоторые черты социальности есть и у новорожденного. Влияние общества ребенок испытывает и в период внутриутробного развития. Социально обусловленный образ жизни матери, многовековой период развития человечества в условиях общественного существования, способствовавшего генетическому закреплению сугубо человеческих задатков (предпосылок прямохождения, специфического строения мозга, речевого аппарата и др.), определяют некоторые признаки социальности на самых ранних этапах детства – в младенчестве.

Но становление собственно человека в качестве общественного существа, личности, обладающей сознанием, осознанно воспринимающей окружающий мир и воздействующей на него, связано исключительно с развитием в онтогенезе, причем в условиях общественного существования. Вне общества, без общения с людьми ребенок не может стать личностью, не может развиваться как человек. Это подтверждают время от времени примеры развития детей, попавших по каким-либо причинам в раннем возрасте в стаи животных и оставшихся живыми. Подтверждают это и примеры воспитания слепоглухонемых детей, которые лишены возможности естественного вступления в отношения с другими людьми из-за отсутствия развитых органов чувств, обеспечивающих основную гамму восприятия внешних воздействий, – зрения и слуха. Развитие этих детей фактически полностью определяется степенью компенсации этого недостатка воспитателями. При отсутствии этой компенсации слепоглухонемые дети как существа социальные фактически не развиваются.

## 1. Изменения ребенка в процессе развития

В отношении человека развитие – это процесс постепенного изменения его организма и психики в направлении от низших к высшим формам жизнедеятельности. Правда, развитие может быть направлено и в противоположную сторону – от высших к низшим формам. В этом случае речь идет о регрессе, деградации в отличие от прогресса, под которым подразумевается поступательное совершенствование. В своих рассуждениях мы все время будем иметь в виду именно прогресс, т.е. развитие по восходящей линии, на обеспечение которого направлены усилия воспитателей.

В каких же отношениях развивается человек? Прежде всего, что заметно каждому, человек развивается *физически*. Изменяется (увеличивается) вес ребенка, его рост, причем наиболее интенсивно это происходит в первые годы его жизни. Так, с момента рождения и до поступления в школу его рост увеличивается на 50–60 см, в последующие шесть лет – на 25–35 см, затем – на 18–23 см. Особенно интенсивно растет вес головного мозга: к семилетнему возрасту он увеличивается более чем в 3 раза и достигает примерно 94% веса головного мозга взрослого человека (Педагогическая энциклопедия. – М., 1964. – С. 79–83).

Развивается человек и в *физиологическом отношении*: совершенствуются по мере взросления физиологические процессы, протекающие в организме. Значительно усложняются и стабилизируются к концу школьного обучения кровообращение и пищеварение, процессы нервной деятельности. Особое значение имеют процессы, определяющие половое развитие и созревание. Особенно интенсивно они протекают у девочек в 11–15 лет, у мальчиков несколько позже – в 12–17 лет. К окончанию средней школы многие физиологические процессы приближаются по своему развитию к уровню функционирования взрослого человека, но рост и развитие все же обычно продолжаются до 24–25 лет.

Значительные изменения происходят и в *психике* человека: изменяется скорость протекания психических процессов, формируется характер, развивается воля и др. Характерны показатели развития восприятия у детей. Так, тонкость различения цветов с 6 до 14 лет увеличивается почти вдвое, способность различения высоты звуковых тонов за это же время возрастает примерно в 4 раза. Развиваются память и мышление детей: память – от механической к смысловой и логической, мышление – от конкретных (наглядных) ее форм к абстрактным, отвлеченно-теоретическим. Развиваются также воображение, внимание, эмоции, способности.

Развитие человека *в социальном отношении* характеризуется главным образом усложнением отношений с людьми, обществом в целом. Младенец вступает в очень простые отношения почти исключительно с одним человеком – матерью. Затем круг его общения расширяется. Характер взаимоотношений с окружающими людьми изменяется, они становятся все более осознанными и разносторонними. Ребенок становится все в большей степени субъектом отношений: он не только воспринимает направленные на него воздействия, но и сам сознательно оказывает воздействия на окружающих с целью изменить свое положение. Начинается это в достаточно раннем возрасте, уже с первых месяцев жизни.

В последующем ребенок включается в регулярные отношения в системе собственно общественных связей: он становится членом коллектива детсадовской группы, потом идет в школу и помимо учебы выполняет там некоторые общественные обязанности, от класса к классу все более значительные и усложняющиеся, готовясь к выбору и освоению профессии, полноценному участию в общественной жизни страны.

## **2. Биологические и социальные факторы в развитии человека**

Вероятно, со времени осознания своего положения в природе человеку интересно было знать, почему люди неодинаковы. Почему рядом с проявляющими успех почти или даже во всем, рядом с одаренными в одной какой-то области всегда были весьма средние, ни в чем себя не проявляющие, заурядные люди? И можно ли добиться успехов каждому хотя бы в чем-то одном?

В решении этого вопроса издавна наметилось два направления, в основе своей сохранившиеся до наших дней. Достаточно последовательно они были разъяснены уже в Древней Греции. Демокрит (V–IV вв. до н.э.) утверждал, что люди становятся такими, какими они есть, более от упражнений, чем по какой-либо другой причине, т.е. судьба человека, его успехи в жизни зависят больше всего от него самого, от его деятельности.

Другое мнение по этому вопросу высказывал Платон (IV в. до н.э.). Он утверждал, что люди от рождения неодинаковы, а их развитие определяется тем материалом, который получила душа человека еще до его рождения. В этом и причина разделения людей на правителей и управляемых. Поэтому нет причины обучать тех, которых научить невозможно вследствие отсутствия у них природных возможностей усваивать науки.

Развитие естественных наук и философии привело к выделению факторов, влияющих на формирование человека. В XVIII в. наиболее полно они были представлены в учении французского ученого Д. Дидро. Он утверждал, что на развитие человека влияют наследственность, социальная среда и воспитание. Воспитание и условия жизни играют исключительно важную роль в развитии личности. Но Дидро подчеркивал, что нельзя недооценивать и значения анатомо-физиологических особенностей детей, их природных различий.

Эти взгляды были развиты в противовес идеям исключительной значимости одного какого-то фактора, определяющего развитие человека: К. Гельвеций, например, провозглашал всемогущество воспитания, а Ж. Ж. Руссо был сторонником идеи преобладающего значения среды в формировании личности. Сторонники религиозных учений по-прежнему утверждали божественную предопределенность развития человека и всей его судьбы.

Великое открытие Г. Менделя и развитая в XX в. на основе этого открытия молекулярно-генетическая теория дала новое основание для популяризации взглядов о преобладающей роли наследственности в развитии человека, его личности. В самом деле, если есть гены цвета волос, формы носа, длины пальцев и др., то почему не должно быть генов способности учиться? Ведь даже простые наблюдения учителей, долго проработавших в одной школе, показывают, что очень часто дети и внуки давно учившихся у них учеников столь же успешно или неуспешно обучаются в школе, как и их родители, дедушки и бабушки. Не менее показательны в этом отношении и примеры «наследования» музыкальных, художественных, спортивных способностей: немало примеров профессиональных династий, когда на протяжении нескольких поколений люди одного семейства проявляют большие успехи в каком-либо виде деятельности. Но глубокое научное исследование проблемы показывает, что за исключением случаев проявления особой одаренности результаты успешной деятельности в той или иной области искусства, науки, предпринимательства обусловлены комплексом факторов, среди которых важнейшими оказываются среда и воспитание.

Один из основоположников отечественной генетики Н. П. Дубинин писал по этому поводу: «Сущность человека, его личностные качества, общественно-исторический прогресс, формирование нового человека – все это выходит за рамки биологического. ...Генетическая программа человека обеспечивает рождение индивидов с универсальным неспециализированным мозгом, функциональная система которого формируется условиями социального бытия»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Дубинин Н. П. Что такое человек. – М., 1983. – С. 62, 63.

И тем не менее развитие ребенка не всегда полностью обусловлено влиянием среды, воспитания и наследственности. В соответствии с учением Дидро невозможно объяснить, почему в одних и тех же условиях жизни, обучения и воспитания люди с одинаковой наследственностью вырастают разными. Вспомним литературный пример сыновей Тараса Бульбы. Или почему в худших условиях явно не выдающиеся по природным задаткам люди нередко добиваются больших успехов в развитии, чем находящиеся в лучших условиях. И наконец, если наследственность, среда и воспитание определяют развитие человека, то в чем причина поступательного совершенствования человечества, человека вообще? Ведь среда и воспитание приспособливают человека к существованию в имеющихся условиях, наследственность же фактически не изменяется, а тем не менее человек из пещер переселился в хижины, а затем во дворцы, начал осваивать космос. Изменились и внешний облик человека, его мышление, весь духовный мир. Изменил он и среду своего обитания, хотя в соответствии с идеей о развитии под влиянием среды, воспитания и наследственности этого не должно было быть.

Это значит, что развитие человека определяется не только выше указанными факторами. Есть еще какой-то (или какие-то), который не учитывал и Дидро, и те, кто придерживался его взглядов.

### **3. Собственная преобразующая деятельность человека – важный фактор формирования личности**

Догадки о том, что развитие человека обусловлено не только внешними по отношению к нему факторами, высказывались очень давно. Так, в XIV в. Данте утверждал в «Божественной комедии»:

Естественно, чтоб смертный говорил,  
Но – так иль по-другому, это надо,  
Чтоб не природа, а он сам решил.

В середине XIX в. в философии эту проблему решил К. Маркс. Он обосновал положение о том, что человек развивается только в деятельности: только преобразуя окружающую действительность, человек совершенствует и свою собственную природу. В педагогике эту мысль высказал К. Д. Ушинский. Он пришел к убеждению, что человек сам принимает участие в образовании своего характера. Преодолевая ограничения свободы, участвуя в свободном труде, человек формирует себя.

Таким образом, можно утверждать, что четвертым фактором формирования личности является собственная преобразующая деятельность человека.

В XX в. к такому же выводу приходят экзистенциалисты и сторонники необихевиоризма. Так, известный философ и писатель, лауреат Нобелевской премии А. Камю утверждал, что человек несводим целиком к истории и именно этим оправдано его существование в царстве природы.

Лидер современного бихевиоризма Б.Скиннер, строящий свою теорию воспитания на системе подкрепления, тоже утверждает, что подлинно свободное поведение осуществляется в борьбе за свободу. Поведение не полностью определяется средой, на его формирование воздействует стремление человека оказывать влияние на социальную среду, изменять ее в соответствии со своими интересами.

Для учебно-воспитательной практики установление фактора собственной преобразующей деятельности имеет чрезвычайно важное значение. Суть его можно сформулировать следующим образом: если воспитатель хочет воспитать ребенка, то он должен привлечь его к деятельности, которая совершенствует окружающую ребенка среду. Если к такой деятельности ребенок не будет привлекаться, то и воспитания в положительном смысле этого слова не будет.

Таким образом, в числе факторов развития личности мы можем выделить наследственность, среду, воспитание и собственную деятельность человека. Среди них среда – явление многомерное. Прежде всего, это, конечно, социальная среда в широком смысле слова – общественно-экономические условия, общественно-государственный строй страны, в которой живет воспитуемый. Во-вторых, это микросреда – среда непосредственного общения ребенка: семья, в которой он живет, его друзья, школа. В-третьих, это географическая среда (схема 3).

Естественно, что общий тип отношений, в том числе и воспитательного характера, определяется общественно-экономическими условиями. Конкретная реализация общественных закономерностей зависит от микросреды, прежде всего семьи: во все общественно-экономические эпохи были семьи, в которых воспитывались дети в духе добра и справедливости. Однако это не приходится рассматривать как правило. Эти семьи можно назвать оазисами на общем фоне распространенной обыденной несправедливости, притеснения слабых сильными: те, кому некого притеснять, подчас срываются на близких, прежде всего детях, для которых в этом случае и родное гнездо – не убежище.



**Факторы, воздействующие на развитие человека**



В связи с этим весьма актуальной становится проблема *становления субъектности воспитанника* в педагогическом процессе. Характер ответа на вопрос: «Когда индивид становится субъектом воспитания?» – в значительной мере выражает сущность теории и технологии воспитательной работы, определяет тип воспитательных отношений.

Психологи отвечают на этот вопрос чаще всего по аналогии с ответом на вопрос о человеке как личности: личностью не рождаются, ею становятся в процессе воспитания, развития, общественной практики. С. Л. Рубинштейн утверждал, что человек становится субъектом в подлинном смысле слова, сознательно выделяющим себя из окружающего и соотносящегося с ним по мере развития общественной практики (см.: *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.* – М., 1946. – С. 6). Это представление о субъекте основано на содержании философского понятия субъекта как активно действующего, познающего, обладающего сознанием и волей человека. Для педагогики, оперирующей понятием не вообще субъекта, а субъекта воспитания, такое представление о нем оказывается слишком узким, не отражающим всю глубину отношений воспитанника с воспитателями, особенно в условиях гуманистического воспитания.

Педагогика как наука о развитии биологических, психических и социальных черт, сторон человеческой личности должна рассматривать проблему соотношения субъекта и объекта в воспитании с учетом всех этих сторон. С этой точки зрения сама способность человеческого организма к саморазвитию в соответствующих условиях (П. Ф. Каптерев) как генетически заданное свойство характеризует внутреннюю активность индивида, присущую ему с момента рождения, – именно активность человеческого организма, а не вообще живого существа. В соответствии с этим современная российская и мировая педагогика все больше рассматривает воспитанника как от природы деятельное, внутренне активное существо, обеспеченное необходимыми задатками и стимулами для саморазвития, а *воспитание* – как *объективно-субъективный процесс саморазвития и самостановления детской личности в системе организованных и стихийных взаимодействий и отношений*. Речь идет о природной субъектной активности индивида, формирующегося под воздействием потребностей, инстинктов, влечений, желаний, способностей, стремления к самопроявлению и самоутверждению (см.: *Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика.* – 1999. – № 1).

Кроме того, исследования психологов в последние десятилетия показали, что даже самые маленькие младенцы демонстрируют понимание некоторых законов организации физического и соци-

ального мира (Е.А.Сергиенко), с самого рождения вовлечены в «диадические» и «триадические» взаимодействия с социальными партнерами (Траверти, Батес). Это существенно меняет установившееся представление о времени «выделения» ребенка из его окружения (см.: Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. – М., 1999. – С. 145–146). Однако более существенным является то, что одной из особенностей психического является его зависимость от отражения другим психическим: человеческим оно становится лишь в случае отражения другим психическим. Чувства, желания, стремления, идеалы развиваются как проявления человеческой психики лишь в условиях их отражения в чувствах, желаниях и т.д. других людей. С этой точки зрения субъектность индивида связана с признанием индивидуальности его психики другими индивидами (другим психическим).

В человеческих общественных отношениях право на субъектность признается за индивидом с момента его рождения. Оно формально проявляется уже в присвоении ему индивидуального имени, а фактически выражается в индивидуальном уходе за ним и, более того, в персонализации надежд его близких (воспитателей) в связи с его будущим. В этих условиях ребенок, не обладающий волей формально, фактически наделяется ею воспитателями, следующими за его требованиями по удовлетворению его потребностей, желаний, интересов.

Для педагогики имеет большее значение не то, выделил или не выделил индивид себя сознательно из своего окружения, а выделен ли он окружением – системой воспитания прежде всего – из социального целого и признан ли в качестве субъекта-индивидуальности, наделенного активностью и особенностями, которые с первых мгновений жизни ребенка нужно сохранять, развивать, а в случае необходимости исправлять при его активном участии, посредством его деятельности. Если педагогика этого не признает, если практическое воспитание этим положением субъектности воспитанника не руководствуется, то это, скорее всего, не человеческая педагогика, т.е. вообще не педагогика, а наука о дрессировке и практическом натаскивании, которое якобы на каком-то этапе перейдет в воспитание, поскольку воспитанник осознал себя, выделил из окружения, а воспитательные отношения из субъект-объектных могут превратиться в субъект-субъектные.

Естественно, «педагогика насилия», непризнания за ребенком права на индивидуальность никогда не видит в воспитаннике его субъектности в подлинном смысле слова, поскольку в создании, развитии личности не усматривает признаков социального творчества. Сторонники такой педагогики и методики воспита-

тельной работы признают право на субъектность лишь за собой и своими кумирами. Действительное же воспитание, обычные нормальные человеческие воспитательные отношения всегда были и останутся субъект-субъектными. В них воспитанник с момента его появления фиксируется социумом в индивидуальном и общественном сознании (как отражении психическим реально возникшего и реально развивающегося психического же) в качестве субъекта и объекта воспитательных отношений, воспитательного процесса.

Следовательно, признание изначальной субъектности воспитанника в воспитании подтверждается тремя фундаментальными основаниями: *биологическим* в виде генетически заданного свойства саморазвития, *психологическим* как признанием психическим своеобразием всякого психического и *социальным* в смысле неизбежного признания за каждым индивидом его особенного места в системе общественных отношений. Специфика конкретных социальных отношений и обусловленного ею основного типа воспитательной практики может быть направлена на подавление субъектности воспитанника. Однако полностью лишиться его этого от природы данного свойства можно, лишь полностью исключив возможность использования им средств и форм человеческого существования.

#### **4. Взаимосвязь воспитания и развития человека в различные возрастные периоды**

Поскольку педагогика – наука о воспитании, а воспитание осуществляется в значительной мере ради развития, следует подробнее рассмотреть взаимосвязь воспитания и развития, соотношения между ними в различные возрастные периоды.

Мы пришли к выводу, что развитие личности зависит от наследственности, среды, воспитания и собственной преобразующей деятельности человека. Но развитие не одномоментный акт, оно продолжается всю жизнь и особенно интенсивно – в первые годы жизни. Естественно, что в неодинаковые по интенсивности периоды развития действие различных факторов неодинаково. Профессиональных педагогов и родителей интересует, прежде всего, как влияют эти факторы на развитие детей дошкольного и школьного возраста. Причем не все факторы интересуют нас одинаково: наследственность и среда не зависят от воли и мастерства педагогов. Воспитание – та сфера, где влияние педагогов и родителей наиболее действенно. И собственная деятельность воспитуемого не есть нечто совершенно изолированное от вос-

питательных влияний, и, вероятно, чем меньше возраст, тем более обусловлена она воздействиями педагогов (прямо или косвенно).

В общем плане эта проблема была глубоко изучена двумя известными психологами: Ж. Пиаже и Л. С. Выготским. В результате они пришли к противоположным выводам. Ранний Ж. Пиаже утверждал, что развитие идет впереди воспитания. Уровень развития определяет те формы и содержание воспитания, которые необходимы для развертывания, развития природных задатков ребенка. Таким образом, главное в воспитании – создание условий для саморазвития на основе учета имеющегося уровня развития. Воспитание не создает новых качеств, оно является условием их проявления.

Л. С. Выготский рассматривал эту проблему с иных позиций. Он считал, что, рассматривая развитие как историю развития (дословно по Выготскому – поведение как историю поведения), следует, конечно, опираться на имеющийся уровень развития. Но не следует его культивировать. Его нужно преодолевать, и поднимать ребенка на новый, более высокий уровень развития<sup>1</sup>. Если память ребенка еще конкретна, а его интересы эмоциональны, то это требует организации занятий, насыщенных эмоционально и представленных в конкретно-образной форме. Но это не значит, что не нужно развивать абстрактных форм мышления и конкретизировать, материализовать его интересы. Определение уровня реального (актуального) развития ребенка должно стать основой для нахождения зоны его ближайшего развития. Под этим понятием следует иметь в виду все то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослых. Выяснив возможности ребенка, можно определить область созревающих интеллектуальных функций, т. е. уровень его ближайшего развития. Он и переместится в ближайшее время на уровень реального умственного развития ребенка<sup>2</sup>.

Выготский особо подчеркивает в связи с этим, что действия детей, выполняемые ими под руководством учителя, в том числе действия по образцу, не являются нейтральными по отношению к уму ребенка, развитию мышления. Путь к самостоятельному решению лежит через действия в сотрудничестве и по образцу. Этим позиция Выготского отличается от распространенного мнения, что репродуктивные действия не способствуют развитию мышления.

Таким образом, мы имеем две теории о соотношении воспитания и развития: сторонники первой утверждают, что воспитание

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 295.*

<sup>2</sup> *Там же. – Т. 4. – С. 264.*

«обслуживает» развитие, дает материал, использование которого позволяет проявить созревшие возможности ребенка; сторонники второй считают, что правильно организованное воспитание ведет развитие, – помогая ребенку освоить задачи зоны ближайшего развития, учитель, воспитатель помогают ему подняться на новый, более высокий уровень развития.

Анализируя роль воспитания в развитии человека, часто упускают весьма важное обстоятельство, характеризующее исключительную по своей значимости сторону взаимосвязи наследственности и воспитания. Указание на эту сторону (которую есть основания выделить в качестве отдельного фактора формирования личности) мы находим в педагогическом наследии П.Ф.Каптерева: «Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживать и перерабатывать впечатления, под их влиянием – действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, свершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны... Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа»<sup>1</sup>.

Конечно, всякому процессу, в том числе и творческому, в жизни встречается немало препятствий, отклоняющих, задерживающих или ускоряющих его движение. Педагог же «... должен предупреждать все...уклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития»<sup>2</sup>.

Этим отнюдь не принижается роль воспитания – целенаправленного формирования, личностных качеств: «Педагог только тогда мог бы ограничиться ролью служителя процесса саморазвития, когда человеческий организм не имел бы никаких недочетов и дисгармонии в своем строении, когда человек и по духу и по телу был бы совершенен, без недостатков...»<sup>3</sup>. Поэтому воспитание и призвано способствовать усовершенствованию человека, личности, а не только саморазвитию. Усовершенствование же имеет три направления: 1) устранение препятствий; 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей; 3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств...

Очевидно, развитие и усовершенствование сливаются в один поток; усовершенствование предполагает развитие ценных свойств и

---

<sup>1</sup> Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 163.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. – С. 164.

подавление ими недостатков, причем слабые, но ценные свойства усиленно культивируются, а недостатки не допускаются до развития и укрепления.

Таким образом ... педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую задачу – усовершенствования личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее<sup>1</sup>.

Раскрывая в художественной форме жизненные ситуации, эту идею выразил писатель В.Г.Короленко: «Разнообразие человеческой личности раскрывается навстречу разнообразию среды: без этого она застывает и тускнеет» («Марусина заимка»). Однако упражнения, необходимые для развития, необходимость в них и вызываются: «Глупая заботливость, устранимая ... необходимость усилий, убивает... все шансы на более полную жизнь» («Слепой музыкант»).

Современная наука рассматривает несколько возрастных периодов в развитии ребенка, школьника. По продолжительности эти периоды неодинаковы, так как их выделение проведено по признаку основного, ведущего вида деятельности, которой занимается ребенок. Учитываются и новообразования, характерные для воспитанника в этом возрасте по сравнению с предыдущим.

Самый короткий период – *период непосредственно-эмоционального общения*. Он продолжается от рождения до 1 года. Считается, что в этот период ребенок еще не выполняет вполне осознанных действий. Второй период продолжается два года (от 1 до 3 лет) и называется *периодом предметно-манипулятивной деятельности*. В этот период ребенок осваивает мир его ближайшего окружения путем манипулятивных действий с предметами. Центральное новообразование этого периода – чувство *Я*, осознание своей «отделенности» от других людей.

Третий период – от 3 до 6 лет, *период игровой деятельности*. Конечно, дети играют и раньше, но в возрасте от 3 до 6 лет игровые действия выполняются на новом уровне: игра становится средством познания и освоения действительности. В игре развивается воображение как психологическая основа творчества, возникают обобщенные переживания и осмысленная ориентация в них. На этой основе формируются отношения к предметам и явлениям. Центральным новообразованием этого возраста, вероятно, следует назвать способность предвидеть и понимать последствия своих действий и осознанно выполнять их, зная последствия. С.Л.Рубинштейн утверждал, что в этом возрасте не игра является ведущим видом деятельности, а развитие поступка, регулируемо-

---

<sup>1</sup> Там же. – С. 167–168.

го общественными нормами: «Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода»<sup>1</sup>.

Четвертый период – от 6 до 10 лет, *период учебной деятельности*. В это время дети учатся в школе, и основным видом их деятельности является учение. Естественно, они не забыли игру и очень любят играть. В игре они продолжают проводить значительную часть времени и осваивать в ней окружающий их мир предметов, явлений, чувств. Но все же основную часть времени и главный свой труд они отдают учению. Центральным новообразованием этого периода является осознание и переживание себя в качестве существа социального.

Пятый период называется *периодом общественно полезной деятельности*. Он продолжается от 10 до 15 лет. В этом возрасте дети выполняют разнообразные виды деятельности, среди которых основным остается учение. Наряду с этим школьники этого возраста действуют в трудовой, общественно-организационной, спортивной, художественной и других видах деятельности. Но следует отметить, что любая из них осознается и выполняется подростком именно как общественно полезная. Д.Б.Эльконин утверждал, что в этом возрасте ведущим видом деятельности является общение со сверстниками. Центральным новообразованием этого возраста, называемого трудным, переходным, является чувство взрослости, осознанное стремление к самостоятельности и самоутверждению.

Шестой период – от 15 до 17–18 лет, *период учебно-профессиональной деятельности*. Это период ранней юности, когда учебная, трудовая и другие виды деятельности, выполняемые учащимися, осознаются ими как предпосылка будущей профессиональной деятельности на фоне осознания своей жизненной перспективы. Центральным новообразованием этого периода, вероятно, следует назвать активно формирующееся мировоззрение как систему взглядов на окружающую действительность и свое место в обществе.

Такую характеристику периодов развития человека в детском, подростковом и раннем юношеском возрасте дают психологи. Ее знание для педагогов крайне важно: создавать условия, обеспечивающие выполнение ведущей деятельности, можно, лишь зная эту деятельность. Создавать условия, необходимые для формирования и проявления соответствующего возрастному периоду новообразования личности, можно, лишь хорошо зная особенности того или иного периода.

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1948. – С. 595.



Для педагогов-практиков (исключая специалистов в области дошкольного воспитания) разделение на периоды развития целесообразно в соответствии со структурой школьного обучения, ведь структура средней общеобразовательной школы соответствует представлениям физиологов и психологов о периодизации развития детей в школьном возрасте.

Первый период объединяет все *дошкольное детство*. В этот период развитие ребенка фактически полностью определяется внешними воспитательными воздействиями. Направление внутренних, присущих ребенку побудительных стремлений определяется характером и направленностью воспитательных влияний среды, воспитателей и особенностями наследственно-генетической структуры организма (последние тоже можно отнести к внешним факторам по отношению к формирующейся личности: ребенок их не выбирает, повлиять на них не в состоянии). Деятельность детей в этом возрасте организуется взрослыми, возможности детей здесь еще настолько незначительны, что в практическом плане можно допустить утверждение о почти полной зависимости ребенка от внешних факторов.

*Младший школьный возраст*, продолжающийся в первые 4 года школьного обучения (от 6–7 до 9–10 лет), характеризуется равновесием, равнозначностью внешних влияний на развитие ребенка и внутренних побудительных стимулов. Связано это с появлением в жизни ребенка одного главного вида деятельности, осознаваемого им как общественно значимого. И себя ребенок в этом возрасте осознает в качестве члена общества с обязанностями, ответственностью, выходящими за рамки исключительной подчиненности взрослым ближайшего окружения.

*Средний школьный возраст или подростковый* (V–IX классы, от 10–11 до 15–16 лет), включающий и первые годы ранней юности, характерен преобладанием влияния внутренних стимулов развития над внешними. Это период интенсивного физиологического развития, формирования абстрактных форм мышления, включения воспитанника в систему общественно-трудовых отношений (пусть даже и воображаемых для определенной части подростков). На общем фоне стремления к независимости, самоутверждению, взрослости все это определяет преобладание собственного *Я* подростка в развитии его личности. Это, конечно, не означает невозможности влияния воспитателей на развитие подростков. Воспитатели не только могут, но и должны влиять на подростков. Важно только знать, что существенно измениться должен характер воспитательных влияний. Именно здесь в этот период воспитатель ставит целью предоставление материала, создание условий, необходимых для предъявления развивающейся индивидуальности, не прямое воздействие на эмоцио-

нальную и рациональную сферы подростка, а опосредованное (наиболее эффективно – через сверстников) влияние через создание условий для успешной деятельности, выбор рациональных вариантов оценивания и т. п.

*Старший школьный возраст* (X–XI классы, от 16–17 до 17–18 лет) характеризуется осознанным учетом воспитанником роли внешних условий и его собственных усилий в формировании качеств личности. В этом возрасте формируется определенная жизненная позиция, то, что мы называем мировоззрением, системой взглядов на мир и свое место в нем. Таким образом, воспитательные влияния в этом возрасте еще в большей мере, чем в подростковом, должны быть рассчитаны на создание условий для развития индивидуальности, проявления возможностей воспитанника. Недостаток у старшеклассников жизненного опыта и знаний о жизни ведет нередко к выработке односторонних суждений, максималистских оценок явлений действительности. Запозывание включения в реальные жизненные отношения фактически задерживает их в подростковой группе.

Следует помнить, что это деление на периоды (как и любое другое) весьма условно. Возраст календарный или школьный, а также определенного вида деятельности и уровня осознания самого себя наступает у разных детей в разное время. Это связано с половой принадлежностью (мальчики, девочки), с условиями культурно-познавательного развития. Наконец, здоровье ребенка тоже оказывает существенное влияние на продвижение от одного периода к другому.

Ясно и другое: границы периодов тоже весьма условны. Даже столь резкое на первый взгляд деление периодов, как по классам школьного обучения (начальные, средние, старшие), не имеет строгих, четких границ: один ребенок пришел в I класс в шестилетнем возрасте, а другой – когда ему исполнилось 7 лет, да еще потом остался в IV классе на второй год; IX класс он закончит в 17 лет, когда некоторые его сверстники получают полное одиннадцатилетнее среднее образование. В последние десятилетия наблюдается явление, которое получило название акселерации, проявляющейся в том, что дети по сравнению со своими родителями, например, быстрее достигают определенного веса, роста, вступают в период физиологического созревания. Обусловлено это многими причинами, действующими в совокупности: социально-экономическими условиями, распространением гетеролокальных браков, ростом концентрации активных реагентов в воздухе, воде, пище и др. Проявление ускорения в развитии требует от педагогов учета этого явления, внесения корректив в воспитание детей того или иного возраста.

## 5. Индивидуальное и общее в развитии ребенка

Создавая условия для проявления внутренне присущих детям созревших возможностей, определяя зону их ближайшего развития и т.п., мы не должны забывать, что воспитанники неодинаково воспринимают направленные на них влияния. Дети отличаются друг от друга не только цветом волос, формой лица и другими внешними признаками. Есть и внутренние, физиологические отличия, связанные с генетическими особенностями, определяющими скорость, ритм психических процессов и состояний, т.е. темперамент воспитанника.

Зрительные, слуховые, осязательные анализаторы в своей основе формируются как генотипически заданные. Их деятельность, способность воспринимать различные по интенсивности воздействия определяет возможности художественного, музыкального, некоторых других направлений развития ребенка. Это не значит, что в процессе воспитания, в результате систематических упражнений эти способности не развиваются. Наблюдения за жизнью людей и специальные опыты показывают, что благодаря упражнениям развиваются способности различать оттенки цветов, тональности звуков, интенсивность запахов и т.п.

Однако развитие это протекает у разных детей с разной степенью интенсивности. Если же генетических предпосылок для развития нет, то и развиваться будет нечему: например, у ребенка так изменена структура органа зрения, что в сетчатке глаза отсутствуют колбочки некоторых типов. В этом случае ребенок не будет различать цвета (дальтонизм), и упражнениями преодолеть этот недостаток невозможно. В то же время некоторые люди от природы наделены особой чувствительностью некоторых органов. Их развитие в благоприятных условиях среды и воспитания проходит особенно успешно. Если же благоприятных условий для развития не будет, то и развития не произойдет.

Таким образом, генетические основы тех или иных физиологических или психических процессов, состояний следует рассматривать как *задатки*, которые развиваются в благоприятных условиях и остаются неразвитыми при отсутствии таковых.

Каждый физиологически здоровый ребенок располагает достаточным фондом природных задатков для физического, интеллектуального и эмоционально-художественного развития. Однако следует иметь в виду, что оберегать эти задатки, а в некоторых случаях и развивать их необходимо начинать не в школе и даже не в дошкольном учреждении, а уже с момента появления

на свет младенца и даже до его рождения. Реализация самого богатого генотипа может быть блокирована в ранние периоды развития индивида. Пластичность его природы, защитные силы организма нередко не справляются с воздействием вредных веществ, употребляемых с пищей матерью в период беременности, попадающих в организм ребенка с воздухом и через другие источники. Если это происходит, то в дальнейшем воспитание может встретиться с труднопреодолимыми препятствиями в развитии тех или иных качеств личности.

Итак, все дети разные. Но значит ли это, что нет между ними ничего общего? Простирается ли их индивидуальность столь глубоко, что руководствоваться какими-либо общими положениями в воспитании невозможно? Конечно же, нет.

Что же общего можно выделить в качестве основы для разработки единых положений развития каждого человека, не нивелирующих его индивидуальности? Вот некоторые из этих положений.

1. Человек рождается как существо природное, биологическое, и в основе функционирования его организма лежат единые законы природы.

2. Каждый индивид обладает от рождения способностью к развитию.

3. Человек – существо общественное, его социопсихологическое развитие возможно только в обществе и зависит прежде всего от социально-экономических условий жизни.

4. Возможности развития физиологически здорового ребенка полностью определить современная наука не в состоянии. Поэтому можно считать, что возможности развития и в благоприятных условиях используются недостаточно.

5. Основным условием успешного развития индивида как существа социального является включение его в деятельность по освоению и преобразованию окружающей его действительности – мира предметов, процессов, явлений и отношений между людьми.

#### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте сущность некоторых концепций, объясняющих, под влиянием каких факторов развивается человек.

2. Наследственность, среда и воспитание – это три фактора, воздействующие на развитие человека. Вспомните четвертый фактор развития личности.

3. В чем различие соотношения воспитания и развития в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах?

### Рекомендуемая литература

1. *Апраушев А. В.* Воспитание оптимизмом. – М., 1983.
2. *Дубинин Н. П.* Что такое человек. – М., 1983.
3. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. – М., 1984.
4. *Мудрик А. В.* Социализация и смутное время. – М., 1991.
5. *Ушинский К. Д.* Сочинения: В 11 т. – М., 1950. – Т. 10. – С. 374–400.

## Глава III

### ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Материалы предыдущей главы позволяют сделать вполне определенные выводы о цели воспитания. Во-первых, цель воспитания поддается определению – в противовес мнению, что цель воспитания ставить бесполезно, так как воспитанник развивается в соответствии с собственным «планом», который воспитателю неизвестен. Во-вторых, если развитие индивида обусловлено условиями жизни и его деятельностью, которая организуется и направляется воспитанием (особенно в первые годы жизни, когда закладывается основа важнейших черт и качеств личности), то воспитатели могут поставить цель организации условий и деятельности в соответствии с определенным идеалом.

Безграничные возможности развития индивида позволяют сформулировать в отношении его развития самую блестящую перспективу. Необходимо только учитывать содержание, характер общественного идеала, т. е. требования общества соотнести с уровнем развития человека. В современных условиях это, вероятно, высокообразованный специалист в каком-либо виде деятельности, обладающий способностью уверенно ориентироваться в быстро меняющихся условиях общественной жизни. Но этот ориентир – слишком общий, и его явно недостаточно для определения цели формирования личности конкретного ребенка. Такой ориентир будет неудовлетворительным как ответ на вопросы родителей ребенка: «Какую же цель мы можем и должны поставить в воспитании своего сына (дочери)? Каким и кем мы должны его воспитывать с первых лет и даже дней его жизни?». Ведь они нередко стараются воспитать своих детей в соответствии со своими жизненными целями, теми, которых добиваются для себя и которых, конечно же, должны достигнуть их дети. О разнообразии и несогласованности этих целей писал 800 лет назад О. Хайям:

Одних манит удел владык земли,  
Других же рай, мерцающий вдали...

Держи, что есть, о барышах забудь,  
И дальним барабанам не внемли!

В последнее время при определении цели воспитания все больше внимания обращается на *систему ценностей*, принятых в обществе: «В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания»<sup>1</sup>. Но что может выступать и что действительно выступает в качестве истинных ценностей в нашей отечественной культуре? Ведь у нас до последних лет понятие ценности в педагогической литературе вообще не употреблялось. Цена, ценности в применении к духовной сфере человека – «изобретение» сугубо западного рационалистического мышления.

В основе учения о ценностях – представления о потребностях человека. Чаще всего (во всяком случае, в нашей отечественной литературе) при определении потребностей ссылаются на А. Маслоу, который в качестве базовых видел физиологические потребности (удовлетворение голода, жажды, полового влечения и т.п.), а высшей потребностью считал потребность в самоактуализации (реализации своих целей, способностей, развитии собственной личности). Между этими двумя – низшими и высшими – потребностями последовательно проявляются и сопровождают личностное взросление потребности безопасности (чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач), принадлежности и любви (находиться рядом с людьми и принадлежать к определенной общности), уважения (одобрения, признания, почитания со стороны людей), познавательные потребности (знать, уметь, понимать, исследовать), эстетические потребности (гармонии, симметрии, порядка, красоты)<sup>2</sup>.

В русле потребностной концепции ценностями человеческой жизни являются пища и влага, чувство защищенности, уважение людей, знания и умения, достижение гармонии, развитие собственной личности. А целью воспитания – соответственно возбуждение стремления (и деятельности) к удовлетворению не только органических, но и духовных потребностей и потребности в самоактуализации.

С вышесказанным можно было бы согласиться, но настораживает то, что в перечне человеческих потребностей названы лишь потребности, связанные с ним самим, с обеспечением его личного благополучия. Все, что объединяет человека с людьми, обращено к нему, служит улучшению его положения, совершенствованию, развитию и проявлению его личности. Человек по отношению к

---

<sup>1</sup> Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3.

<sup>2</sup> Излагается по кн.: Немов Р. С. Психология. – М., 1997. – С. 400.

другим людям – лишь потребитель. У него нет потребности служить людям, исполнять свой долг перед ними.

Самый элементарный жизненный пример – пример отношений матери к ребенку – не укладывается в эту схему. Потребность служить ребенку, выполнить свой долг перед ним, в нем увидеть реализацию гармонии, успеха, защищенности, – разве не эта потребность высшая для матери? Как и для врача, который, спасая больного, думает не о собственной славе и не об ответственности даже? Или для учителя, который, даже не рассчитывая на должное вознаграждение за труд, помогает детям становиться людьми?

Жертвенность и альтруизм, присущие всем нормальным людям и составляющие основу продолжения рода, не находят места в системе вышеозначенных ценностей. Но хорошо ли, что человек, являясь высшей ценностью для общества, станет и сам для себя высшей ценностью?

Сравним, что на первое место выдвигается в качестве жизненных ценностей в современных западных и в классических русских источниках. Так, в Англии Шотландский консультативный совет по содержанию образования ориентирует учителей: «Когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности»: ценности учения, уважения к себе и заботы о себе, уважения к другим и заботы о них, чувства принадлежности и социальной ответственности<sup>1</sup>. А у Л.Н.Толстого мы читаем: «Жизнь наша есть исполнение возложенного на нас долга».

П.Ф.Каптерев подробнее, с большим обоснованием раскрывает это положение: «Приготовление к разумной жизни есть главнейшая задача воспитания... Воспитание должно подготавливать к непосредственному и опосредованному самосохранению, к родительским обязанностям, к гражданской жизни и к различным занятиям, доставляющим удовольствие, скрашивающим жизнь»<sup>2</sup>. Для реализации же этой «главнейшей задачи воспитания» нужно обеспечить полноценное физическое, умственное, эстетическое, социальное и волевое развитие каждого человека<sup>3</sup>.

Представление о гражданской жизни во времена П.Ф.Каптерева и Л.Н.Толстого неразрывно связывалось с православным христианским учением, и очевидны большее богатство и глубина понимания ими цели воспитания по сравнению с утвердившимся сегодня взглядом на воспитание, в том числе и в России, основанном на учении западных философов о ценностях. Девять заповедей блаженства как идеалов истинного христианина и семь смерт-

---

<sup>1</sup> См.: *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания. – № 3.

<sup>2</sup> *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 438, 439.

<sup>3</sup> См. там же. – С. 472.



ных грехов, которые следует избегать в жизни, раскрывают представление российских классиков о сущности гражданской разумной жизни. Постараемся понять их содержание не только по отдельности, но и вместе, в их связи.

Заповеди блаженства: 1) смирение; 2) покаяние и сострадание; 3) кротость и незабываемость; 4) жажда правды; 5) милость; 6) чистота сердца, свобода от греховных страстей; 7) душевный мир, жизнь в мире и согласии; 8) твердость веры; 9) терпение гонения за веру.

Смертные грехи: 1) гордость; 2) лихоимство; 3) блуд; 4) зависть; 5) плотоугодие; 6) злопамятность; 7) уныние.

Побеждаются эти грехи добродетелями, выполнением заповедей блаженства: 1) кротостью и смирением; 2) щедростью; 3) противлением плоти; 4) любовью; 5) воздержанием; 6) терпением и злопамятностью; 7) тщанием и трудолюбием.

В отличие от понятия ценностей в русской педагогике более принятым было понятие *идеала*. Это понятие шире и глубже понятия ценности, в большей степени характеризует личностное отношение к цели стремления, поскольку «... в понятие идеала входит творческое представление, созданное воображением, изображающее известную мысль, идею, вообще идеальное содержание, посредством сопоставления в одно стройное целое частных мыслительных данных физического и умственного бытия»<sup>1</sup>.

Ценности передаются, идеалы формируются в результате творческого преобразования «мыслительных данных».

П. Ф. Каптерев утверждал, что сокровенный идеал русского человека воплощается в жизни и деятельности святых подвижников, преданных высшим религиозно-нравственным стремлениям; мужественных защитников Отечества, сослуживших государству крупную службу; сильных духом терпеливых невинных страдальцев, сохранивших стойкость и силу духа среди самых бедственных обстоятельств: «Русский идеал выражается не в одинаковых формах в различных классах и слоях народа... (но. – В.С.) несмотря на видимые противоречия идеалов... сущность их одна и та же... И здесь и там речь идет о бескорыстном служении обществу и государству, соединенном с личным самопожертвованием»<sup>2</sup>.

С позиций современной российской педагогической мысли основы теории воспитательных ценностей раскрыты Б.Т.Лихачевым. Он утверждает, что их основными интегративными источ-

---

<sup>1</sup> Демков М.И. Курс педагогики. Часть II. Теория и практика воспитания. – М.; Пг., 1915. – С. 39.

<sup>2</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 199–200.

никами являются воля к жизни, любовь к природе, единение с человечеством, сознание духовного величия человека. Среди них есть ценности вечные (духовно-религиозные, нравственные, трудовые, эстетические и экологические), преходящие (идеологические и политические, ценности жизненно-практической ориентации), устойчивые ментально-этнические (традиции, обычаи, черты национального характера). Все их можно разделить на духовно-космические, общенациональные, социально-стратификационные (стратовые), природные нравственно-эстетические и экологические, индивидуально-личностные. Рассматривая законы образования и действия воспитательных ценностей, Б. Т. Лихачев приходит к выводу, что представители каждого общественного страта (слоя) имеют свою шкалу ценностей, развитие которых зависит от объективных потребностей, от отношения к ним общественного сознания, от пропаганды<sup>1</sup>.

Как же относиться к ценностному подходу в воспитании? Скорее всего, не стоит полностью игнорировать его, но важно стараться привнести в него специфику российского понимания ценностей, особенно таких, как социальная ответственность, любовь, гармония, реализация своих целей. Вместе с тем нельзя ограничивать систему ценностей теми или иными рамками, пусть даже они приняты многими или во многих странах. Национальные и общественно-гражданские особенности не только страны, но даже определенной общности людей могут выдвигать и делать актуальными особые, свойственные лишь данным условиям ценности. Смысл понятия ценности должен быть приближен к понятию идеала: не просто как усвоенное представление об определенной цене чего-либо, но как творчески переработанное представление о смысле жизни. Тем более, воспитанные в традициях российской культуры само понятие о ценности не воспринимают в буквальном смысле, вне представления об идеале как высшей духовной ценности. В этом плане даже само представление о самоактуализации воспринимается нередко как жертвенное служение долгу: ведь в этом человек тоже проявляет себя, но не ради себя, а ради других. Хороший учитель демонстрирует себя своим ученикам, превосходный – своих учеников им самим и всем окружающим.

В XX в. Ч. Моррис (1901–1978) выделил пять основных измерений, та или иная комбинация из которых обычно и оказывается в основе осознанно или неосознанно поставленной цели воспитания:

---

<sup>1</sup> См.: Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997. – С. 6–60.

- предпочтение ответственного, нравственного участия в жизни, при котором ценится и сохраняется все, что приобрел человек;
- испытание радости от преодоления препятствий в решении личных или социальных проблем либо в преодолении препятствий в мире природы;
- организация самодостаточной внутренней жизни с богатым и развитым самосознанием, самосовершенствование, отказ от излишеств, аскетизм;
- восприимчивость к людям и природе;
- чувственные удовольствия и наслаждения, открытость жизни без напряжения, отдача себя моменту.

На что же должен ориентироваться учитель, воспитатель, работник государственного учебно-воспитательного заведения? Может ли он быть бесстрастным просвещенцем и проповедовать свободу выбора жизненной цели и цели воспитания?

## 1. Система целей воспитания

Ответ на поставленные выше вопросы заключается в том, что наряду с общей целью воспитания, целью-идеалом, должна существовать в воспитании еще индивидуальная цель для каждого воспитанника. У каждого человека свои возможности, свои устремления, своя судьба. Но тем не менее он – член общества, и его подчиненность обществу, зависимость его благополучия от его общественного положения факт неоспоримый. Поэтому *гармоничное сочетание общей и личной (индивидуальной) целей* есть важное условие решения проблемы цели воспитания в педагогике (схема 4).

Есть и еще два обстоятельства, имеющие важное значение в решении этой проблемы. Первое состоит в том, что в течение жизни человека цель формирования его личности не может быть все время неизменной: одно дело – воспитывать младенца, другое – подростка, третье – взрослого человека. Даже если не меняются за это время общественные идеалы, нельзя не видеть разницы в целях воспитательной работы в зависимости от возраста воспитуемого, уровня сформированности его личности.

Суть второго заключается в том, что достижение цели (как идеала и как индивидуальной) складывается из множества различных по своему вкладу в ее достижение деятельностей воспитателей и целых организаций: семьи, учебно-воспитательных заведений, отдельных учителей. У каждого из них есть конкретная цель: например, изучение биологии и экологическое воспитание или изучение основ изобразительного искусства и осуществление художественного образования как важнейшей части эстетическо-

го воспитания и т.п. Конечно, каждый квалифицированный воспитатель понимает роль и место своей деятельности в системе всей работы по достижению общественного идеала и выполняет ее именно как часть работы, тесно связанной с деятельностью других воспитателей. Однако его цель все-таки конкретна, если деятельность профессиональна.

Кроме того, конкретная цель деятельности воспитателя (учителя) в структуре своей содержит ряд частных целей (задач): цель изучения курса, крупного раздела учебной дисциплины, цель отдельного занятия, урока, воспитательного мероприятия.

Таким образом, мы имеем дело с системой целей, с определенной иерархической структурой:

- общая цель воспитания;
- цель воспитания детей определенного возраста;
- цель воспитательной деятельности учебно-воспитательного заведения;
- цель изучения отдельной учебной дисциплины, проведения воспитательной работы определенной направленности;
- воспитательные цели отдельных занятий или мероприятий.

Классификация целей может быть проведена и на другой основе, например, Т.А.Ильина рассматривала три вида целей:

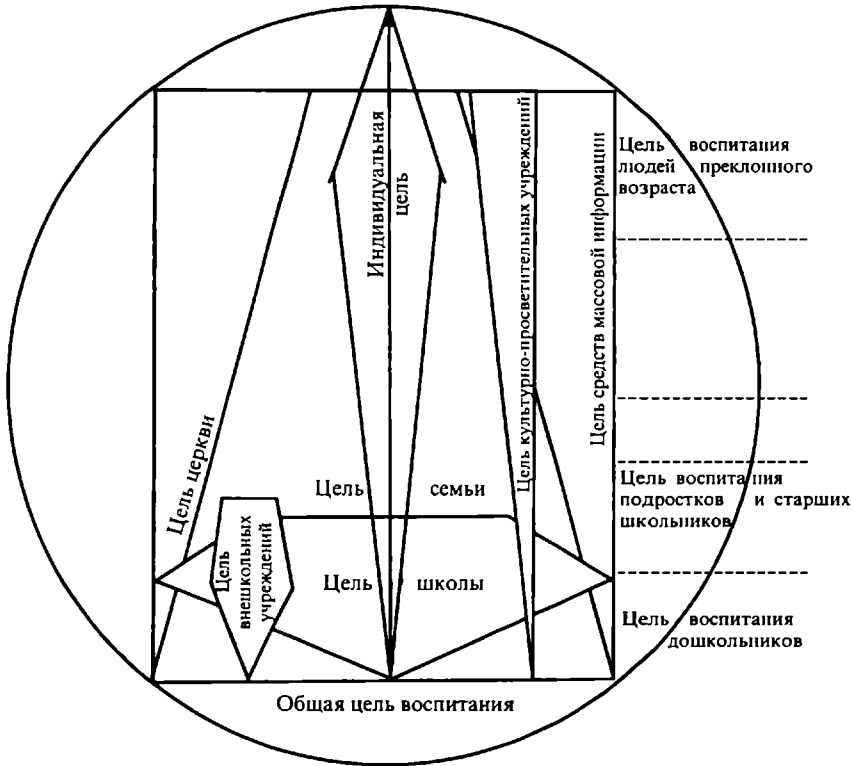
- общая, или генеральная, цель, соответствующая представлениям общества об идеале личности (указывает общее направление деятельности всех учебно-воспитательных учреждений общества, характер педагогической деятельности вообще);
- педагогические цели на определенном этапе формирования личности;
- оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного урока или воспитательного мероприятия.

## **2. Всестороннее и гармоничное развитие личности – общая цель воспитания**

Человеку свойственно стремление к счастью и свободе. Поэтому всегда общественный идеал личности связывался с этими понятиями. Но что необходимо для счастья человека? При каких действиях он чувствует себя свободным? Для педагогики эти вопросы важны тем, что ответы на них раскрывают содержание цели воспитания, следовательно, в значительной мере и содержание самого воспитания.

Философия дает ответы на вопросы о сущности счастья и свободы, но единого учения об этических категориях в философии, как и в других науках, нет.

Система целей воспитания



Древнейшие философы считали, что целью воспитания должно быть формирование гармонично развитой личности, центральными качествами которой являются мудрость, здоровье, благородство. В «Диалогах» Платона мы находим утверждение, что счастливым может быть только человек мудрый. Мудрость же состоит не только в философских рассуждениях, но и в правильном использовании вещей на основе знания, сочетающегося с умением что-то делать и пользоваться сделанным. Мудрости можно научиться, она не придет сама собой.

Мудрыми, а значит и счастливыми, могут быть и мастер игры на флейте, и грамматик (мастер написания и прочтения текстов), и искусные кормчий, военачальник, врач и плотник. Трудолюбие как способность завершить избранное дело, как добровольная

терпеливость и безупречная способность к труду тоже должны быть присущи человеку<sup>1</sup>.

Гармоничное развитие духовных и физических способностей человека, в котором древние отдавали все-таки предпочтение духовному (у Аристотеля мышление человека есть высшее блаженство, сладость жизни), составляло цель воспитания. Ее достижению служило обучение детей, которое развивало зрение и слух, пластичность тела, способность рассуждать, делать вычисления, укрепляло силу воли и т.п. Культ красоты, гармонии во всем, царивший в Древней Греции, был основой идеи калокагатии – гармонии физических и духовных качеств, совпадающей с понятием добра как цели воспитания.

В средние века почти повсеместно на Земле господствовала идея подчинения и служения человека Богу. В значительной мере она в несколько измененном виде сохранилась и до нашего времени. В человеческом обществе немало религиозных учений: буддизм, магометанство, христианство, иудаизм и др. Каждое из них имеет свои особенности. Общим для всех в отношении цели воспитания является формирование такой личности, которая на Земле все свои мысли и дела посвятила бы служению Господу и подготовке к вечной жизни на небесах после перехода в другой мир. Счастье подлинное – в вечной жизни. Земная жизнь – лишь подготовка к ней. И она определена божественным проведением. Смирение, посвящение дел своих церкви, усердие в исполнении религиозных обрядов, стойкость в вере и отстаивании ее интересов, надежда на божественную помощь, спасение и понимание неотвратимости наказания за грехи, – на этих положениях основано (в той или иной степени) воспитание во всех религиозных школах.

В эпоху Возрождения поэты и художники Данте, Рафаэль и др. вновь обращаются к идее человека, возвышения его роли в обществе, провозглашения безграничных возможностей воли и разума личности в противовес учению аскетизма и подчинения церкви. Великие географические открытия в астрономии и биологии дали мощный толчок развитию философии зарождающейся буржуазии – философии активного преобразования мира, инициативы, предприимчивости, индивидуальной ответственности.

В этот период наблюдается возвращение к идее гармоничного развития личности, которая в окончательном ее философско-педагогическом варианте была сформулирована К.Марксом. Он наиболее глубоко раскрыл суть буржуазных общественно-экономических отношений и место личности в капиталистическом обществе. В дальнейшем учение о всестороннем и гармоничном раз-

---

<sup>1</sup> См.: Платон. Диалоги. – М., 1986. – С. 113–135.

витии личности было развито советскими педагогами (Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским).

Необходимость всестороннего и гармоничного развития личности обосновывается тем, что в эпоху интенсивного развития промышленности, периодически повторяющихся кризисов в экономике всестороннее развитие личности каждого члена общества становится не только благим пожеланием, но и объективной потребностью. С одной стороны, эта необходимость обусловлена высокими требованиями технико-экономического развития к личностным качествам человека, а с другой – потребностью самого человека во всестороннем развитии своих задатков с целью приспособления (выживания) в условиях борьбы за существование в быстро изменяющемся мире техники и общественных отношений. Личностно-психологической основой этой цели является естественное стремление человека к совершенствованию.

Особую актуальность приобрела задача всестороннего развития всех граждан общества в эпоху научно-технической революции, автоматизации и компьютеризации процессов производства. Известный советский педагог М.Н. Скаткин обосновывал необходимость всестороннего развития всех детей пятью условиями – особенностями развития современного общества: механизацией и автоматизацией процессов промышленного производства; превращением науки в непосредственную производительную силу, когда научные разработки очень быстро внедряются в народное хозяйство и в быту; участием всего населения в управлении обществом и государством, в общественной жизни; обострением идеологической борьбы между различными общественными системами; увеличением количества свободного времени у населения.

### **3. Содержание понятия «всестороннее развитие личности»**

Маркс определил содержание всестороннего развития личности как цели воспитания следующим образом: «Под воспитанием мы понимаем три вещи: во-первых, умственное воспитание. Во-вторых, физическое воспитание такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями. В-третьих, техническое обучение, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»<sup>1</sup>. В дальнейшем представления о содержании понятия «всестороннее развитие личности» конкретизировались и

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М., 1960. – Т. 16. – С. 198.

расширились в соответствии с изменениями в общественно-экономическом и культурном развитии. Сейчас в это понятие включаются следующие элементы.

**Физическое воспитание** – это целенаправленная деятельность по укреплению здоровья воспитанников, развитию их физических сил и способностей. В основе физического воспитания – обеспечение рационального питания, организация правильного режима жизни и деятельности, усвоение воспитанниками знаний основ гигиены и реализация их во всех сферах жизнедеятельности, выполнение специальных гимнастических упражнений и участие в спорте.

**Умственное воспитание** – специальная деятельность, направленная на развитие мышления воспитанников, их умственных сил и способностей. В школьном возрасте развитие мышления обеспечивается усвоением знаний основ наук в школе, использованием методов учебной работы на занятиях в школе и дома, которые стимулируют самостоятельную творческую деятельность учащегося.

**Нравственное воспитание** – это усвоение воспитанниками норм и правил поведения и выработка навыков правильного поведения в обществе. Осуществляется нравственное воспитание в ходе всей разнообразной деятельности и жизни воспитанников (в семье, на уроках всех учебных дисциплин, в общении со сверстниками, старшими и младшими людьми, в трудовой и общественной деятельности), а также в специально организованных видах деятельности по нравственному просвещению и упражнению в выполнении высоконравственных поступков.

**Трудовое воспитание** – целенаправленное формирование у воспитанников трудолюбия, уважения к людям труда, выработка трудовых умений и навыков. Важнейшей стороной трудового воспитания является политехническое образование – усвоение воспитанниками знаний об основах современного производства, разнообразии видов энергии, используемых в народном хозяйстве, и выработка умений и навыков работы с доступными детям орудиями и механизмами. Это дает возможность обоснованно проводить работу по профессиональной ориентации. Основа трудового воспитания школьников – учебные занятия в школе и дома, разнообразные виды их общественно полезного труда и труда по самообслуживанию.

**Эстетическое воспитание** – это целенаправленное развитие способностей воспитанников воспринимать, понимать и создавать прекрасное в природе, жизни, искусстве. В школе воспитание эстетических чувств, усвоение знаний о видах деятельности по эстетическому освоению действительности и привлечение воспитанников к участию в деятельности по законам красоты осуществляется прежде всего в ходе изучения основ наук. Среди



них важное значение имеют занятия на уроках изобразительного искусства, музыки, литературы, а также занятия в кружках, секциях, клубах художественно-эстетической направленности. Организация жизни, быта воспитанников, их окружения в соответствии с требованиями эстетики, обеспечение наряду с этим высоко нравственной обстановки общения, труда, жизни имеют не менее важное значение в эстетическом воспитании, чем художественное просвещение и обучение.

*Идейно-политическое воспитание* – формирование у воспитанников определенного отношения к политическим событиям, явлениям общественной жизни. По поводу возможности и тем более необходимости подобного рода воспитательной работы в последние годы выдвигаются возражения: политические убеждения человек должен вырабатывать сам, он должен быть свободен в своих политических взглядах. Но в такой же мере это относится и к эстетическим, трудовым и другим взглядам и убеждениям человека. Речь идет не о принудительном внедрении в сознание воспитанника определенной идеологии (хотя в любом государстве работа средств массовой информации подчинена этой цели), а об оказании помощи детям в ориентации в общественной жизни, в деятельности основных общественных институтов: органов управления государством, правосудия, законодательства и др. Важнейшая задача идейно-политического воспитания – формирование и развитие общественной активности как черты личности, интеллектуальной основой которой является широкая осведомленность о политических идеях, движениях и событиях в своей стране и во всем мире.

Учитывая отрицательное отношение многих к термину «идейно-политическое», сформировавшееся в результате уродливо односторонней многолетней направленности этой работы в нашей стране в недавнем прошлом, в некоторых педагогических пособиях этот термин заменяется на «гражданское воспитание». Вряд ли стоит это делать в угоду конъюнктуре: человек был и всегда будет существом общественным, а общественная жизнь – политизированной. Устранять от участия в ней школу, оберегать от нее детей – значит оказывать им медвежью услугу. Кстати, во всех цивилизованных странах этому направлению воспитательной работы придается большое значение.

Осуществляется идейно-политическое воспитание не только в специально организованных формах работы (политинформации, обсуждение политических событий и др.), но и на уроках всех учебных дисциплин, особенно гуманитарного цикла, среди которых наиболее важное значение занимают история, литература и некоторые другие.

*Экономическое воспитание* – это введение воспитанников в мир экономических отношений, бюджета, финансовых расчетов, форм собственности и хозяйственных связей. Особую актуальность экономическое воспитание приобретает в связи с переходом к рыночным отношениям: для каждого члена общества становится необходимым знание разнообразия форм собственности, возможностей участия в финансово-хозяйственной деятельности и получения честно заработанной прибыли как источника личного и общественного благосостояния. Важной задачей экономического воспитания является формирование и развитие таких качеств личности, как бережливость и предприимчивость. В их основе – экономические знания, первоначальные навыки хозяйствования, в том числе участие в работе детских хозяйственных объединений (хозрасчетных бригад, кооперативов, ассоциаций, индивидуальной работы с использованием средств труда на основе окупаемости и получения прибыли). Пути и способы экономического воспитания школьников разработаны пока недостаточно, но ясно, что его осуществление должно быть связано прежде всего с организацией специальной деятельности детей по приобретению экономических знаний под руководством учителей и воспитателей и выработкой навыков финансово-хозяйственной деятельности. Особую роль в этом должны играть уроки трудового обучения, усвоение школьниками экономических знаний при изучении обязательных и факультативных курсов соответствующей направленности.

*Экологическое воспитание* – это формирование и развитие бережного отношения к природе, обеспечение осознания воспитанниками природы как необходимой и незаменимой среды обитания человека. Необходимость экологического воспитания актуализировалась в последние десятилетия, когда средства воздействия человека на природную среду стали столь мощными, что действия даже одного человека способны нанести ей существенный, а в некоторых случаях и невосполнимый урон. Бытовавшее до недавнего прошлого представление о природе как безграничной кладовой с неисчислимыми ресурсами средств существования человека оказывается неверно в эпоху научно-технической революции. В этих условиях знаний, полученных при изучении биологических дисциплин, становится недостаточно для оценки истинного соотношения человеческой деятельности и состояния природной среды, биосферы в целом. Воспитание у каждого человека чувства ответственности за состояние природных сообществ, причастности к делу сохранения экологического равновесия и преодоление утилитарно-практи-

ческого отношения к природе является задачей экологического воспитания.

#### 4. Формирование у воспитанника научного мировоззрения

Рассматривая вопрос о всестороннем развитии личности как цели воспитания и о содержании этого понятия, следует иметь в виду два важных обстоятельства. Первое: всестороннее развитие не есть простая сумма указанных направлений воспитательной работы. Все они тесно между собой связаны, взаимопроникают друг в друга, составляют единое органическое целое. Невозможно представить себе трудовое воспитание вне связи с умственным, физическим, нравственным и др., так же как и элементы эстетического и экологического воспитания мы находим в любом из других направлений. Только в том случае, если все эти направления выступают в единстве, они обеспечивают формирование всесторонне развитой личности. Выделение этих направлений – не более чем умозрительная процедура, облегчающая изучение целостного процесса, функционирование которого по частям невозможно. И естественно, что таких направлений можно выделить больше в зависимости от обстоятельств, актуальности развития того или иного качества личности в конкретных исторических условиях (например, обеспечение компьютерной грамотности всего населения или хотя бы наиболее активной его части, правовое воспитание в условиях опасного развития правового нигилизма в обществе и др.).

Второе обстоятельство заключается в том, что всесторонне и гармонично развитая личность понимается как личность активная. Гармония личностных качеств обязательно предусматривает единство разносторонности знаний и личностной активности, которая проявляется в сознательном и творческом использовании знаний для совершенствования окружающей действительности (природной среды и человеческих отношений).

Таким образом, достижение цели формирования всесторонне и гармонично развитой личности связано с решением задачи формирования определенного отношения человека к действительности, выработки у него системы взглядов на природу и общество, убеждений, принципов, которые определяют его отношение к миру. *Эта система взглядов, убеждений и принципов есть мировоззрение человека.* Результатом и задачей воспитания, целью которого является всестороннее развитие личности, является научное мировоззрение, так как оно основывается на усвоении научных знаний и использовании научных методов в приобретении этих знаний. Его существенными признаками являются:

– материалистический подход к объяснению явлений природы, общественной жизни и познания;

– диалектический склад мышления, характеризующийся рассмотрением природных и общественных процессов и явлений в их развитии, в динамике;

– гуманизм, уважение к взглядам и убеждениям других людей, не противоречащим принципам общечеловеческой морали;

– творческий, активно преобразующий характер отношения личности к действительности;

– понимание относительности полученных знаний, возможности совершенствования, бесконечного продвижения вперед в познании истины.

Сложным, противоречивым остается вопрос об отношении науки и религии в воспитании, о соотношении научного и религиозного в формируемом мировоззрении воспитанников. В условиях необязательности и даже недопустимости целенаправленной антирелигиозной борьбы, с одной стороны, и необходимости формирования научного мировоззрения, с другой стороны, сложным становится положение учителя, воспитателя в отношении формирующихся взглядов воспитанника.

В этом отношении можно утверждать следующее. При отделении церкви от государства учитель, воспитатель в государственном учебно-воспитательном заведении не может пропагандировать религиозные взгляды хотя бы по той причине, что среди учеников (и их родителей) могут быть сторонники различных религий и отношений к религии. Задачей учителя является обеспечение усвоения учащимися научных знаний, в том числе и в области морали, права, эстетики и т.д. Подлинно научные знания и методы научного познания не отвергаются ни одним из сколько-нибудь значительных современных религиозных учений. Это подтверждают и факты великих открытий, осуществленных глубоко верующими людьми в результате многолетней систематической подлинно научной деятельности (Я.А. Коменский, И.П. Павлов и др.). Вместе с тем можно утверждать, что и религиозность не мешает усвоению научных знаний, формированию диалектико-материалистического склада мышления и активного отношения к действительности, а, более того, способствует воспитанию высокой нравственности человека. Истинная религиозность несовместима с ограниченным сектантством. Ведь находим же мы у Коменского, ревностного христианина, утверждение о необходимости уважительного отношения к людям других верований. Более того, при отсутствии единой идеологической основы религия может стать фактором сплочения нации, мобилизации граждан на решение общих проблем укрепления государ-

ственности, сохранения нравственных основ взаимоотношений между людьми.

## 5. Цель воспитания в современных педагогических учениях Запада

Со времен эпохи Возрождения и даже античной древности (Платон, Аристотель) развиваются педагогические теории, отличающиеся от рассмотренной выше своей практической направленностью в понимании ведущих целей воспитания. Наиболее завершённый вид они получили в наше время. Среди выдвигаемых в этих теориях целей можно выделить следующие:

**Воспитание гражданина.** Целью воспитания должно быть формирование чувства гражданской ответственности, уважения к закону. Результатом воспитания является освоение воспитанниками принципов демократии, понимание и реализация прав и обязанностей гражданина.

**Воспитание с целью самореализации личности.** Эта цель ставится в качестве противовеса политике стандартизации личности, усреднения мышления и поведения, подавления индивидуальности. Каждый человек должен развиваться как неповторимая личность, индивидуальное должно преобладать в нем над общественным, гражданским. Поэтому целью воспитания должно быть создание условий для реализации природных задатков воспитанника, развития его индивидуальности.

**Воспитание гуманистическое.** Воспитание должно преследовать цель формирования и развития гуманистических начал у человека, способности понимать себя и других людей, устанавливать контакты с другими людьми. Не конфронтация, не конфликты, а сознательное партнерство – вот что должно быть ориентиром для воспитателей и воспитанников в воспитании.

**Воспитание с целью обеспечения выживания.** Истощение природных ресурсов, загрязнение окружающей среды (воздуха, воды, почвы) ставит человека в исключительные условия, когда в результате деятельности людей их жизнь на Земле может стать невозможной. В этих условиях целью воспитания должно быть объединение всех людей для защиты жизни на Земле, подготовка каждого человека к пониманию целей деятельности других, к сотрудничеству с ними, взаимопониманию во имя общей цели – сохранения жизни на Земле.

В главе I упоминалось о том, что К.Д. Ушинский считал целью воспитания подготовку к труду, в котором человек обретет счастье. В начале XX в. в российской педагогике популярной была

идея воспитания с целью подготовки к служению истине, добру и красоте. Есть и другие цели.

Нужно ли учитывать эти и другие разнообразные цели? Какую из них следует избрать в качестве ориентира в практической деятельности?

В ответе на первый вопрос следует подчеркнуть, что каждая из указанных целей имеет достаточно глубокое обоснование. Для определенных условий или в качестве составной части общего идеала та или иная цель, безусловно, актуальна. Это относится к целям и воспитания гражданина, и воспитания для выживания, и подготовки к труду как источнику и основе счастья, ко всем другим. Поскольку же под условиями для воспитания мы понимаем и особенности воспитанника (т.е. сочетание внешних условий и внутренних, индивидуальных особенностей восприятия индивидом этих внешних условий), то, естественно, знание различных подходов к формированию общей цели воспитания имеет для воспитателя большое практическое значение.

Отвечая на второй вопрос, отметим: из всех названных целей наиболее полно интересам человека и общества отвечает цель всестороннего и гармоничного развития личности. Обусловлено это как вышеназванными причинами, так и тем, что она является условием для реализации всех остальных целей воспитания: всесторонне развитый человек в наибольшей мере отвечает требованиям к нему как к гражданину, он быстрее и лучше найдет себе любимую работу для личного счастья, будет подготовлен к выживанию в самых экстремальных условиях и т.д. Именно поэтому во всех развитых странах сейчас неуклонно растет уровень общего среднего образования, которое получают до 90–98% молодых людей в течение 10–12 и более лет ученической (школьной) жизни. В содержание их общего образования включается все больший объем знаний о природе и обществе и, что не менее важно, умений и навыков применения знаний, общения с людьми других национальностей, религиозных верований и убеждений.

## **6. Общая и индивидуальная цели воспитания**

В конце 80-х – начале 90-х гг. в нашей стране идея всестороннего развития личности как общей цели воспитания неоднократно подвергалась критике. Основным возражением против нее было то, что нельзя обеспечить всестороннее развитие всех детей, каждого ребенка, вообще нельзя ставить какую-то единую для всех

цель. Ставить общую цель – значит, дескать, стремиться к усреднению, стандартизации людей.

Эти возражения имеют основания, но только в том случае, если воспитатели забывают о *сочетании общей и индивидуальной целей воспитания*. Каждый человек стремится к своей цели, и даже в плане своего профессионального будущего он индивидуален. Однако эта индивидуальность должна строиться на общих (общественных) основах. Великий немецкий педагог XIX в. А. Дистервег справедливо подчеркивал, что общие основы должны быть заложены для всякой будущей специальности: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии, а не наоборот. Основа всякого образования – общечеловеческая, общая для всех детей земного шара, – писал он. И с этим нельзя не согласиться в наше время – время тесной связи и взаимозависимости развития всех наций и народов мира, их общей ответственности за благополучие и само существование человечества.

Необходимо хорошо представлять себе и еще одно чрезвычайно важное обстоятельство: идея всестороннего развития не означает требования знать и уметь все на самом высоком (или хотя бы среднепрофессиональном) уровне. Речь идет об общей, но достаточно уверенной ориентации каждого человека во всех сферах общественной жизни и практической деятельности людей. Это необходимо прежде всего в его собственных интересах. Уровень этой ориентации не остается неизменным. Он повышается с развитием науки, техники, социально-экономических отношений. Конкретизируется этот уровень и в зависимости от индивидуальных особенностей воспитанника, его способностей в определенных видах интеллектуальной и практической деятельности.

Конкретизация общей цели на уровне индивида означает главным образом *выявление его природных задатков*, того, чем он отличается от других людей, в чем он сможет в наибольшей мере проявить себя. Выявление этих задатков возможно лишь в процессе «опробования», испытания индивида в разных видах деятельности, т.е. в процессе первоначального всестороннего развития его личности. В дальнейшем по мере выявления задатков может быть поставлена индивидуальная цель их развития.

В каком возрасте могут быть выявлены эти задатки и поставлена индивидуальная цель? Задатки некоторых способностей проявляются достаточно рано, еще в дошкольном возрасте. Например, музыкальные, математические, некоторые спортивные способности и др. Однако многие способности, необходимые для успешного исполнения большинства профессиональных обязанностей, проявляются и развиваются в достаточно позднее время – в 14–16 лет и даже позже. Особенно это относится к способно-

стям, необходимым для так называемых гуманитарных профессий (учитель, врач и др.).

Лишь в старших классах (IX, X, XI) в отношении большинства школьников становится возможной постановка обоснованной конкретной цели воспитания как формирования личности вполне определенной направленности деятельности, будущего члена определенного профессионального сообщества с присущими ему особенностями.

Итак, только в единстве общей и индивидуальной целей воспитания возможно достижение каждой из них. Трудно найти лучшее подтверждение нашему выводу, чем в следующем рассуждении Питирима Сорокина. Он писал: «Требование равного распределения интеллектуально-моральных благ вовсе не равносильно требованию «абсолютного равенства». Последнее было бы дано, если бы я сказал, что раз X знает санскрит, его должны знать и все остальные, раз Y знает теорию дифференциалов, ее должны знать и все сочеловеки. Интеллектуальное равенство мыслится как обладание более или менее одинаково развитым логико-мыслительным аппаратом, а не обладание одинаковыми познаниями. Познания могут быть различны. Одному человеку нельзя знать всего. Это и вредно, и невозможно. Но можно и должно каждому владеть всеми логическими и научными методами, при наличии которых он мог бы «перерабатывать» любую «интеллектуальную пищу». Задача всякого обучения именно к этому и сводится прежде всего, а не к обогащению памяти всевозможными сведениями. Раз такой аппарат дан – потенциально даны возможности овладеть любой отраслью знания, а следовательно, и взаимное умственное равенство и умственная независимость. Дело каждого уже выбрать себе любую сферу знания и работать над ее проблемами...

То же применимо и к моральному равенству. И оно не обозначает того, что раз во имя долга я перевязываю раны сифилитикам, то же обязаны делать все. Нет! Форм проявления альтруизма бесконечно много, и каждый может и должен здесь делать то, что соответствует его склонностям. Важно только, чтобы все поведение в целом вызывалось и соответствовало заповедям действительной любви...

Сама история и жизнь ведут к указанным формам равенства. Правда, полное умственно-моральное уравнение – предел, абсолютный идеал, который, быть может, никогда не будет достигнут. Но вместе с тем несомненно, что историческое колесо вертится именно в этом, а не в ином направлении<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992. – С. 265.



## 7. Цель воспитания и содержание образования и воспитания

Цель воспитания реализуется прежде всего через содержание общего образования и содержание воспитания как специально организованной воспитательной работы, осуществляемой педагогами и родителями.

Под *содержанием общего образования* понимается *совокупность знаний, умений и навыков, получение которых обеспечивается обществом (государством) для каждого взрослого человека независимо от его специальности*. Общее образование дети и молодежь получают в семье, дошкольных воспитательно-образовательных учреждениях и в общеобразовательных школах. Уровень получаемого образования определяется общей целью воспитания, представление о которой формируется общественным сознанием в соответствии с социально-экономическими условиями жизни.

В содержание общего образования включаются прежде всего умения и навыки получать информацию, ее анализировать и использовать в практической деятельности. К ним относят умения читать, писать и считать и применять эти умения для организации собственной жизни и общения с другими людьми в различных сферах общественных отношений. Кроме того, обеспечение для каждого гражданина его полноценного участия в общественной жизни требует освоения знаний основ наук о природе, обществе, самом человеке, о познании и способах познания. Без этих знаний человек в современных условиях не может на должном уровне освоить даже самую элементарную специальность и исполнить потом свои профессиональные обязанности.

Но и этого еще недостаточно для характеристики содержания общего образования. В него всегда включалось еще и формирование отношений к усваиваемым знаниям, умениям и ко всему тому реальному миру, который отражается в этих знаниях.

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер еще в 70-е гг. в дополнение к этим трем элементам содержания общего образования указали на исключительную важность еще одного – опыта творчества: в процессе получения общего образования у каждого школьника необходимо развивать творческие способности и обеспечивать приобретение опыта творческой деятельности, а не только исполнительско-репродуктивной.

Это положение является естественным шагом по реализации идей К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и других русских педагогов-ученых об объективной творческой природе человеческой личности, которые были развиты психологами С. Л. Рубинштейном,

Б.Г. Ананьевым и др. Практическая учебно-воспитательная деятельность энтузиастов педагогического труда И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова и многих других, чьи достижения широко освещены в педагогической литературе 80-х гг., подтвердили реальную возможность включения каждого школьника в созидательную творческую деятельность.

Таким образом, в содержание общего образования в качестве реального фактора обеспечения продвижения к общей цели воспитания должны быть включены четыре элемента:

1) система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности;

2) система общих интеллектуальных и практических навыков и умений;

3) опыт творческой деятельности (умение перенести знания и умения в новую ситуацию; развитие альтернативного мышления, т.е. способности видеть различные пути поиска решения проблемы; приобщение к деятельности по созданию нового из элементов известного; усвоение методики эксперимента; построение принципиально нового способа решения проблемы и др.);

Схема 5



4) опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу (схема 5).

Общая идея содержания школьного образования конкретизируется в учебном плане. *Учебный план* – это *государственный документ, который определяет набор учебных дисциплин, изучаемых учащимися в школах с первого до последнего года обучения*. В нем указывается количество часов в неделю на изучение каждого учебного предмета. В 90-е гг. учебные планы общеобразовательных школ перестали быть едиными. Они стали *вариативными* (учебный план лицея, гимназии, общеобразовательной школы и т.д.). Все они состоят из трех компонентов: *федерального* (в нем определяются учебные дисциплины, которые изучаются во всех общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации), *регионального* (в нем определяются учебные предметы, характерные для школ области, края, республики как субъектов Федерации), *школьного* (в нем раскрывается то особенное в содержании общего образования, что характерно для конкретного учебного заведения в плане учета индивидуальных потребностей учащихся: факультативные занятия, занятия по выбору в зависимости от избираемого учащимися профиля). В учебном плане указывается продолжительность учебного года, время школьных каникул.

Содержание самих изучаемых учебных дисциплин как системы знаний и формируемых умений и навыков раскрывается в *учебных программах*, на основе которых создаются *школьные учебники*. В учебниках в доступной для учащихся форме излагаются знания, определяемые программами, предлагаются задания для самостоятельной работы.

Содержание *внеклассной воспитательной работы* не регламентируется так строго. Оно осуществляется на основе научных рекомендаций, разрабатываемых учеными в соответствии с социальным заказом. До 90-х гг. воспитательная работа в школах планировалась *по направлениям*: физическое воспитание (укрепление здоровья и привитие санитарно-гигиенической культуры), умственное воспитание (воспитание сознательного отношения к учению, развитие познавательной активности и культуры умственного труда), формирование основ научного мировоззрения, политической сознательности и развитие общественной активности, нравственное воспитание, трудовое воспитание, формирование правосознания и гражданской ответственности, воспитание основ эстетической культуры и развитие художественных способностей<sup>1</sup>. Такой подход был в 90-е гг. подвернут критике за функционализм – искусственное разделение целостного процесса формирования личности на деятельность по разным направлениям.

---

<sup>1</sup> См.: Примерное содержание воспитания школьников. – М., 1976.

Однако в условиях массового воспитания, каковым является учебно-воспитательный процесс в школе, придумать что-то более рациональное чрезвычайно трудно. Тем более, что разделение воспитания на направления – всего лишь мысленная, умозрительная процедура. Ее задача – облегчить планирование воспитательной работы, при котором необходимо учесть по возможности все многообразие видов деятельности с воспитанниками, обеспечивающей разностороннее их развитие. Практическая работа по любому из направлений подразумевает учет всех остальных, комплексное решение задач воспитания на каждом воспитательном мероприятии лишь с акцентом на какой-то одной, главной задаче. Этим и преодолевается функционализм.

Главный недостаток определения содержания воспитания по направлениям все же не в функционализме, а в отсутствии личностной направленности. При таком походе индивидуальная цель воспитания фактически утрачивает свою актуальность. В системе целей воспитания приоритет явно отдается общей цели, а не формированию индивидуальности. Поэтому в 90-е гг. в связи с обострением внимания к проблемам развития индивидуальности при определении содержания воспитательной работы большое внимание стали обращать на совокупность личностных качеств воспитанника, которые необходимо формировать у него в соответствии с общей целью воспитания (см., например: Эксперимент по Программе воспитательной работы. *Кочетов А. И. и др.* – Ярославль, 1994).

Еще Я. А. Коменский утверждал, что все добродетели должны быть внедряемы воспитанникам. И прежде всего основные, «кардинальные»: мудрость, умеренность, мужество и справедливость. С позиций современных представлений о человеке как существе социальном и субъекте общественных отношений можно условно выделить пять интегративных свойств личности, определяющих своеобразие характера человека. На них можно ориентироваться при конструировании содержания воспитания. Это такие свойства, как *активность* (смелость, инициативность, трудолюбие, чувство долга, воля, принципиальность, дисциплинированность), *чуткость* (сочувствие, милосердие, сознательность, щедрость, честность, доброта), *скромность* (вежливость, выдержка, терпимость, смирение, совесть, бережливость), *образованность* (любопытность, эрудиция, сообразительность, эстетичность, культура поведения и труда), *благородство* (достоинство, мужество, великодушие, верность, честь, стойкость).

Следует отметить, что до самого последнего времени ни в планировании, ни в практике воспитания фактически не было прямого обращения к чертам характера, которые определяют своеобразие личности – индивидуальности, хотя развитие индивидуальности на

основе личностного подхода (личностно-ориентированного воспитания) и провозглашается приоритетным направлением в воспитании, несмотря на то, что в свое время А.С.Макаренко и особенно В.А.Сухомлинский в своих трудах настойчиво обращали на это внимание.

В конце 90-х гг. Н.Е.Щуркова разработала общую модель программы воспитания, которая состоит из шести разделов:

- 1) формирование ценностного отношения к Природе как общему дому человечества;
- 2) формирование ценностных отношений к нормам культурной жизни (гигиена, право, экономика, экология и т.д.);
- 3) формирование представлений о человеке как субъекте жизни и высшей ценности на Земле (виды деятельности, профессии, семья, общение, достоинство и др.);
- 4) формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни (Родина, государство, прошлое и настоящее);
- 5) формирование образа жизни, достойной Человека (ориентация на истину, добро, красоту);
- 6) формирование жизненной позиции, развитие способности индивидуального выбора жизненного пути<sup>1</sup>.

В настоящее время в воспитательной практике конкретные программы воспитательной работы разрабатываются весьма индивидуально: нет единой установки в виде определенного плана. В педагогических коллективах школ принимается та или иная схема плана воспитательной работы. В нем и раскрывается содержание воспитательной деятельности с учащимися (см., напр.: *Сластенин В.А.* и др. Педагогика. – М., 1997. – С. 360–362). Однако традиционные направления, предусматривающие формирование положительных качеств личности и определенных отношений к различным сферам деятельности, сохраняются в явной или завуалированной форме. Изменяется их соотношение в каждом отдельном случае. В планах и на практике неизбежно предусматривается работа по сохранению и укреплению здоровья учащихся, воспитанию нравственности, приобщению их к миру прекрасного, экологическому, экономическому и правовому воспитанию, профессиональной ориентации.

*Воспитание в процессе обучения и воспитание во внеурочное время тесно связаны между собой.* Отдельно, вне тесной связи этих процессов и их взаимного влияния процесс воспитания в целом и его содержание не существуют. Главная сфера их непрерывного взаимного влияния и взаимообусловленности – чувства, эмоции

---

<sup>1</sup> Щуркова Н. Е. Программа воспитания школьника. – М., 1998. – С. 13–20.

воспитанника, его психика, сознание. Сознание воспитанника – это не кладовая, в которую складываются знания, умения, впечатления, получаемые в разных сферах жизни и деятельности. Сознание формируется в деятельности на уроках и вне их, отбирает и перерабатывает фрагменты содержания, предлагаемые разными источниками, трансформируя и превращая их в содержание «для себя» или игнорируя и отвергая их, оставляя лишь формально существующими (на бумаге, в планах воспитателей). В этом, в частности, проявляется субъектность воспитанника. Эмоции, чувства и знания, актуальные во внеурочное время, – не посторонние во время урочной работы. Точно так же, как и знания, и эмоции, вызванные в процессе обучения, актуальны для личности в сферах ее внеучебной жизнедеятельности.

Поэтому, рассматривая *содержание воспитания*, следует иметь в виду, что это – *содержание всего педагогического процесса*, выражение общей цели воспитания, которая достигается в результате реализации системы частных целей, тесно связанных между собой. Возможно, что четыре элемента содержания образования (знания, умения и навыки, опыт творчества, отношения), дополненные еще одним – воспитательной работой по формированию характера, будут в достаточной мере отражать ту цель воспитания, которая соответствует современной социальной ситуации: воспитывать личность – индивидуальность с присущим ей характером, волевыми качествами, особенностями восприятия окружающей действительности и участия в ее преобразовании и в то же время воспитывать ответственного гражданина, отвечающего требованиям условий социальной жизни.

#### Вопросы и задание

1. Какие идеи о цели воспитания вам известны?
2. Охарактеризуйте систему целей воспитания.
3. Какова роль содержания общего образования в достижении общей цели воспитания?
4. Какие представления о содержании воспитания распространены в настоящее время?

#### Рекомендуемая литература

- Дидактика средней школы. – М., 1982. – С. 102 – 111.
- Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997.
- Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3.
- Примерное содержание воспитания школьников. – М., 1976.
- Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М., 1998.

## Глава IV

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Самым важным вопросом в педагогике всегда был и остается в настоящее время вопрос о сущности воспитания, о сущности предмета, который исследует педагогика. П. П. Блонский в 1928 г. в статье «Как я стал педагогом» писал: «Я думал, что и педология, и психология лучше подготовят меня к педагогике и, в частности, помогут мне выяснить самый интересный для меня вопрос: что такое воспитание»<sup>1</sup>. К этому времени им были написаны «Задачи и методы новой народной школы» (1915), «Трудовая школа» (1919) и многие другие работы по педагогике, а его «Педагогика» к 1924 г. была издана 6 раз. И тем не менее самым интересным вопросом для него – одного из талантливейших педагогов XX в. – был вопрос: «Что такое воспитание?». Какой же ответ дает на этот вопрос современная педагогика?

*Воспитание – это длительный процесс продвижения к цели формирования личности в соответствии с общественным идеалом. Образно говоря, организацию этого процесса можно представить в виде некоей «лаборатории», в которой в гигантской реторте выплавляются человеческие характеры, а «топливо» для этой реторты доставляют те, кто занимается воспитанием.*

Это видимая сторона воспитания. А тот процесс, который протекает в реторте и не прекращается после «извержения» из нее, – это незаметная, невидимая сторона воспитания, но самая существенная, являющаяся самой его сутью. Его результатом являются изменения организма и личности воспитанника. Воспитанники – не только материал, преобразуемый в ходе этого процесса, но и, говоря химическим языком, его катализатор, каким-то нередко необъяснимым образом они сами «подбрасывают дрова в топку котла», в котором выплавляются их характеры. Однако все это слишком вольные образы, которые лишь вызывают вопросы, но отнюдь не являются ответами на них.

---

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. I. – С. 38.

Учитывая масштабность и многогранную сложность этого процесса, рассмотрим его в два этапа: сначала осветим его «внешнюю», видимую, сторону, а затем в следующей главе – сущность самого процесса воспитания.

## 1. Педагогический процесс – процесс продвижения к цели воспитания

Цель воспитания достигается в результате продолжающегося всю жизнь изменения человека под влиянием целенаправленного воздействия воспитателей и самоусовершенствования воспитуемых.

Продвижение к цели воспитания осуществляется в результате совместной деятельности воспитателей и воспитуемых. Воспитатели оказывают на воспитанников влияние, организуют их деятельность, создают условия для выполнения деятельности и проявления самостоятельности.

Воспитанники под воздействием воспитателей в соответствии с собственными потребностями, интересами выполняют действия, участвуют в деятельности. На основе эмоционального восприятия окружающего мира, осмысления происходящего и участия в разнообразной деятельности воспитанники формируют свои представления о предметах, явлениях, своем месте в природе и обществе, развиваются физически и духовно, постепенно включаются в систему общественных отношений.

В своем развитии от рождения до взрослого состояния и вплоть до кончины человек проходит длинный ряд ступеней, последовательно сменяющих друг друга состояний. Правда, эти слова («состояние», «ступень») неадекватно отражают истинное положение, поскольку *развитие человека динамично, недискретно*. Реально в нем нет ступеней, нет таких «со-стояний», когда в человеке как существе биологическом и социальном ничего не изменилось бы. Выделяются же они для удобства рассмотрения, анализа явления.

Таким образом, *продвижение к цели воспитания есть процесс*. Процесс вообще – это совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата, или последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь (Советский энциклопедический словарь. – М., 1980. – С. 1087). В данном случае имеет место как совокупность действий воспитателей и воспитанников для достижения цели воспитания, так и последовательная смена состояний человека в развитии его личности, что делает этот процесс значительно более сложным по сравнению с други-



ми. П. Ф. Каптерев назвал его *педагогическим процессом* (1904 г.) и определил как всестороннее усовершенствование личности, которое является индивидуально-общественным и самодетельным по своей природе. Он прямо отождествлял педагогический процесс и воспитание: «Сущность воспитания и образования может быть определена так: педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности...»<sup>1</sup>.

За два с половиной столетия до П. Ф. Каптерева великий Я. А. Коменский отстаивал ту же идею всестороннего развития каждого человека: «Мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры не только в одном, или некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы»<sup>2</sup>. Причем Коменский считал, что эту задачу можно решить только «...всеобщим образом, т.е. всеохватно и всенародно, как еще не делалось от начала мира»<sup>3</sup>, и при условии, что человек будет проходить школу воспитания от рождения и до самой смерти: «...дети и юноши будут знакомиться с миром, усваивать знания, развивать свой ум и учиться полезным делам; зрелый возраст – тоже школа, взрослые люди должны: 1) изучать историю, чтобы почерпнуть в ней примеры; 2) искать в ученых книгах общезначимое значение; 3) упражнять себя в непрестанной деятельности ... в школе старости надо учить и учиться тому, каким образом старые люди должны иметь возможность, уметь и хотеть: 1) правильно наслаждаться плодами проведенной жизни; 2) правильно проводить остаток жизни; 3) правильно завершить всю свою земную жизнь...»<sup>4</sup>.

В XIX – начале XX в. было высказано и поддержано многими иное мнение: процесс воспитания состоит как бы из двух частей: формирования личности под влиянием целенаправленных воздействий (воспитание в узком смысле слова) и формирования личности вследствие непреднамеренных, в том числе случайных, влияний. Вместе преднамеренное и непреднамеренное воспитание объединяются в понятие *социальное формирование личности*.

В соответствии с этим воспитание не отождествляется с педагогическим процессом. Педагогический процесс – это преднамеренное воспитание, осуществляемое педагогами, воспитателями, родителями. Изменения личности, происходящие под воздействием других влияний, непреднамеренных воздействий природ-

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 179.

<sup>2</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 384.

<sup>3</sup> Там же. – С. 285.

<sup>4</sup> Там же. – С. 442, 449, 452.

ного и социального окружения, – это не педагогический процесс. Эти влияния воспринимаются и трансформируются воспитанниками без контроля со стороны воспитателей и, поскольку не являются целенаправленными, не могут считаться педагогическими (см.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А. Данилова и Н.И. Болдырева. – М., 1971. – С. 45–47).

Однако во второй половине XX в. во всем мире наметилась устойчивая тенденция сужения среды непреднамеренных влияний на человека, его личность. Общество, государство всемерно стараются взять под свой контроль все оказываемые на человека влияния, сделать их целенаправленными. Укрепляются позиции и расширяется влияние социальной педагогики, исследующей проблемы воспитания людей вне традиционных официальных воспитательных учреждений.

Показательно в этом плане изменение в конце XX в. отношения к организации школьного дела и вообще воспитания в США: если до 80-х гг. функции школы и общества по отношению к воспитанию и образованию рассматривались преимущественно как раздельные (школа учит, а семья и общество воспитывают), то к 90-м гг. положение существенно изменилось. В 1990 г. губернаторы штатов под руководством президента разработали программу «Америка-2000». В ней были определены направления и основные меры по развитию системы образования в стране. Всего было определено шесть направлений: 1) совершенствование дошкольного воспитания; 2) обеспечение готовности всех детей к обучению в школе; 3) увеличение охвата молодежи полным средним образованием до 90%; 4) обучение всех учащихся на высоком уровне современных требований; 5) достижение мирового уровня преподавания математики и естественных наук; 6) создание в каждой школе дисциплины и порядка.

Позже конгресс принял эту программу в качестве закона, дополнив ее двумя направлениями: 1) совершенствование педагогического образования; 2) вовлечение родителей в обучение и воспитание детей в школе. В школьных округах в рамках этого закона разрабатываются свои конкретные программы, в которых предполагается, например, вовлечение всех жителей общины в деятельность школы. Таким образом, явно заметна тенденция привлечь все общество к решению проблем образования и воспитания.

Следует отметить, что в СССР еще в 1976 г. была поставлена в качестве общегосударственной задача комплексного подхода к воспитанию, т.е. обеспечения таких условий, когда все общественные институты осуществляли бы свою деятельность так, чтобы она положительно воздействовала на детей, молодежь, на все население в идейно-политическом, трудовом, нравственном, эстетическом, умственном и физическом отношениях. На фоне

практически осуществлявшегося перехода ко всеобщему среднему образованию и реальных усилий общества по педагогизации условий жизни обеспечение единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания с учетом особенностей различных групп населения теоретически выглядело вполне осуществимым. Необходимо было только сделать решительные шаги по демократизации общественных отношений, стимулированию инициативы граждан, установлению справедливости в распределении национального продукта. Меркантилизм и интеллектуальная ограниченность правящей верхушки и формировавшегося подспудно класса новой буржуазии не позволили реализовать поставленные задачи в намеченных направлениях. Но они стали еще более массированно и эффективно решаться в 90-е гг. в направлении тотального формирования в сознании всего населения ценностей буржуазного общества. Так что и в современных условиях идея комплексного подхода к воспитанию не потеряла своего значения. Изменилось только направление воспитательных влияний, которые осуществляются еще более эффективно, чем в 70-е и, тем более, в 80-е гг.

Все это подтверждает актуальность мыслей П. Ф. Каптерева, сформулированных им в одном из своих главных трудов – «Педагогический процесс»: «Образование в стране осуществляется не только школой, органами его в известной мере служат еще семья, общество, государство, церковь. Школа, чтобы действовать уверенно ...должна определить свои отношения к перечисленным органам просвещения. ...Степень народной культуры, духовной и материальной, умение или неумение народа образовывать кружки, союзы и ассоциации для достижения общественных целей, поверхностный или глубокий интерес к вопросам духовной и общественной жизни – все эти и подобные условия и особенности народной жизни, ее порядки и формы со страшной силой давят на формирование поколений в известном направлении, и уйти, вернуться от этого давления строя общественно-государственной и семейной жизни невозможно»<sup>1</sup>.

Такое понимание педагогического процесса характерно в принципе и для конца XX в. Например, Б. Т. Лихачев определяет педагогический процесс как «целенаправленное содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 228, 426.

<sup>2</sup> Лихачев Б. Т. Педагогика. – М., 1992. – С. 102.

## 2. Основные функции педагогического процесса

Педагогический процесс выполняет определенные функции. Казалось бы, у него одна функция – обеспечить достижение цели воспитания. В общем-то это правильно. Однако даже самая примитивная цель воспитания (например, подготовка воспитанника к выполнению в обществе роли исполнителя несложных обязанностей) достаточно сложна по своему содержанию. Исполнителя самых простых обязанностей нужно познакомить с ними, добиться их усвоения, выработать умения их выполнять в различных (изменяющихся) условиях, сформировать навыки сотрудничества с другими людьми в производственных и бытовых условиях.

Даже эти перечисленные задачи, которые необходимо решать в ходе педагогического процесса, показывают, что функции его достаточно многообразны. И первой, наиболее заметной функцией педагогического процесса является *просвещение* воспитанников. *Усвоение ими знаний о природе, обществе, отношениях между людьми и об отношении людей к природным и социальным объектам, о способах деятельности* начинается в семье, продолжается на более высоком, профессиональном уровне в школе. Потом происходит усвоение профессиональных знаний в профессиональных учебных заведениях, в системе повышения квалификации работающего специалиста; обеспечение человека разнообразной, необходимой ему информацией осуществляется через средства массовой информации, культурно-просветительные учреждения и др.

Таким образом, с первых дней жизни человека и до самой его кончины функция его информатизации является одной из важнейших для педагогического процесса. Знать все то, что необходимо для обеспечения нормального своего существования, не говоря уже о достойной жизнедеятельности в обществе, человек может, только освоив хотя бы минимум культурного достояния общества.

Второй функцией педагогического процесса является *развитие* воспитанника, *совершенствование его физических сил, интеллектуальных возможностей, его духовности*. Из четырех «высших начал педагогического процесса», сформулированных П.Ф.Каптеревым, два непосредственно касаются именно этой функции: 1) все физические и духовные силы воспитываемого подлежат усовершенствованию соответственными систематическими упражнениями; 2) усовершенствование личности основывается на самостоятельных упражнениях, развиваемых организмом в силу присущей ему самостоятельности.

Подчеркивая важность оказания систематического влияния на развитие воспитанников, П.Ф.Каптерев писал: «Помощь саморазвитию организма должно оказывать не случайную, отрывочную по временам и обстоятельствам, но постоянную, систематическую, продуманную. Точно так же заботы об усовершенствовании личности не должны касаться одной какой-либо стороны, а обнимать всего человека»<sup>1</sup>.

Естественно, в первые годы жизни ребенка педагогический процесс должен обеспечить прежде всего развитие физическое и интеллектуальное. Укрепление здоровья дошкольника, младшего школьника и подростка, его полноценное физиологическое развитие являются залогом успешного развития его интеллекта и духовной сферы в целом. В то же время своевременное обогащение знаний воспитанника и развитие рационально-деятельностной сферы способствуют его совершенствованию в физическом отношении.

Для взрослого человека проблемы интеллектуального и физического развития отодвигаются на второй план, а затем и совсем утрачивают свою актуальность. Актуальным становится сохранение здоровья, способности мыслить, воспринимать и использовать информацию. Большое значение приобретает проблема развития профессионального мастерства, развитие способностей применения полученных знаний и выработанных умений в различных, в том числе новых, условиях.

В пожилом возрасте возникает не менее острая для человека проблема развития способности использования уменьшающихся возможностей (физических, прежде всего, но и интеллектуальных тоже) для обеспечения полноценной жизни. И естественно, что роль педагогического процесса в развитии этих способностей должна быть значительной. Только выполнять эту функцию в отношении взрослых и пожилых людей будет не общеобразовательная школа, а профессиональные учебные заведения, социальные службы (опирающиеся на разработки социальной психологии и педагогики), семья, средства массовой информации, культурно-просветительные учреждения.

Третья функция педагогического процесса – *формирование отношений* воспитанников к предметам и явлениям окружающего мира. Ее можно назвать *ценностно-ориентационной* или *аксиологической*. Она так же, как и первые две, важна на протяжении всей жизни человека. Если для ребенка необходима помощь в *выработке* первоначальных установок, то для подростка важна поддержка в *формировании убеждений* как ориентиров в повседневной практической деятельности и в отношениях с людьми.

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 169.

В ином отношении эта функция проявляется в воспитании взрослых и пожилых людей. На их долю почти всегда выпадает удел испытать крушение ценностных ориентаций их молодости, утверждение в обществе новых общественных ценностей. Конфликты «отцов» и «детей» в конце концов разрешаются утверждением ценностей новых поколений. В каких формах по отношению к старшим поколениям осуществляется утверждение новых ценностей, во многом зависит от педагогического процесса: насколько принята в обществе идея преемственности поколений, в какой степени развиты формы обеспечения достойной старости и нравственной «оплаты» младшими вклада старших в развитие духовной и материальной культуры и т.п., – все это зависит в основном именно от постановки педагогического процесса, от меры его совершенства. И в случае его крайнего несовершенства ценностные ориентации «предков» уже при их жизни будут подвергаться насильственной трансформации и в их собственном сознании. В случае же высокого уровня развития педагогического процесса важнейшие ценностные ориентации предшествующих поколений бережно сохраняются, укрепляются и развиваются новыми поколениями, демонстрирующими старшим свое уважительное отношение ко всему, что составляло их жизненные приоритеты. Тем самым аксиологическая функция педагогического процесса и в отношении пожилых людей реализуется успешно и безболезненно.

И, наконец, четвертая функция – *социальной адаптации* – заключается в том, что педагогический процесс обеспечивает *пригодность воспитанников к условиям жизни*. Этот процесс тоже не ограничен какими-то временными рамками, он продолжается всю жизнь, поскольку и сам человек не стоит на одном месте, и жизнь постоянно изменяется.

В общей структуре социализации личности процесс социальной адаптации можно рассматривать на разных уровнях и в различных отношениях. С одной стороны, это освоение ребенком форм социального поведения, взрослым – форм сотрудничества с людьми в бытовых, производственных и социальных условиях и преобразования общественных отношений в условиях социального творчества. С другой стороны, это просто усвоение и реализация определенного социального опыта человеком в различные возрастные периоды: в детстве освоение опыта детских отношений; в школьные годы – опыта ученичества, в молодости – профессиональных знаний и умений использовать их в условиях сотрудничества с другими людьми и т.п. В любом случае в содержании этой функции педагогического процесса следует видеть не только оказание помощи в обретении индивидом уверенности в своей полноценности в обществе. В содержание этой

функции входит также формирование практических умений и навыков профессиональной деятельности, умений и навыков общественной деятельности.

Всякая деятельность человека по сути – общественная (социальная) деятельность. Поэтому и профессиональная деятельность успешна по-настоящему лишь у тех, кто в достаточной степени социально адаптирован. С одной стороны, успешная профессиональная деятельность является главной предпосылкой социального признания, а с другой – социальная адаптированность является одним из необходимых условий успешности профессиональной деятельности. Обеспечение гармоничного развития этих сторон – важнейшая функция педагогического процесса.

### 3. Структура педагогического процесса

Понимание структуры педагогического процесса зависит от структурного слоя, который подвергается анализу. На первом слое – субъекты педагогического процесса, на втором слое – их взаимодействие, которое собственно и составляет педагогический процесс (Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. – М., 1993). То есть педагогический процесс в самом общем виде – это два взаимосвязанных, в тесном единстве протекающих процесса. Во-первых, это деятельность воспитателей как процесс целенаправленных воспитательных влияний на воспитанников. И, во-вторых, это деятельность самих воспитанников как процесс усвоения ими информации, физического и духовного развития, формирования отношений к миру, включения в систему общественных отношений. В совокупности своей эти процессы и составляют целостный процесс воспитания. Его содержательно-целевую и организационно-деятельностную структуру рассмотрим ниже, а сейчас поставим себе задачу выяснить структуру педагогического процесса с точки зрения его субъектного состава. Тем самым мы установим «источники» воспитания, т.е. откуда получают воспитанники воспитательные влияния, побудительные воздействия.

Первым из этих источников следует назвать *семью*, воспитательную работу родителей. Семья не только источник жизни для ребенка, но также и источник воспитательных влияний, определяющих для многих детей их жизненные ориентиры. Однако семьи неодинаковы. Неодинаково и их воспитательное влияние на детей как по силе, так и по направленности.

Не ставя цели специального рассмотрения особенностей различных семей, ограничимся лишь перечислением некоторого количества типов семей, выделенных по двум признакам, – в зави-

симости от состава и в зависимости от участия в целенаправленном воспитании своих детей. В зависимости от состава можно указать на семьи с одним ребенком и с несколькими детьми, с обоими родителями и с одним из них, живущие вместе с дедушкой и бабушкой и живущие отдельно. Естественно, условия формирования и развития ребенка в этих семьях будут неодинаковыми.

По второму признаку можно выделить семьи, способные к участию в воспитании, подготовленные к нему, ответственно относящиеся к родительским обязанностям. Кроме них есть еще семьи, в которых родители способны воспитывать, но не подготовлены к выполнению родительских обязанностей. Есть и такие семьи, в которых родители не способны воспитывать детей по разным причинам (психофизиологическим, социально-экономическим). Встречаются и такие семьи, в которых детей целенаправленно воспитывают в антиобщественном направлении.

Вторым субъектом педагогического процесса и источником воспитания является *школа*. Здесь имеется в виду школа вообще как учебно-воспитательное заведение, в котором обучаются и воспитываются люди разных возрастов. Это *детские ясли и сады, прогимназии и центры развития*, т.е. *система дошкольных воспитательных учреждений*, в которых воспитываются и обучаются дети в возрасте от 1 до 6 лет.

*Средняя общеобразовательная школа*, в структуре которой в 90-е гг. выделены три ступени: начальная трех- и четырехлетняя школа, основная школа (V–IX классы) и X–XI классы полной средней школы. Такое разделение характерно и для гимназий, некоторых лицеев, которые существуют, также имея в своей структуре лишь старшие классы.

Школы неодинаковы, и воспитательный процесс в одной из них нередко существенно отличается от такового в другой. Есть школы-гимназии, в которые принимают детей по конкурсу, есть лицеи, в которых дети живут в общежитиях и уходят домой только на выходные дни и на праздники. Бывает так, что на изучение каких-то учебных предметов в одной школе выделяется больше уроков в неделю, чем в другой школе, а некоторые предметы вообще могут не изучаться.

Отличие школ друг от друга определяется не только неодинаковостью учебного плана (перечня учебных дисциплин с указанием времени на их изучение), по которым они работают. Характер педагогического процесса в них зависит еще и от количества учеников в школе и в классах: в большинстве городских школ учеников много – 1000, 1500 и даже более. Такие школы чаще всего работают в две смены, в классах занимаются около 30 учащихся.



Условий для неформального общения учителей с учащимися и между учащимися в школе в таких школах явно недостаточно. Весь педагогический процесс характеризуется, как правило, сильно проявляющейся напряженностью, заорганизованностью, недостатком внимания к индивидуальности.

Наряду с такими школами есть и их противоположность – *малокомплектные сельские школы*. В них так мало учеников в классах (бывает, что в классе всего один ученик), что два, а то и три начальных класса объединяют в один класс-комплект (отсюда и термин «малокомплектная»). При этом одна учительница занимается одновременно и с I, и со II классами, а то и со всеми начальными классами. Если в V–IX классах тоже мало учеников, то и за основной школой сохраняется это название – малокомплектная. В некоторых школах каких-то классов вообще нет из-за отсутствия учеников соответствующего возраста. Это тем более подтверждает обоснованность сохранения понятия малокомплектности и в отношении основной школы с небольшой наполняемостью учащимися.

Педагогический процесс в малокомплектной сельской школе существенно отличается от такового в крупной городской. Естественно, прежде всего заметны отличия в организации обучения и воспитания в этих школах: занятия в одну смену с пятью-шестью учениками на уроке в сельской школе, естественно, будут отличаться от занятий в переполненной городской школе. Но есть отличия и более существенные, хотя и менее заметные. Например, если в малокомплектной школе учитель может вести индивидуальное обучение на всех уроках, то в большой школе единственный реальный путь индивидуализации обучения и воспитания – развитие факультативных занятий, разделение учащихся на потоки (классы) в соответствии с их интересом к тому или иному учебному предмету или группе предметов (гуманитарные, естественно-математические и др.).

В малокомплектной школе недостаток нагрузки у учителей многих учебных предметов для полной ставки зарплаты вынуждает их вести уроки и не по той специальности, которую они получили в вузе: учитель истории может получить «нагрузку» по физике или иностранному языку, учитель химии – по географии, физкультуре и черчению и т.п.

Есть отличия и в характере внеклассной воспитательной работы в сельских и городских школах. Эти отличия связаны не только с малокомплектностью, но и с особенностями природного и социального окружения. Близость к природе, постоянная информированность воспитанников о трудовых процессах, в которых участвуют их родители и все взрослые, атмосфера большого доверия

людей друг к другу, полная осведомленность окружающих о действиях и поступках детей накладывают существенный отпечаток на приобретение ими опыта поведения и на формирование нравственных понятий. Уровень образования и материальной обеспеченности населения, наличие или отсутствие культурных центров, использование в быту и в производстве средств механизации определенного уровня, – все это и многое другое, характеризующее особенности социального фона функционирования школы, определяет особенности учебно-воспитательного процесса в ней.

Кроме средней общеобразовательной школы и дошкольных учреждений отнести к этой структурной части педагогического процесса под общим условным названием «школа» можно и школу профессиональную – *профессионально-технические училища* (ПТУ), *средние специальные учебные заведения* (техникумы, училища, колледжи), *высшие учебные заведения* (университеты, академии, училища, институты). Они весьма разнообразны по многим признакам, но по сравнению с другими компонентами педагогического процесса при всем их различии характеризуются некоторыми общими качествами: 1) сознательной постановкой цели воспитания и целенаправленной деятельностью по ее реализации; 2) обладанием необходимыми средствами для осуществления деятельности (наличие профессиональных кадров, материально-технических средств и др.); 3) автономностью положения в обществе; 4) возможностью влияния на формирование личности во внеучебное время, на воспитание в семье; 5) возможностью создания детских и молодежных общественных организаций и влияния через них на развитие и самосовершенствование воспитанников.

К компонентам педагогического процесса следует отнести также *внешкольные учреждения* (художественные, спортивные и музыкальные школы, станции юннатов, дома и дворцы молодежи, клубы и т.п.). Занимаются во внешкольных учреждениях почти исключительно воспитанники дошкольного и школьного возраста. Их влияние распространяется в определенной мере и на детей, их не посещающих. Для них, дошкольных учреждений как участников педагогического процесса, характерно наличие конкретной задачи по развитию определенной стороны личности и обеспеченность необходимыми средствами для решения поставленной задачи. Например, детская музыкальная школа решает конкретную задачу – развития музыкальных способностей детей. Для решения этой задачи в школе есть квалифицированные музыканты-педагоги, необходимые инструменты, оборудование, методическое обеспечение.

*Культурно-просветительные учреждения* (библиотеки, музеи, дома и дворцы культуры, театры и др.) тоже играют важную роль

в педагогическом процессе. Их цель не столь конкретна как внешкольных учреждений. Например, в сельском клубе или городском Дворце культуры могут работать различные кружки и секции, библиотека и др., что обеспечивает учет разносторонних интересов населения различных возрастов.

Исключительно важную роль играют в воспитании в современных условиях *средства массовой информации* – телевидение, периодическая печать, радио. Они включают в содержание своей информации материалы воспитательной направленности, специально подготовленные профессиональными педагогами, психологами, социологами и др. Существуют и специальные образовательно-воспитательные издания – журналы, газеты, теле- и радиопередачи. К тому же всякая теле- и радиопередача, статья в газете оказывают кроме прочего и воспитательное (или антивоспитательное) влияние на своих зрителей, слушателей или читателей. Вследствие этого даже семье и школе трудно состязаться с этими средствами воздействия на сознание детей, молодежи и взрослых. В целом они характеризуются тотальностью воздействия, незаметностью влияния, возможностью планирования результатов в отношении громадного количества граждан различных слоев населения.

Педагоги могут оказывать влияние на средства массовой информации, добиваясь принятия законов, регулирующих деятельность СМИ и ограничивающих их антивоспитательное воздействие, распространяя собственные издания и программы. Государство, общественные организации как субъекты педагогического процесса оказывают влияние и на других его участников, в том числе и на средства массовой информации. Воспитателям же, особенно профессиональным педагогам, важно помнить о необходимости выработать у детей, молодежи и взрослых невосприимчивость к «дурной» пропаганде, рекламе нездорового образа жизни и по возможности разумно «дозировать» восприятие детьми теле- и радиопередач, периодической печати и др.

Важным субъектом педагогического процесса является *религия*. Ее роль в России значительно возросла в последние десятилетия, хотя и в пору официального атеизма она оказывала заметное влияние на формирование индивидуальности человека, поскольку религия есть существенная часть человеческой культуры, определившая развитие и формирование значительного слоя светских социальных отношений. Возрастающий интерес к религии во всем мире, проявляющийся в большей терпимости государства к распространению воспитательных влияний церкви, в разрешении факультативного изучения религиозных учений в государственных школах и деятельности частных религиозных школ, ставит ее в число влиятель-

нейших субъектов воспитания в отношении детей, молодежи и взрослых.

Большое влияние на формирование личности оказывает *природа*. П. Ф. Каптерев по этому поводу писал, что хотя солнце везде одно и то же, но оно светит различно в разных местах и разным народам представляется неодинаковым. Для одних солнце – ясное, ласковое, его прославляют в песнях и сказаниях, а другие страшатся его испепеляющей силы. И в самом деле, есть существенные особенности в характерах южан и северян, как и людей, выросших на берегах больших рек и в лесной глухомани: природные условия способствуют выполнению людьми определенной деятельности, что и обуславливает те или иные особенности их характеров.

Немало оснований и для того, чтобы отнести к субъектам педагогического процесса *язык и обычаи народа*. Язык в своей структуре и содержании отражает и выражает содержание национальной культуры. Вместе с обычаями, сформированными в значительной мере в качестве средства сохранения рода, язык способствует формированию определенного типа отношений между людьми, как и отношений ко всему миру.

И конечно же, главным участником процесса, его основным субъектом является *воспитанник*. Воспитанники неодинаковы по своим психофизиологическим свойствам и возможностям развития. Среди них есть здоровые и больные, одаренные, просто способные и с ограниченными возможностями развития тех или иных сторон личности. Есть воспитанные и педагогически запущенные, не говоря уже о том, что среди них есть только вступающие в жизнь и заканчивающие свой жизненный путь. Но для них всех характерна способность к саморазвитию, т. е. в надлежащих условиях даже без их собственных усилий и целенаправленных стараний они развиваются. Кроме того, каждый из них в пору обладания развитым сознанием способен к самосовершенствованию, т. е. способен сознательно прилагать усилия для совершенствования качеств своей личности, и в своем развитии все они проходят несколько возрастных периодов, характеризующихся определенными отличительными свойствами.

Значимость воспитанника в педагогическом процессе как его участника коренным образом отличается от ролей других субъектов: воспитанник выступает одновременно и как объект воздействия всех других участников педагогического процесса – ради него все они осуществляют свою деятельность, и как субъект процесса, который является активным участником формирования своей личности и, кроме того, активно воздействует на весь процесс воспитания, оказывает влияние на его изменение.

Рассматривая структуру взаимодействия субъектов педагогического процесса, т.е. его процессуальную структуру, можно выделить в ней такие компоненты, как содержательно-целевой, организационно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, контрольно-оценочный. Кратко их суть можно характеризовать следующим образом.

*Содержательно-целевой компонент педагогического процесса* представляет собой взаимосвязанные общую, индивидуальную и частные цели воспитания, с одной стороны, и содержание учебно-воспитательной работы, с другой стороны, в котором материализуются цели воспитания. Понятия цели воспитания – будь то воспитание гражданина, или воспитание для выживания, или воспитание всесторонне развитой личности и т.д. – наполняются вполне определенным содержанием знаний, умений и навыков, отношений к действительности, мерой участия в творчестве. Это содержание конкретизируется как в отношении отдельного индивида (независимо от того, планируется это официально или содержание образования и воспитания выступает формально общим, одинаковым для всех), так и в зависимости от возраста взаимодействующих субъектов, особенностей педагогических условий.

*Организационно-деятельностный компонент педагогического процесса* характеризуется двумя уровнями организации – управление взаимодействием его субъектов. На первом уровне – это *управление воспитательной деятельностью педагогов*. Можно это назвать организацией педагогической среды формирования и развития личности воспитанника. Здесь в первую очередь проявляется организующая роль государства, координирующего, направляющего и обеспечивающего процесс необходимыми материально-техническими и экономическими условиями. На втором уровне это *организация непосредственного взаимодействия воспитателей и воспитанников*. Здесь проявляется организующая роль педагогов как профессиональных воспитателей, вооруженных знанием принципов учебно-воспитательной работы и владеющих профессиональными методами использования средств воспитания, обеспечивающими достижение цели воспитания. Эти средства и методы в зависимости от особенностей воспитательных ситуаций складываются в определенные формы совместной деятельности воспитателей и воспитанников или, наоборот, в зависимости от форм взаимодействия используются те или иные средства и методы воспитания. Все это вместе – принципы воспитания, средства, формы и методы деятельности – и составляет содержание этого компонента структуры педагогического процесса.

*Эмоционально-мотивационный компонент педагогического процесса* характеризуется определенными эмоциональными отношениями между его субъектами, прежде всего между воспитателями и воспитанниками, а также мотивами их деятельности. Среди мотивов деятельности на первый план выступают, естественно, *мотивы воспитанников*. Их формирование в нужном направлении, возбуждение социально ценных (и лично значимых одновременно) мотивов определяет во многом результативность педагогического процесса. Однако немаловажную роль в педагогическом процессе играют *мотивы воспитателей* и характер эмоциональных отношений между ними. Имеется в виду как характер отношений между родителями, между учителями в школе, так и стиль отношений в педагогическом коллективе, формируемый школьной администрацией, а в стране – всей системой государственного управления. Мотивы определенного отношения родителей к своим детям, мотивы поступления выпускников школ в педагогические вузы и исполнения педагогических обязанностей после получения диплома учителя оказывают существенное влияние на результативность педагогического процесса,

*Контрольно-оценочный компонент педагогического процесса* включает в себя прежде всего *контроль и оценку воспитателями деятельности воспитанников*: как подведение итогов работы на определенном этапе взаимодействия, так и определение уровня развития воспитанников для разработки последующей программы деятельности. С.Л.Рубинштейн утверждал, что психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие на деятельность личности, т.е. не только для дошкольников и школьников, но и вообще для человека любого возраста важнейшим регулирующим его деятельность фактором является оценка этой деятельности. Естественно, особое значение контроль и оценка имеют для детей, и отношения между детьми и взрослыми насквозь пропитаны оценочными моментами. Кроме этого, существенное значение имеет *самооценка воспитанниками своих успехов и недостатков*. Развивать у них способность объективно оценивать ход и результаты своей деятельности, а не полагаться только на оценку со стороны – важная задача и составная часть структуры педагогического процесса. С другой стороны, всегда актуальным для педагогического процесса является *контроль за его ходом и оценка его результатов со стороны государства и общества в целом*. По этому поводу П.Ф.Каптерев писал: «Ввиду такой тесной связи школы и общества школы должны бы допустить контроль общества над своей деятельностью. Это не контроль власти, контроль нравственный, контроль указаний и советов, побуждающий школы работать над своим

усовершенствованием не полицейским принуждением, а давлением нравственной силы»<sup>1</sup>. И наконец, важной составной частью этого компонента структуры педагогического процесса являются *самоконтроль и самооценка учителем своей деятельности и ее результатов*.

#### 4. Педагогический процесс – сложная социальная система

Педагогический процесс – это не просто совокупность определенных компонентов, а сложная система взаимосвязанных составных частей. Каждая из этих частей, в свою очередь, является тоже системой, но уже второго порядка (более низкого уровня). По своей структуре она может состоять из систем третьего уровня (порядка) и т. д.

Такое представление о педагогическом процессе сформировано на основе *системного подхода* к рассмотрению явлений и процессов действительности. В соответствии с ним всякий объект как система обладает такими характеристиками: 1) компоненты системы; 2) структура системы (взаимное расположение и взаимодействие компонентов); 3) функции системы; 4) факторы, объединяющие систему (интегративные факторы). Систему можно определить как целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах (В. Г. Афанасьев).

В отношении педагогического процесса системой высшего порядка является система воспитания в стране. Системой второго порядка или подсистемой первого является система образования субъекта Федерации (области, края, республики). Системой третьего порядка будут системы образования в городах, районах. Педагогический процесс школы будет, таким образом, подсистемой районной воспитательной системы. Он состоит, в свою очередь, из многих подсистем, среди которых заметны, прежде всего, дидактическая система, система внеклассной воспитательной работы, система управления и система материально-технического обеспечения. Их подсистемами являются система работы учителя, система работы классного руководителя, система работы директора школы и т. д. Урок как основная форма учебно-воспитательной работы в школе тоже рассматривается современными дидактами в качестве системы, все элементы которой отражают основные положения современной дидактики и направлены на воспитание учащихся.

---

<sup>1</sup> Кантрев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 430.

Правомерны утверждения, например, о системе нравственного воспитания в школе, системе дидактических средств, системе методов воспитания и др.

Таким образом, система – это реально и объективно существующее положение в воспитании как общественном явлении и, с другой стороны, отражение этого положения в мышлении, способ познания, характеризующийся глубиной и всесторонностью анализа и обобщения структуры и связей изучаемого объекта.

В конце 80-х и в 90-х гг. XX в., в период особого увлечения идеей педагогического творчества, стали различать *обычные педагогические системы и авторские*. Последние характеризуются каким-либо существенным новшеством по сравнению с обычными или рациональным и своеобразным сочетанием известных форм и методов деятельности, обеспечивающим высокие результаты учебно-воспитательной работы. Используя их, авторы (директора школ, учителя, классные руководители) добиваются лучших результатов благодаря инновационной деятельности.

К числу известных авторских систем относят, например, системы учителя математики из города Донецка В.Ф.Шаталова, учителя изобразительного искусства, черчения и труда из подмосковного города Реутова И.П.Волкова, учителя русского языка и литературы из Санкт-Петербурга Е.Н.Ильина и др. Среди школьных авторских систем известны системы учебно-воспитательной работы московской школы № 825 (директор В.А.Караковский), Зоринской школы Обоянского района Курской области (директор Б.О.Полянский), Шумячской школы Смоленской области (директор В.Ф.Алешин) и др. Они описаны самими авторами и учеными-педагогами и психологами в педагогических изданиях. Естественно, авторскими были системы И.Г.Песталоцци, Д.Дьюи, С.Френе, С.Т.Шацкого А.С.Макаренко и других великих педагогов прошлого.

Поскольку в предыдущем изложении освещены функции, компоненты и структура педагогического процесса, нам осталось выяснить, какие же факторы объединяют достаточно многочисленные компоненты в единое целое, в систему, и какими новыми качествами по сравнению с составляющими его частями он (педагогический процесс) обладает.

Важным фактором, объединяющим педагогический процесс в единое целое, является внешний, организационный фактор – *деятельность государства*, его органов по регулированию и управлению системой народного образования, воспитательной деятельностью других компонентов педагогического процесса. Государство оказывает решающее влияние на определение содержания образования в учебных заведениях и воспитательных учреждениях



(в том числе и в негосударственных), обеспечивает материально-технические и финансовые условия для реализации воспитательных целей в государственных учебно-воспитательных заведениях, через административно-управленческую и законодательно-правовую деятельность влияет на семью, общественность и средства массовой информации, направляет их воспитательную работу на реализацию общей цели воспитания.

Способствуют объединению педагогического процесса в систему *природа страны, язык, обычаи и религия народа, господствующая идеология.*

Системообразующим фактором педагогического процесса является также повседневная практическая *деятельность педагогов* – школьных учителей, воспитателей других учреждений, профессиональных педагогов, работающих в средствах массовой информации и др. Они являются непосредственными организаторами и координаторами воспитательной деятельности школы, семьи, общественности. Через их деятельность общая цель, формы и методы воспитания выступают в единстве для всех, в том числе и для непрофессиональных участников процесса, превращаясь в существенные интегративные факторы.

Наиболее мощным интегративным влиянием в педагогическом процессе обладает *деятельность* самих *воспитанников*, их стремление и способность к изменению и совершенствованию своего физического и духовного облика. Это свойство воспитанников постоянно во времени и в пространстве, присуще им всегда, в любом возрасте, условиях жизни, образе действий.

Являясь самой существенной (фактически, единственной) причиной изменения и развития личности, деятельность воспитанника корректирует воздействия различных воспитателей, преобразуя их в соответствии с индивидуальными особенностями. Тем самым разрозненные, а нередко и разнонаправленные воздействия координируются на уровне их восприятия, реализуясь лишь в той части, которая соответствует индивидуальности воспитанника, отвечает направленности его личности или сиюминутным интересам. Вследствие этого педагогический процесс, будучи массовым по своим видимым внешним проявлениям, индивидуален в своей сущности благодаря тому, что воспитанник – всегда субъект воспитания, субъект педагогического процесса, а не пассивный объект внешних воздействий.

В том случае, когда деятельность воспитателей и воспитанников объединена общей для тех и других целью, качество системы проявляется наиболее зримо. «Цели задают систему, определяют ее характер. Но цели и задаются, и реализуются людьми. Вместе с ее авторами «творят» систему педагоги, сами дети, те взрослые,

которые включены в жизнь школы. Но только тогда все эти люди становятся истинными творцами системы, когда они спаяны в *единый воспитательный коллектив школы*.

...Воспитательная система школы – система открытая, так как школа находится в среде, и последняя во многом определяет характер всех остальных компонентов системы. Стремясь к целостности, к гармонии, воспитательная система школы по-разному реагирует на внешние раздражители, на вторжения извне. Одни – те, что не соответствуют ее природе, она игнорирует или отчуждает, другие – преобразует согласно своей сути и включает их в себя... «Сильные» воспитательные системы способны во многом подчинять своему влиянию окружающую среду и даже преобразовывать ее по своему образу и подобию<sup>1</sup>. Так было у Р.Оуэна, С.А. Рачинского, А.С.Макаренко, С.Френе и др.

Важным интегративным фактором педагогического процесса является *педагогическая наука*. С развитием цивилизации по мере увеличения значимости научного знания в жизни общества возрастают роль и возможности педагогики в определении общей и частных целей воспитания, в оказании влияния на использование субъектами педагогического процесса научных форм и методов воспитания.

Анализируя интегративные, системообразующие влияния перечисленных факторов, можно сформулировать следующие выводы о целостности педагогического процесса.

Педагогический процесс – это социальная система, целью которой является воспитание детей, молодежи, всего населения страны. Будучи процессом общественным, педагогический процесс в то же время по природе своей индивидуален. Мера его целостности в каждом отдельном случае особенная. Примерно так же, как и в случае с живыми организмами: они являются сложными, исключительно совершенными саморегулирующимися системами. Но функционируют эти системы неодинаково: иногда болеют, с возрастом утрачивают некоторые функции, изменяется функционирование в результате утраты какого-либо органа, части тела и т.п. Однако и в этих случаях они остаются системами, пока функционируют как живые организмы.

Так и в педагогическом процессе – мера его целостности зависит от наличия и развитости всех его субъектов, скоординированности действий на субъектном и процессуальном уровнях. Например, на уровне отдельных воспитательных коллективов

---

<sup>1</sup> Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н.Л.Селиванова. – М., 1989. – С. 62, 64.

(частных систем – школы, семьи) исключительно велико значение единой общей цели воспитания как интегративного фактора системы. Нет общей цели, нет и воспитательной системы. Если для школы это мало характерно (общая цель «задана» государственным заказом и профессиональным сознанием учителей), то для семьи, например, отсутствие общей цели в воспитании – явление распространенное (как для разных семей, так и для членов одной семьи). Однако это не означает, что в этом случае нет педагогического процесса как системы. Здесь мы имеем то же положение, как и в случае, когда у организма утрачен какой-то орган, но организм жив и продолжает функционировать как система, в которой функции недостающего органа компенсируются именно благодаря тому, что организм – система.

В связи с этим есть возможность утверждать, что одним из новых качеств, которым обладает педагогический процесс по сравнению со всеми его частями, является его *сопротивляемость внешним воздействиям*, «стремление» к самосохранению. Можно назвать это качество буферностью, способностью противостоять неблагоприятным влияниям. Оно проявляется в том числе и в способностях компенсировать недостатки деятельности одних элементов за счет интенсификации работы других. Принимая воздействия, чуждые ее природе, система внутренне или внешне в каких-то элементах изменится, перестраивается, но главных своих свойств не утрачивает и по-прежнему решает присущие ей задачи, обеспечивая продвижение к «своей» цели. Это качество обуславливает *автономность системы*. Так, например, отвергаются системой необоснованные административно внедряемые новшества. Они «не приживаются», несмотря на подчас немалые усилия администраторов.

Еще одним новым качеством педагогического процесса является его *способность к достижению общей цели воспитания*, например формирования целостной, всесторонне развитой личности. Ни один отдельно взятый компонент педагогического процесса такой «способностью» не обладает. Реализация этой способности возможна в той мере, в какой его компоненты интегрированы в систему.

Новые качества в системе появляются благодаря взаимодействию ее частей и потому, что каждый элемент, решая свою задачу, вносит определенный вклад и в решение задач других элементов. Например, детская музыкальная школа, решая задачу музыкального образования своих учащихся, вносит свой вклад в их эстетическое воспитание вообще. Более того, на занятиях в этой школе дети развиваются в умственном и нравственном отношениях. Эти и другие воспитательные задачи школой не игнорируются, они решаются в ходе освоения специфического содержания, а через

систему управления их решение контролируется и стимулируется. То же можно сказать и об уроках отдельного учебного предмета в общеобразовательной школе: например, изучая биологию, ученики не только усваивают экологические знания, но и развиваются в умственном, нравственном и эстетическом отношениях, укрепляется их здоровье. В этом суть системного подхода к организации педагогического процесса, к осуществлению воспитания и к анализу воспитательных проблем, который предполагает рассмотрение каждой проблемы, каждого факта не изолированно, а в их связи с другими, определение их места и значения в системе воспитательных отношений.

## **5. Педагогический процесс – динамичная развивающаяся система**

Педагогический процесс развивается и усложняется по мере развития и совершенствования общественных отношений. В историческом прошлом он функционировал на уровне семьи, рода, племени. С возникновением государства и религии из разрозненных неуверенно функционирующих систем складывается фактически то, что обладает уже основными характеристиками педагогического процесса. Как педагогические процессы можно характеризовать воспитательные системы Древнего Египта, Спарты, Афин, Китая и других рабовладельческих государств. Чем дальше территориально находились они друг от друга, чем большими были природные различия существования и экономические условия жизни, тем в большей мере проявлялись их особенности (это, кстати, является одним из подтверждений действия природы как субъекта педагогического процесса, сила которого уменьшается по мере развития цивилизации).

Возникновение мировых религий как стройных систем нравственно-философских идей и реализуемых норм поведения людей послужило мощнейшим фактором интеграции педагогических систем Европы, Ближнего Востока, Азии и всего мира. Завершению, внутреннему их укреплению до современного состояния способствовало развитие науки о воспитании – педагогики, которая не только объясняла педагогические явления, но и разрабатывала соответствующие природе человека пути и способы формирования личности.

Педагогика как наука всегда развивалась в качестве автономной (и в то же время тесно связанной с другими науками и социальными явлениями) отрасли знания. Ее развитие проходило в одном направлении – постижения истины: открытия закономер-

ностей воспитания, обоснования его принципов и методов осуществления. Экономические, политические, национальные влияния лишь замедляли или ускоряли темп развития педагогики, но не изменяли общего направления ее продвижения по пути углубления и совершенствования исследования своего предмета. Конечно, само школьное дело, воспитательная практика в целом определяются прежде всего политико-экономическими факторами. Однако это не имеет отношения к науке о школе и о воспитании вообще. Вот почему и сама школа, испытывая сильное внеконъюнктурное влияние педагогики (в виде практических рекомендаций эффективных форм, методов учебной и воспитательной работы, например), была менее других социальных структур восприимчивой к сомнительным новациям, инициируемым общественно-политическими институтами.

В те или иные периоды своего развития педагогика выдвигала идеи, которые определяли наиболее характерные черты сформировавшихся на их базе педагогических систем, педагогического процесса в целом как особого социального явления, складывавшегося в отдельных европейских странах, в целом в Европе и во всем мире. В достаточной мере обоснованным будет выделение следующих взаимопроникающих этапов развития педагогики и соответствующих им наиболее общих типов педагогических процессов.

*Педагогика и педагогический процесс единого, универсального метода.* Это педагогика Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, И.Г.Гербарта и их последователей. На ее основе создавались педагогические системы, которые функционировали и достигали положительных результатов благодаря использованию единого метода (наглядности) или некоторой достаточно ограниченной совокупности методов в обучении и воспитании детей. Принцип учета индивидуальных особенностей в обучении и воспитании не отвергался. Наоборот, он провозглашался как необходимое условие успешности использования единого метода (методов). Последователи Коменского и Песталоцци добились больших успехов в разработке теории (и реализации ее на практике) урока как формы обучения, наглядного обучения, активизации учащихся в обучении, обеспечения прочного усвоения знаний и других актуальных и по сей день проблем. Эти достижения науки стали достоянием не только школьных учителей, но фактически всех субъектов педагогического процесса, вошли важной составной частью в общечеловеческую культуру.

*Педагогика и педагогический процесс свободного воспитания,* или точнее, создания условий для самосовершенствования личности. У истоков этого направления – Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой. В XX в. их идеи получили развитие в системах Д.Дьюи, М.Монтессори,

П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского и др. Они провозгласили ориентацию педагогического процесса на личность, а в качестве основной идеи воспитания – обеспечение возможности для воспитанников свободного выбора поступка и деятельности. Целью воспитания должно быть не формирование определенных, якобы нужных обществу качеств личности, а создание условий для реализации природной способности к саморазвитию. От природы дана каждому ребенку способность к саморазвитию, к ассимиляции внешних условий, к приспособлению к ним и изменению их – эта способность в своем развитии в надлежащих условиях обеспечивает выработку тех качеств, которые характеризуют индивида как автономную личность, не выпадающую из общей структуры общественного бытия.

*Педагогический процесс, основанный на идее воспитания в коллективе.* Это педагогические системы Р. Баден-Пауэла, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и др. Исходя из совершенно различных идеологических установок и осуществляя свои идеи в неодинаковых экономических условиях, они видели путь формирования индивидуальности в реализации положительного влияния групповых (коллективных) отношений на развитие личности. Не универсальные методы и не декларируемая (но недостижимая) свобода ребенка, а гармония личных и общественных интересов в процессе развития коллектива – вот реальный путь воспитания личности.

На этом этапе развития теории и практики воспитания достигнуты впечатляющие успехи в формировании личности, преданной идее, способной к жертвенному служению людям, Отечеству. Это относится к советской школе (и всей системе советского воспитания), к скаутизму и другим направлениям, близким к идее коллективизма (например, теории и практике японского воспитания).

Современная *гуманистическая педагогика* и педагогические процессы, основанные на поисках путей, средств и методов обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям каждого воспитанника. Совершенствование методов диагностики состояния и возможностей развития ребенка, с одной стороны, и появление разнообразных и мощных средств (в том числе компьютерной техники) организации деятельности и воздействия на личность, с другой стороны, порождают надежду на возможность глубокой и разносторонней индивидуализации учебной и воспитательной работы.

Вероятно, к этому направлению можно отнести возрождающуюся в новых условиях вальдорфскую педагогику, педагогику диалога и сотрудничества, личностно ориентированные технологии воспитания. Это все те теории и технологии, которые основаны на глубокой диагностике личностных качеств и рассчитаны на скрупулезный учет индивидуальных особенностей при работе с небольшим

числом учащихся, воспитанников и при максимальном использовании в педагогическом процессе современных технических средств и медико-психологических воздействий, обеспечивающих индивидуальный темп освоения программ и вообще развития личности. В какой мере эти идеи будут реализованы и будут ли они в достаточной мере характеризовать общность формирующихся частных педагогических систем, покажет будущее. Может быть, они, так же как в свое время идеи Коменского и Песталоцци, создадут единые для всей Европы представления о педагогическом процессе и путях его практического осуществления в современных условиях.

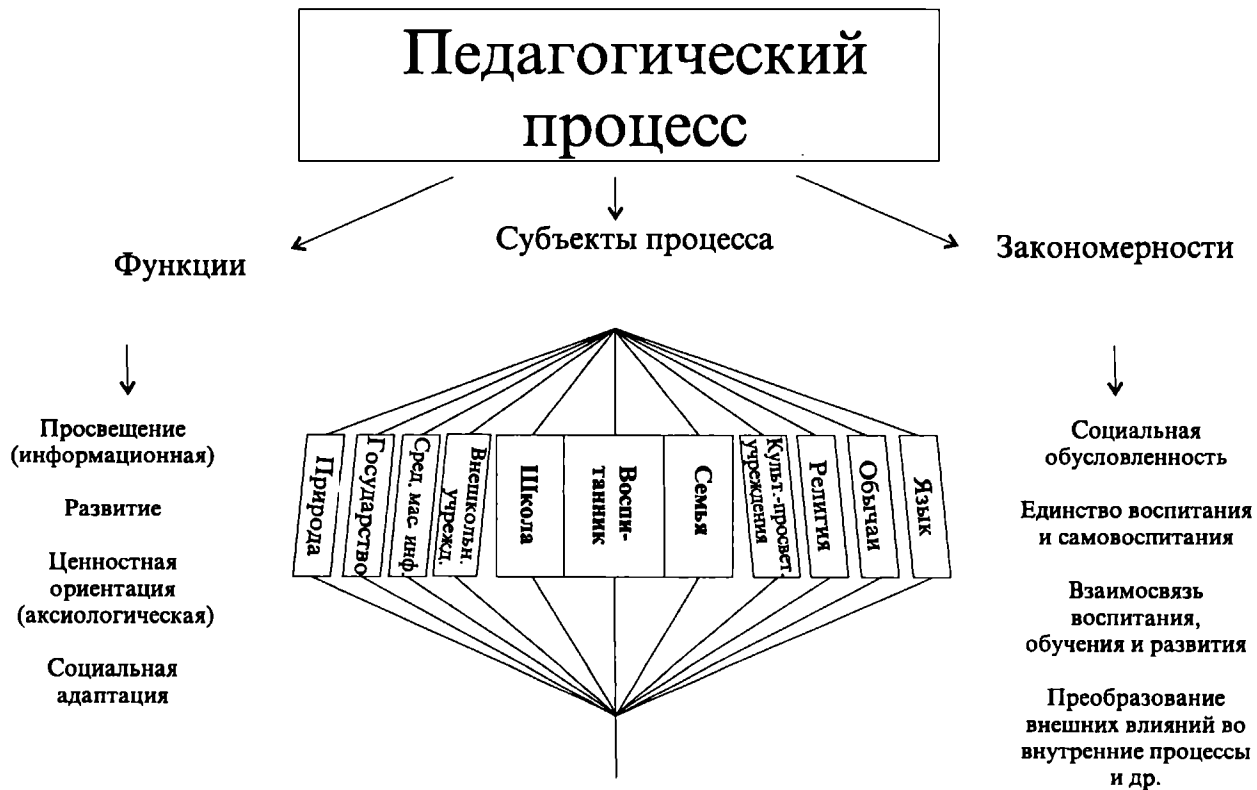
На фоне этой картины глобального педагогического процесса развивались и развиваются педагогические процессы в тех или иных странах, совершенствовались системы учебно-воспитательной работы в конкретных школах. Развитие частных педагогических систем невозможно вне связи с динамикой мирового педагогического процесса. Существование школьной системы на каком-то одном уровне в динамично развивающемся мире образования невозможно. Как отмечают специалисты в области системного анализа, «функции компонентов по отношению к системе носят целесообразный характер, в противном случае компонент выпадает из системы, становится для нее инородным телом»<sup>1</sup>. Следовательно, если для педагогического процесса в целом (на уровне государства, континента, мира) характерна прогрессивная устремленность, то и составляющие его системы (школа, другие воспитательные звенья и т. д.) решают «свою» часть этой прогрессивной цели вследствие изначальной закономерной заданности целесообразного характера функций компонента по отношению к системе.

Общее движение педагогических систем высшего порядка начинается с новаторской деятельности отдельного носителя прогресса – учителя, воспитателя, ученого, с совершенствования, развития и утверждения системы его деятельности. Школа, как и любая другая открытая система, не может существовать, не развиваясь. Видимая иногда статичность школы – лишь обманчивая видимость, которая может ввести в заблуждение только невнимательного зрителя. В этом отношении следует признать справедливым утверждение П.П.Блонского о взаимосвязанной динамичности двух крайних систем – педагогического процесса и воспитанника: «Развитие ребенка, а вслед за ним и педагогического процесса есть непрекращающееся движение вверх, требующее все новых и больших усилий, в первую очередь, самого ребенка»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981. – С. 26.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Педагогика. – М., 1924. – С. 25.





## Процессуальная структура

### Взаимодействие воспитателей и воспитанников

Деятельность воспитателей, педагогов (родителей, учителей, педагогов внешкольных и культурно-просветительных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации и др.)

Всестороннее развитие;  
служение Богу, идее;  
воспитание для  
самореализации

**Цель**

Приспособление к  
условиям; воспитание  
гражданина; воспитание  
для выполнения  
определенных функций

Целенаправленности,  
научности, доступности,  
индивидуальности

**Принципы**

Связи с жизнью,  
систематичности,  
активности, прочности,  
наглядности

Знания,  
умения и навыки

**Содержание**

Отношения,  
опыт творчества

Общение,  
игра

**Средства**

Учение,  
труд

Индивидуальные

**Формы**

Групповые,  
массовые

Репродуктивные,  
объяснение

**Методы**

Проблемные,  
стимулирования,  
контроля

Деятельность воспитанников и их групп (одаренных, способных, слабых, педагогически запущенных, больных с асоциальным опытом поведения и др.)

### Вопросы и задания

1. С помощью схемы б охарактеризуйте компоненты двух составных частей педагогического процесса – субъектной и процессуальной.
2. Какие факторы объединяют составные части педагогического процесса в систему?
3. Приведите примеры авторских воспитательных систем.

### Рекомендуемая литература

1. *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 163–231.
2. *Коменский Я. А.* Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 285–452.
3. *Сластенин В. А. и др.* Педагогика. – М., 1997. – Гл. 10, 11.

## Глава V

### СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Знание основ учения о человеке как предмете воспитания, о факторах развития личности и их соотношении в различные возрастные периоды, о цели воспитания неизбежно подводит к постановке вопроса о сущности воспитания.

Однозначно ответить на этот вопрос невозможно, поскольку речь идет о формировании исключительно сложного природно-социального феномена, каким является личность. В разных условиях при постановке разных целей воспитания и сам процесс воспитания будет всегда разным.

#### **1. Положение о социальной природе воспитательного процесса – теоретико-методологическая основа воспитания**

*Воспитание – явление социальное.* Это означает, что воспитание осуществляется в обществе, в его интересах и в соответствии с уровнем его развития. По сути своей воспитание есть подготовка подрастающих поколений к жизни, адаптация детей, молодежи и взрослых к условиям существования и совершенствованию этих условий.

Поскольку общество не стоит на месте, а развивается, то и воспитание тоже явление развивающееся. Оно имеет исторический характер, и в различные исторические периоды его задачи, содержание и методы были неодинаковыми, от эпохи к эпохе менялись подчас кардинально.

Наибольшее, определяющее влияние на характер воспитания оказывают государственное устройство, система политической власти: находящееся у власти сословие или класс организует систему воспитания, подготовки молодежи к жизни в соответствии со своими политическими и экономическими интересами, нравственно-эстетическими воззрениями и пристрастиями. С целью обеспечения наибольшей эффективности процесса подготовки детей и молодежи к жизни все общественные ее проявления организуются с учетом

возможного их влияния на сознание, чувства и поведение людей: строительство административных, культовых и промышленных зданий определенной архитектуры, реклама определенных достижений в экономике, искусстве, спорте, политике, общественное поощрение одних форм поведения и отношения к ценностям и наказание за другие и т.д. В этом отношении можно утверждать, что общественный (социальный) характер воспитания выражается, с одной стороны, в том, что само воспитание осуществляется как подготовка воспитуемых к общественной жизни; с другой стороны, сама жизнь общества организуется господствующими политическими силами таким образом, чтобы она по возможности всеми своими сторонами способствовала воспитанию подрастающих поколений в определенном направлении.

Таким образом, воспитание не может быть представлено только как отношение между воспитателем и воспитанником. Оно осуществляется не просто на широком социальном фоне, но является по природе своей социальным явлением, в которое вовлечены фактически все социально-экономические и политические структуры: воспитание организуется для жизни, ее продолжения, а жизнь педагогизируется.

## **2. Учение об условно-рефлекторной деятельности – естественно-научная основа процесса воспитания**

И. М. Сеченов в середине прошлого века обосновал положение об *условно-рефлекторной природе психических процессов* и поведения человека («Рефлексы головного мозга», 1866). В знаменитых опытах И. П. Павлова по выработке условных рефлексов у собак было показано, что, используя *положительное стимулирование*, можно вырабатывать у животных определенные реакции и формы поведения.

В основе поведения человека тоже лежат условные рефлексы – ответные реакции на воздействие внешней среды. Они складываются в сложные образования – привычки, стереотипы – устойчивые формы реагирования на определенные ситуации. К. Д. Ушинский утверждал, что в формировании личности важную роль играют чувства наслаждения и страдания. И даже усвоение детьми сути сложных, недоступных детскому логическому анализу понятий связано с этими чувствами. В материалах к третьему тому «Педагогической антропологии» он писал, что «...одним из действительнейших средств постижения детьми глубоких и обширных философских и психологических истин являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбудить в душе

воспитанника тогда, когда они не возбуждаются сами собою как последствия поступка»<sup>1</sup>.

Известный советский педагог П. П. Блонский считал, что в основе воспитания лежит приспособление ребенка к условиям окружающей физической и социальной среды. Это приспособление осуществляется путем закрепления и развития удачных, соответствующих условиям форм поведения и парализования *резонирующим организмом* через страдание неудачных форм.

Вспомним, под резонансом понимается резкое возрастание амплитуды вынужденных колебаний при приближении частоты колебаний внешнего воздействия к определенному показателю, соответствующему оптимуму воспринимающей системы. В приложении к воспитуемому это следует, очевидно, понимать как закрепление и парализование им форм поведения не в плане прямого копирования, не в плане абсолютного следования по пути «стимул-реакция», а в плане трансформации стимула через осознание его значимости, возможных последствий.

Достаточно подробно естественно-научные основы воспитания раскрыты современным американским ученым Б. Скиннером. В своем учении он исходит из того, что в основе формирования определенного поведения лежит *система положительных и отрицательных подкреплений*. Поведение человека формируется и поддерживается его последствиями. Определенная поведенческая реакция наблюдается всегда, когда для ее выполнения есть условия. К этому выводу Б. Скиннер пришел, наблюдая за поведением животных, особенно в условиях их дрессировки. Так, выдавая голубю зерна только в ответ на поворот им головы в определенном направлении, можно стимулировать проявление им планируемой реакции тогда, когда потребуется дрессировщику: показывая зерно, дрессировщик тем самым создает условия для выполнения нужного действия.

Анализ поведения человека и различных воспитательных систем приводит к выводу, что и поведение человека формируется системой подкреплений. Эта система включает положительные и отрицательные факторы. Особое значение имеют положительные факторы подкрепления. Комбинируя положительные и отрицательные факторы, можно целенаправленно формировать определенный образ поведения. Положительные факторы стимулируют активное участие человека в жизни, помогают добиться успеха (показывают, что он добивается успеха), освобождают от скуки и депрессии, делают тем самым человека счастливым. Это благотворно сказывается на развитии общества.

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. – М.; Л., 1950. – Т. 10. – С. 513.

Отрицательные факторы подкрепления (наказание) показывают человеку условия, которых он должен избегать. И человек строит свое поведение так, чтобы не совершать поступков, вызывающих осуждение. Не вызывая своим поведением действия отрицательных факторов, человек устраняет их, а выполняя правильные поступки, добивается поощрения, т.е. замены отрицательных факторов положительными. Тем самым человек изменяет, улучшает для себя среду своего существования. Это *пассивный способ воздействия на среду*.

Однако не только таким, пассивным образом человек воздействует на среду. Он изменяет среду и активно. В своих поступках человек исходит не только из желания удовлетворить свои потребности, но и выступает, хотя и завуалированно, против потребительства. Человек должен быть счастливым, утверждает Скиннер. Но помочь быть ему счастливым нельзя, если видеть в нем лишь способность реагировать на стимулы внешней среды. Чтобы быть счастливым, человек должен *активно воздействовать на среду*, уметь изменять свое поведение. В этом утверждении Скиннер близок к тому, что высказал К. Маркс 150 лет назад: только преобразуя окружающую действительность, человек совершенствует и свою собственную природу. Скиннер тоже рассматривает изменение поведения человека в связи с изменением среды. В работе «Утопия и человеческое поведение» он пишет: «Хорошо сформированная цивилизация это совокупность факторов подкрепления. Члены этой цивилизации ведут себя таким образом, чтобы ее поддержать, давать ей возможность преодолевать всякого рода неожиданности и изменять ее для того, чтобы она более эффективно функционировала в будущем». В другой своей работе «За гранью свободы и достоинства» в главе «Достоинство» Скиннер утверждает, что человек сопротивляется обстоятельствам, вынуждающим его вести себя недостойно. Правда, Скиннер непоследователен в этом. Он склонен больше перекидывать ответственность за поведение на среду: поведение человека формируется с помощью факторов подкрепления. Используя их, можно усилить и укрепить те формы поведения, которые нужно утвердить, и устранить любые нежелательные отклонения в поведении, мешающие человеку чувствовать себя счастливым. Эта система подкрепления, по мнению Скиннера, и есть научная система воспитания.

В этом плане можно отметить, что 100 лет назад К. Д. Ушинский рассматривал ощущения наслаждения и страдания лишь в качестве основы формирования поведенческих структур и отношения воспитанника к жизненно важным ценностям. В своей теории воспитания человека он основывался на генеральной идее о *развитии личности в сознательной деятельности* – единственном

средстве преобразования условий и самой личности: «Теория удовольствия и неудовольствия, наслаждения и страдания – это старая сенсуалистическая теория... ложна в самом своем основании и решительно не выдерживает психологического анализа.

...Жизнь души, не порывающая сама себя, может состоять только в деятельности не для добывания удовольствий или неудовольствий, а для самого дела. В такой деятельности и удовольствия и неудовольствия нейтрализуются, и на их место выходит жизнь – горячая, пламенная, сыплющая вокруг искры, одинаково блестящие и одинаково жгучие: дитя гонится за этими мгновенными искрами, ловит их, жжет себе пальцы и опять ловит или огорченное неудачей погружается в лень и апатию; но человек мыслящий становится в середину, берет самый этот источник жгучих и блестящих искр»<sup>1</sup>.

С этих позиций процесс воспитания можно представить следующим образом.

Уже в самом раннем возрасте, в младенческом, стихийные движения ребенка складываются в определенные системы целенаправленных действий на основе отбора. Одни остаются, закрепляются, другие вытесняются. Какие остаются? Те, для которых есть условия. А что значит, есть условия? Результат которых полезен, те действия, которые поощряются, имеют условия для выполнения и закрепления. Какие же действия вытесняются, не получают развитие и не выполняются? Для которых нет условий, т.е. которые не дают положительных последствий, не поощряются.

Таким образом, многообразие выполняемых ребенком действий как бы просеивается сквозь сито системы подкреплений. Положительные подкрепления стимулируют одни формы поведения, отрицательные – сдерживают другие. Эти подкрепления могут быть как внешними, так и внутренними. Если в результате того или иного действия ребенок улучшил свое положение, добился желаемого, то это последствие можно отнести к разряду *внутренних положительных факторов подкрепления*. Если же действие ребенка не улучшает его положения (состояния) непосредственно, но одобряется воспитателем, то последствие этого действия тоже положительно для воспитанника, поскольку его положение (состояние) улучшается благодаря *внешнему положительному фактору подкрепления – поощрению*.

Вследствие постоянного и целенаправленного воздействия положительных и отрицательных подкреплений ребенок в конце концов выбирает ту форму поведения, за которую получает положительные подкрепления. Таким образом, система подкреплений

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. – Т. 10. – С. 558–559.

ний – лишь «сито», а пользуется им сам воспитуемый, индивид, наделенный (обладающий) сознанием.

Представляется, что в чистом виде такое воспитание возможно при наличии хотя бы одного из следующих условий: 1) примитивное сознание воспитанника, обеспечивающее лишь прямое реагирование на внешние воздействия; 2) высокий профессионализм воспитателей, т.е. знание особенностей воспитанников, умение выбирать соответствующий ситуации стимул и др., согласование всех воздействий в педагогически целесообразном направлении.

Такие условия в воспитании встречаются крайне редко, лишь в виде исключений как для первого (воспитатель всегда имеет дело с высоким, человеческим уровнем развития сознания), так и для второго (профессионализм воспитателей и особенно согласованность их действий всегда недостаточны).

Причины и последствия второго вполне понятны: если разные воспитатели «ведут» воспитанника в разные стороны, то он не может идти за всеми. А вот нарушение первого условия (высокий уровень сознания), казалось бы, должно облегчить организацию воспитания. Почему же воспитатель сталкивается с явлением обратного порядка?

Чем выше уровень сознания (как способность воспроизведения действительности в мышлении, а не только как степень осознания бытия), тем больше потребностей. У бессознательных существ потребности лишь первичные, физиологические. У человека, существа, наделенного сознанием, потребности потенциально безграничны. Чем больше человек узнает, тем больше у него потребностей. Но не все потребности человек стремится удовлетворить. Потребности чем-то ограничиваются. И ограничиваются они сознанием. Сознание вызывает потребности, оно же их и ограничивает. Каким образом? Путем *прогнозирования возможности их удовлетворения*. Если возможность удовлетворения возникшей потребности велика, то потребность актуализируется, человек использует имеющиеся средства для удовлетворения потребности. Если же возможности для удовлетворения потребности нет, потребность подавляется. Она не сама исчезает, сознание «загоняет ее в дальний угол», откуда она не дает о себе известий. Невозможность удовлетворения потребности делает ее неактуальной (вспомним понятие резонирующего организма П. П. Блонского).

Таким образом, воспитание можно рассматривать как развитие способности прогнозировать возможности удовлетворения постоянно растущих потребностей. И *высшей потребностью человека*, формируемой на основе чувства его сопричастности к роду человеческому, является *служение людям*, оказание им помощи.



Это неправда, что высшей потребностью является самовыражение. В условиях нормальных гуманных человеческих отношений и стремление к богатству основано на желании не пользоваться чужим, а иметь и давать свое; и создание художественных шедевров имеет целью не показать себя, а помочь людям увидеть совершенство в природе и человеке; и высокая политическая и государственная должность (власть) – лишь «почетное рабство» у своего народа. Правда, нередки случаи, когда у человека эта высшая потребность служения людям не сформирована («после нас хоть потоп»), но это уже издержки воспитания, остановившегося на каком-то этапе формирования системы потребностей индивида.

Что же составляет основу прогнозирования? В основе прогнозирования лежит информация о средствах, путях и способах удовлетворения потребности и знание своих возможностей. Согласованный анализ, сопоставление этих компонентов позволяют человеку предвосхитить удовлетворение потребности. Но здесь важен учет того обстоятельства, что у человека фактически всегда есть возможность выбора по крайней мере из двух путей – добродетели или порока (Коменский). Характер выбора определяется *совестью, нравственной ответственностью человека*. Их действие (совести и ответственности) вызывается безусловным осуждением *референтной для воспитанника группы* нарушения принятых норм поведения и своевременным явным поощрением правильного поведения. Для ребенка референтной группой являются семья, родители, для подростка – сверстники, родители, учителя, для взрослого – все общество. Подростком, тем более взрослым, референтная группа может быть изменена. В жизни есть возможность выбора и даже создания группы в соответствии со своими представлениями о добродетели и пороке. Важно, чтобы в ходе педагогического процесса представление о референтной группе у воспитанника постепенно расширялось – до масштабов в конечном итоге всего человечества, а представление о ценностях – до общечеловеческих.

### 3. Воспитание – процесс двусторонний

Когда мы говорим о целенаправленном формировании личности, то вполне естественно возникает аналогия с процессом создания скульптуры скульптором. Недаром воспитателя, учителя называют иногда ваятелем человеческих душ. Понимаемое таким образом воспитание подразумевает формирование личности *путем воздействия на человека внешних по отношению к нему влияний*. В соответствии с этим воспитание определяется как воздейст-

вие воспитателей на воспитанников с целью формирования у них определенных качеств личности.

В таком воспитании деятельность воспитанников рассматривается лишь как ответная реакция на воздействия воспитателей. В этом смысле к воспитанию можно отнести и воздействие, описанное Ч.Айтматовым в романе «Буранный полустанок», обеспечивающее формирование манкуртов: в жестоком племени захваченным в плен юношам надевали на голову шапочку из сырой кожи, которая, ссыхаясь, сжимала голову. Человек забывал все, становился послушным роботом. Иезуитское воспитание можно считать, вероятно, высшим достижением этого типа воспитания: в опыте религиозного ордена иезуитов были детально разработаны и с большим мастерством применялись разнообразные методы подавления личности, воздействия на воспитанников с целью формирования у них важных для ордена качеств.

Этот тип воспитания можно назвать *авторитарным*. Оно не обязательно строится только на грубом подавлении самостоятельности: в наиболее совершенных своих формах оно использует ласку, похвалу, подарок, лесть и другие средства вроде бы гуманного воздействия. Педагог Ю.П.Азаров в своей книге «Искусство воспитывать» рассматривает кроме грубой, прямой авторитарности авторитарность скрытую или опосредствованную, либеральную, административную, демагогическую, которые в наше время распространены в воспитательной практике. Но главным в нем является то, что воспитаннику отводится лишь роль исполнителя воли воспитателя, ведомого, объекта воспитательных влияний. Можно предположить, что гуманные цели, воздействие в интересах воспитанника, а не воспитателя вполне оправдывают такое воспитание, но на практике почти во всех подобных случаях прав поэт, утверждая:

Из всех насилий,  
творимых человеком над людьми,  
Убийство – наименьшее.  
Тягчайшее же – воспитанье.  
...Смысл воспитанья –  
Самозащита взрослых от детей.

*М.Волошин. Государство*

Сколь бы ни было совершенно авторитарное воспитание, как совершенны в своем мастерстве и чисты в своих помыслах ни были бы воспитатели, развитие личности, всех творческих задатков человека не может быть обеспечено без самостоятельной, активной деятельности самой личности. Воспитуемый, как уже было сказано выше, никогда не бывает лишь объектом воздействия.

Обращаясь опять к аллегориям, вспомним, что даже Буратино, которого вытесывал столяр из полена, не позволил подрезать себе нос, сделать его похожим на обыкновенный человеческий. Рассматривая пример сравнения работы воспитателя и скульптора, подумаем, бывают ли в практике скульптора случаи, когда в том месте мраморной глыбы, где он выдалбливает углубление, появляется нарост? Конечно же, не бывает. А вот в воспитании явление подобного характера – не редкость: в ответ на воспитательные воздействия, рассчитанные на устранение какого-либо недостатка, зачастую получается противоположный результат (намеревался, например, преодолеть лень или лживость, а добился еще большей лени или лживости).

Учитывая это, более совершенный тип воспитания предполагает учет особенностей воспитанника, развитие его активности в процессе формирования личности. *Воспитанник* рассматривается не только как объект воспитательных воздействий, но и как *субъект воспитания*: он является участником воспитательного процесса, в котором сам формирует себя как личность под воздействием воспитательных влияний. Такое воспитание можно назвать *демократическим*. В нем можно рассматривать воспитанников и воспитателей как *партнеров*, принимающих активное участие в формировании личности воспитанников. В этом смысле процесс воспитания объявляется двусторонним: с одной стороны, воспитательное влияние, с другой – собственная деятельность воспитанника.

В историческом плане этот тип воспитания пришел на смену предыдущему, авторитарному. Но утверждать, что он полностью и везде сменил первый, еще рано.

Однако как бы мы ни старались представить воспитателя и воспитанника в качестве равных партнеров в воспитательном процессе, это трудно осуществимо: разве равны между собой, например, мать и ее только что родившийся ребенок, или учительница и ее ученики-первоклассники. Такое неравенство является основой для проявления авторитаризма: воспитанник, мол, неопытен, не обладает знаниями, – значит, его нужно «вести», образовывать, формировать.

Следовательно, и в случае демократического воспитания для свободного развития личности все необходимые условия не создаются. Это обстоятельство постоянно стимулировало поиск того типа воспитания, которое не ограничивало бы воспитанника, которое даже невольно не создавало бы препятствий для развития его природных задатков. С этой точки зрения правильно поставленное воспитание – это *создание условий* для развития личности, стимулирование деятельности по *самовоспитанию*, организация необходимой обстановки для *самореализации личности*.

Наиболее полно этот тип воспитания охарактеризован П. П. Блонским. Он писал, что нужно «воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его. И Фребель, и Монтессори вполне правы, утверждая, что единственная задача воспитателя – найти наиболее благоприятный материал для самовоспитания ребенка... Такое определение роли учителя отмежевывает нас как от теории свободного воспитания, лишаящей ребенка помощи и руководства взрослых, так и от теории внушения, рассматривающей ребенка как пассивное существо»<sup>1</sup>.

Такое воспитание можно назвать *либеральным*.

Поиски совершенного типа воспитания, в котором оптимально сочетались бы лучшие стороны всех перечисленных, пока не привели к вполне определенным результатам. Эти поиски идут во всем мире на протяжении более столетия, и лучшие достижения в этом направлении связаны с так называемой *вальдорфской педагогикой* (Германия), *педагогикой диалога* в Скандинавских странах, *педагогикой сотрудничества* (бывший СССР) и др. Суть этого направления развития процесса воспитания может быть выражена в следующем определении: правильно организованный процесс воспитания – это целенаправленная воспитательная деятельность, обеспечивающая совершенствование личностных качеств у воспитанников и у воспитателя. Иначе говоря, в этом случае нет воспитателей и воспитанников в общепринятом смысле этих понятий. И те и другие – воспитываются, совершенствуются, воздействуя друг на друга и испытывая воздействия. Следовательно, *воспитание – это взаимовлияние воспитателя и воспитанника в процессе целенаправленного формирования личности*, в котором совершенствуются и воспитанник, и воспитатель. О школе такого воспитания поэт писал как о такой,

Где учатся – все, где учитель –  
Сам в чем-то еще ученик!

*В.Высоцкий.* Гимн школе

Вывод о наличии и особой перспективности типа воспитания, которое мы называем *гуманистическим*, сделан на основе наблюдений за воспитанием в лучших семьях, где безграничная любовь к детям не слепа, где она сочетается с требовательностью к ним и с еще большей требовательностью к себе. На вопрос: «Кто научил

---

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 42–43.

вас быть такими добрыми и внимательными к детям?» – такие родители отвечают: «Наши дети», – хотя возраст этих детей может исчисляться всего лишь месяцами.

Есть еще одно направление исследований сущности воспитания, пока, правда, лишь научное. Его выразил один из лидеров и энтузиастов этого направления Хосе Дельгадо в книге «Мозг и сознание». Мы читаем у Дельгадо: «Попытки преодолеть сегодняшние социальные противоречия теми путями, которые предлагались социологами, религиозными организациями, научно-исследовательскими институтами и Организацией Объединенных Наций, не привели к успеху. Частично это объясняется тем, что в большинстве случаев к разрешению назревших вопросов пытаются подходить с позиции политики, экономики, истории, метафизики, социологии и психологии, а фундаментальные процессы в человеческом мозге, благодаря которым формируются идеи, эмоции, желания, наслаждения или агрессивность, остаются вне поля зрения». И в качестве главного пути преодоления социальных противоречий Дельгадо предлагает отыскание способов прямого воздействия на «фундаментальные процессы в человеческом мозге» с целью формирования в нем необходимых идей, эмоций, желаний и др.

Результаты экспериментов с животными были продемонстрированы Дельгадо на арене цирка, где он с помощью радиосигналов усмирал разъяренного быка. Десятилетием позже образованные политики готовы были утверждать: «Мы находимся теперь в процессе развития таких средств и продуктов, которые способны контролировать буйных индивидов и всякий бунтующий сброд, не нанося им ни малейшего вреда. Мы можем успокоить, сдержать, сделать неподвижным, вызвать беспокойство, шок, вывести из равновесия, ошеломить, оглушить или просто заставить потерять голову от страха всякого, кем полиции нужно соответствующим образом управлять или кого ей нужно упрятать в тюрьму»<sup>1</sup>. Вряд ли можно считать это направление имеющим отношение к гуманной педагогике.

Таким образом, сущность воспитания как процесса формирования личности заключается во взаимодействии воспитателя и воспитанника, в ходе которого изменяется (совершенствуется) личность воспитанника. Характер этого взаимодействия в различных условиях и ситуациях неодинаков: в одних случаях взаимодействие заключается в воздействии воспитателя на вос-

---

<sup>1</sup> *Назм Д.* Психология и психиатрия в США. – М., 1984. – С. 66.

питанника и ответном действии последнего, в других случаях это совместная целенаправленная деятельность, обеспечивающая формирование определенных качеств личности воспитанника, в третьих – создание воспитателем условий для самостоятельной деятельности воспитанника по самовоспитанию, в четвертых – взаимодействие выражается во взаимовлиянии воспитателей и воспитанников, обеспечивающем совершенствование личностей воспитателя и воспитанника.

Определенно можно утверждать, что по мере совершенствования человеческих отношений совершенствовалось представление о воспитании и само воспитание – от самых простых форм (воздействие) до наиболее совершенных (взаимовлияние). Рассмотренные четыре типа воспитательных отношений различаются между собой степенью активности воспитуемого, его ролью в воспитательном процессе: от объекта воспитательных воздействий в воспитании авторитарном до субъекта формирования личности в воспитании демократическом и либеральном и до субъекта воспитательного процесса в воспитании гуманистическом.

Конечно, было бы неправильным представлять эту диалектику как обусловленную только хронологическими рамками. Авторитарное воспитание, безусловно, самое древнее. Но и в настоящее время оно имеет место в практике (как отдельных воспитателей, так и тех или иных воспитательных заведений и даже ряда стран). Причем можно утверждать, что элементы каждого из всех четырех типов воспитания встречаются в работе любого воспитателя. Неодинаково их соотношение: у талантливых гуманистов, бесспорно, преобладающим является гуманистический тип воспитания. Воспитатели же бездарные, деспотического характера и соответствующих взглядов, как правило, авторитарны.

Характер соотношения типов воспитания определяют и условия конкретной педагогической ситуации. В одних условиях, безусловно, целесообразно преобладание воспитания авторитарного типа, и только оно может обеспечить успех (например, в некоторых случаях воспитания детей младшего возраста, когда они своими действиями могут причинить вред себе), в других наилучший эффект дает именно демократическое воспитание и т.д.

#### **4. Отличие воспитания от других процессов, организуемых и осуществляемых человеком**

Процесс воспитания отличается от других процессов прежде всего тем, что в нем *объект воздействий является одновременно и субъектом формирования качеств*, которые планирует развивать

воспитатель. Даже в случае авторитарного воспитания те или иные качества личности формируются в конечном счете в результате деятельности самого воспитанника – в результате его внутренней духовной деятельности.

Кроме того, в педагогической литературе указываются и такие особенности, как *многофакторность* (зависимость результатов от многих, нередко противоречивых факторов), *длительность* (осуществляется в течение всей жизни индивида), *перспективность* (формирование личности осуществляется с учетом требований к человеку в достаточно отдаленном будущем, когда человек вступает в пору активной социальной деятельности), *концентризм или комплексность* процесса воспитания (качества личности формируются не поочередно, а одновременно), *преобладание организаторских форм деятельности воспитателя*.

Есть необходимость специально остановиться на такой особенности процесса воспитания, как *ступенчатость*. Она характеризуется чаще всего как переход воспитанника от ступени представления о том или ином качестве к понятию и далее к формированию умения поступать в соответствии с усвоенными понятиями и выработке привычек правильного поведения. В соответствии с этим представлением о ступенях (этапах) процесса формирования определенных форм поведения (привычек) составляется представление и о последовательности воспитания вообще: сначала усваиваются знания о правилах и нормах поведения, затем вырабатываются умения вести себя должным образом и, наконец, путем систематических упражнений вырабатываются привычки правильного поведения. Однако такая последовательность носит умозрительный характер, например, далеко не все ведут себя правильно, зная правила поведения и умея правильно вести себя.

Значит, последовательность воспитательного процесса, его ступеней (этапов) иная. Начинается воспитание, формирование качеств личности с *эмоциональной ориентации*, возбуждения положительного эмоционального отношения к определенной форме поведения. На важность возбуждения соответствующего эмоционального состояния у воспитанника до усвоения им знаний о вырабатываемом качестве особо указывал К. Д. Ушинский. Вторым этапом является *выработка умения правильно выполнить действие*, т.е. фактически поступать правильно. На этой основе у ребенка формируется представление о правильной норме поведения. И далее вырабатывается привычка правильного поведения в ходе многократного выполнения действия при положительном к нему отношении. *Усвоение (формирование) понятия* – последующая ступень процесса воспитания. На основе усвоенных понятий организуется опыт общественного поведения и усваиваются осно-

вы этики, эстетики, политических теорий и других наук о человеческих отношениях и об обществе.

Таким образом, последовательность процесса воспитания можно схематически представить следующим образом: эмоциональная ориентация → выработка умений → формирование представлений и выработка привычек → усвоение понятий и организация опыта общественного поведения → усвоение основ наук об обществе и формирование мировоззрения.

Выделение этих ступеней весьма условно. В реальном воспитательном процессе границы между ними трудно, а иногда и невозможно определить.

В поисках ответа на вопрос, из чего состоит процесс воспитания (на какие элементарные «отрезки», обладающие всеми признаками целостного процесса, его можно «разделить»), исследователи выделили его часть, заключенную между двумя коррекциями, направленными на восстановление его оптимального течения. Эта часть была названа *педагогической ситуацией*<sup>1</sup>. Осмысленная педагогическая ситуация «с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» называется *педагогической задачей*. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое<sup>2</sup>.

При этом процесс воспитания можно определить или как взаимосвязанную цепь развивающихся воспитательных ситуаций, каждая из которых строится с учетом результативности предыдущей (Б. Битинас), или как непрерывную цепь решения взаимосвязанных задач, которые являются задачами (или самостоятельными элементами задач) социального управления (Л. Ф. Спирин).

В обоих случаях основу элементарной единицы воспитательного процесса составляет *воспитательное действие*, которое осуществляется с определенной целью, при использовании определенных средств и методов. Оно не отождествляется с воздействием воспитателя. Существенной особенностью педагогической задачи по сравнению с другими является то, что ее решают два субъекта – воспитатель и воспитанник, причем предмет задачи совпадает с субъектом-воспитанником, а решена она может быть только посредством руководимой учителем активности воспитанников, их деятельности<sup>3</sup>.

Однако следует иметь в виду, что процесс воспитания протекает и в момент отсутствия воспитательного действия. Ожидаемое

---

<sup>1</sup> См., например: Битинас Б. Структура процесса воспитания. – Каунас, 1984. – С. 10.

<sup>2</sup> Сластенин В. А. и др. Педагогика. – М., 1997. – С. 337.

<sup>3</sup> Там же. – С. 338.



действие и последствие выполненного действия столь же значительны в обеспечении непрерывности воспитания, как и реально осуществляемые. Более того, во многих случаях действия педагогов лишь затрудняют достижение педагогических целей.

Может быть, и в самом деле истинное воспитание, подлинное формирование личностных качеств как раз и происходит в период не прямого воспитательного воздействия (коррекции), а в перерывах между воспитательными действиями? Ведь лишь в этом случае воспитание – не формирование определенного способа реагирования на положительные и отрицательные стимулы, а сознательное (для малышей – осознаваемое) формирование личности.

## 5. Перевоспитание и самовоспитание

Если у воспитанника уже сформированы нежелательные качества личности, то воспитание новых качеств сочетается с *перевоспитанием – преодолением недостатков предыдущего воспитания*. В таком случае последовательность процесса изменяется. Перевоспитание начинается с определения уровня воспитанности и причин неправильного поведения. Затем составляется программа воспитания (перевоспитания), далее неизбежно следует эмоциональная ориентация и в зависимости от уровня воспитанности усвоение правил поведения или выработка умения вести себя, усвоение понятий или организация опыта общественного поведения.

Успех воспитания всегда зависит от участия воспитанника в формировании своей личности. *Сознательная и целенаправленная работа по формированию у себя определенных качеств называется самовоспитанием*. Обычно такая работа становится возможной в подростковом возрасте. Однако следует помнить, что в формировании своей личности ребенок участвует всегда. Кратко последовательность и основные приемы самовоспитания можно представить как самопознание, определение идеала, самообязательство (программа достижения идеала), самоубеждение, самоорганизация и самоободрение, самоконтроль и самоанализ.

Справедливо считается, что самовоспитание во много раз быстрее формирует качества личности, чем подражание и приспособление. Рассматривая «технология», внутреннюю структуру самовоспитания, можно выделить в нем три этапа, каждый из которых, в свою очередь, разделяется на несколько звеньев. Их можно рассматривать и как способы воздействия на самого себя, способы работы личности по формированию и развитию у себя личностных качеств.

Первый этап – *определение цели*. На этом этапе можно выделить три следующие элемента:

*самопознание*, т.е. изучение самого себя, определение уровня развития интересующих воспитанника качеств; именно здесь воспитатели (родители, учителя) могут и должны оказать подросткам крайне необходимую им помощь, которую из других источников воспитанникам получить во многих случаях просто невозможно;

*определение идеала* (нравственного, трудового, эстетического, политического и др.); чаще всего в младшем возрасте главную роль в этом играют воспитатели, в подростковом же возрасте роль воспитателей в этом становится минимальной: подростки в большей мере ориентируются в определении идеала на сверстников, кумиров эстрады, привлекательные образцы внешнего по отношению к официальной системе воспитания плана действий;

*самообязательство*, т.е. принятие конкретного плана действий, суммы конкретных качеств и степени их формирования. Вот, например, какие обязательства ставил перед собой К.Д.Ушинский: «1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее. 2. Прямота в словах и поступках. 3. Обдуманность действия. 4. Решительность. 5. Не говорить о себе без нужды ни слова. 6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится... 8. Каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках. 9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть...» Самообязательство – это, собственно, план работы над собой.

Второй этап – *работа по выполнению намеченного*. Здесь можно выделить следующие способы воздействия на себя:

*самоубеждение и самовнушение*; известный психиатр В.М.Бехтерев советовал произносить слова самовнушения от своего имени, в утвердительной форме и в настоящем времени. Самым лучшим моментом для самовнушения он считал время перед засыпанием и после пробуждения. Самовнушение осуществляется по схеме: должен – хочу – могу – есть. Причем именно последняя ступень – есть – является наиболее существенной;

*самообобрение; самоприказ*. Важно, чтобы воспитанник знал о возможности и высокой эффективности этих способов воздействия на себя. Они являются ключевыми, главными рабочими инструментами самовоспитания.

Третий этап – *подведение итогов работы*, определение результатов приложенных усилий, эффективности работы над собой. Здесь можно выделить такие способы воздействия, как *самоконтроль и самоанализ*. В лучшем случае их выполнение подразумевает ведение дневника, в наиболее простом – вспоминание вечером всего, что сделано за день, осмысление своего поведения,

его анализ в сравнении с принятыми обязательствами. Обратимся опять к опыту великих. Что писал, например, по этому поводу Л. Н. Толстой: «Я никогда не имел дневника, потому что не видел никакой пользы от него. Теперь же, когда я занимаюсь развитием своих способностей, по дневнику я буду в состоянии судить о ходе этого развития». И в одной из записей о прожитом дне читаем: «Утром долго не вставал, ужимался, как-то себя обманывал. Читал романы, когда было другое дело... Гимнастику делал торопясь... Все ошибки нынешнего дня можно отнести к следующим наклонностям: 1. Нерешительность, недостаток энергии; 2. Обман самого себя...; 3. Торопливость; 4. Дурное расположение духа, происходящее большей частью от торопливости, от поверхностного взгляда на вещи...»<sup>1</sup> и т. д.

Следует отметить, что для подавляющего большинства детей и подростков участие в деятельности какой-либо детской общественной организации является самым сильным стимулом в самовоспитании. Сравнение себя с другими, стремление к самоутверждению в группе сверстников побуждает к работе над собой больше, чем уговоры воспитателей. Так, одной из заповедей скаутской организации является ежедневный самоотчет скаута о прожитом дне, что помогает скаутам самосовершенствоваться.

## **6. Противоречия как движущие силы воспитания**

Воспитание по сути своей есть развитие (способствование развитию) личности. И это развитие, совершенствование личности есть результат внутренней духовной деятельности воспитуемого. Влияние внешних по отношению к нему сил (воспитателей) является лишь причиной деятельности воспитанника, причем в подавляющем большинстве случаев причиной деятельности восприятия, которое вызывает собственно формирующую, т.е. духовную, непосредственно воспитывающую деятельность воспитанника.

На органы чувств, на систему восприятия людей внешние факторы воздействуют фактически одинаково, но ответная реакция на них каждого человека индивидуальна: громкую музыку все воспринимают как хорошо слышные звуки, но у одних эти звуки вызывают радостное возбуждение, у других же – раздражение. Воспринимая то же, что и другие, человек относится к воспринимаемому по-своему. Эта способность формируемого отношения

---

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Собрание сочинений: В 22 т. – М., 1985. – Т. 21. – С. 12, 32.

складывается в результате собственной деятельности по осознанию, оценке воздействий, определению своего места в системе связей внешнего мира.

Что же заставляет воспитанника выполнять эту деятельность, этот нелегкий труд души, чтобы подняться на новый, более высокий уровень воспитанности? Ведь гораздо легче прямо отвечать на воздействия, не сопротивляться среде, потреблять имеющееся и отдавать излишнее.

Наделенный от природы органами чувств и сознанием человек получил неограниченные возможности получения информации о внешнем мире. Этот факт по своему значению совершенно беспрецедентен в живом мире. Процесс познания действительности для человека в отличие от животных бесконечен. Можно сказать, что прирожденным качеством человека является любопытство: ребенок испытывает потребность в получении информации о внешнем мире, а получая эту информацию и осмысливая ее, осознает потребность в новой информации для более уверенного ориентирования в окружающем мире. Поэтому удовлетворение физиологических потребностей не ведет к прекращению познавательной деятельности, а скорее, является условием ее выполнения в «чистом виде», без давления со стороны первичных стимулов.

Второе весьма важное обстоятельство – человеку прирожденно стремление к счастью. В его основе – стремление всякого живого существа к наиболее благоприятным, комфортным условиям существования: даже амеба передвигается из зоны неблагоприятно повышенной концентрации раствора в сторону оптимальных условий. Но человек не останавливается в своем движении, достигнув благоприятных условий. Его представление об оптимуме не ограничивается возможностью удовлетворения имеющихся потребностей. Удовлетворение потребности порождает и ощущение дискомфорта в условиях удовлетворенной потребности, поскольку новая информация раскрывает дополнительные возможности удовлетворения потребности и порождает новые желания. И в этом отношении счастье – в достижении новых, все более значимых целей.

Таким образом, мы можем утверждать, что постоянно существует противоречие между тем, что человек имеет, и тем, что он хочет. Его желания, стремления, его потребности в принципе всегда выше имеющихся возможностей непосредственного их удовлетворения. Вот это *противоречие между имеющимся (наличным, актуальным) уровнем развития и новыми, более высокими потребностями и является главной движущей силой воспитания*. Кратко его можно сформулировать как *противоречие между «могу» и «хочу»*. Это противоречие является постоянным, оно присуще

воспитанию вследствие двух указанных выше условий: безграничности возможностей познания и преобразования условий жизни и прирожденного стремления к счастью, которое в определенном приближении может быть понято как достижение возможностей удовлетворения постоянно растущих духовных и физических потребностей.

Другой движущей силой воспитания является *противоречие между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования*. Коротко это противоречие можно сформулировать как *противоречие между «надо» и «могу»* (в отличие от первого – между «могу» и «хочу»). Внешние условия, условия окружающей человека действительности тоже постоянно изменяются, усложняются, и, естественно, требования к человеку с их стороны повышаются. От дошкольника требуют меньшего, чем от школьника. Растут требования и к взрослым. Если в недалеком прошлом требования к уровню образования человека, например, ограничивались программой начальной школы (умение читать, писать и считать), то сейчас все более актуальными становятся знания экономики, политики, юриспруденции (права), иностранных языков и др.

Эти требования кажутся абсолютно внешними по отношению к человеку и вроде бы внутренне не присущими процессу воспитания. Но это не так. Они порождены самим человеком, его стремлением к познанию и совершенствованию жизни. Они вызваны этим стремлением и его реализацией. Обратным их влиянием и является требование к самому человеку. В этом, собственно, и проявляется устранение насильственности, внешней принудительности этой движущей силы воспитания по отношению к воспитуемому. Он сам как часть социума является составной частью, участником силы, порождающей требования по отношению к нему самому. Поэтому противоречие между «надо» и «могу» достаточно безболезненно превращается в сознании человека в противоречие между «могу» и «хочу», ведь оно порождено им самим, его стремлением не только соответствовать требованиям среды, но и быть выше этих требований. Правда, в случае грубого неучета возможностей воспитанника требования к нему среды (воспитателей) воспринимаются им как чуждые, насильственные. Эти требования если и выполняются, то лишь внешне, мало затрагивая сферу внутренней, духовной деятельности, или, более того, вызывают деятельность противоположной направленности по сравнению с планируемой воспитателем. В этом случае противоречие между требуемым и желаемым не становится движущей силой воспитания, поскольку оно не является диалектическим, внутренне присущим процессу развития личности, а остается внеш-

ним, грубым, насильственным требованием, не соответствующим характеру духовной деятельности воспитанника.

## 7. Оценка результатов процесса воспитания

Хорошо или плохо, правильно или неправильно воспитывается ребенок? Исходя из чего можно ответить на этот вопрос в каждом отдельном случае? Например, если требуется дать оценку работы педагогического коллектива школы, то по каким признакам можно судить о том, хорошо ли воспитываются дети в этой школе?

Одним из основных признаков эффективности воспитательной работы и всего процесса воспитания является *поведение воспитанников*. В нем аккумулируются и проявляются внешние воздействия и внутренняя духовная деятельность по формированию определенной направленности личности. В действенности, в проявлении себя во внешнем по отношению к себе миру человек видит результат собственного продвижения к благополучию и счастью. Эту мысль в той или иной форме высказывали многие великие философы и педагоги. Так, у Софокла, великого древнегреческого трагика, мы находим утверждение, что «не в словах, а в действиях своих мы полагаем славу нашей жизни». И российский Ликург XX в. В.И. Ленин считал, что о человеке следует судить не по тому, что он говорит или думает о себе, а по тому, как он поступает.

Так и при оценке воспитанности детей в школе или в семье первое, на что нужно обратить внимание, это их поведение. Главным результатом воспитания должно быть отношение воспитанника к окружающему его миру. А отношение проявляется наиболее заметно в поступках, в деятельности. Отношение к сверстникам, младшим и старшим, отношение к вещам своим и общественным, к деятельности (и главному для школьника ее виду – учению), к эстетическим ценностям и т.п. – все это в наибольшей мере проявляется в поведении.

Однако этот критерий оценки эффективности воспитания не является единственным. Поступки не всегда полностью характеризуют меру воспитанности и правильно отражают отношение человека к тому или иному явлению. Более того, поступок может совершаться (или не совершаться) и вопреки истинному отношению человека к чему-либо. На это обращал особое внимание К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что не сам поступок, а причина его в наибольшей мере характеризует человека. Это особенно относится к детям: они из самых добрых побуждений делают иногда что-то не так, как следует, и поступают правильно нередко лишь боясь наказания. Таким образом, *мотивы поведения воспитанни-*

ков можно считать вторым важным критерием эффективности воспитания.

Когда оценивается воспитанность детей, то очень важными признаками результативности процесса воспитания являются такие, как *знания воспитанниками в соответствии с их возрастом норм и правил поведения*. Дети еще не могут и даже не должны знать всех правил поведения человека в обществе. В зависимости от возраста ребенок может и должен знать больше или меньше о том, как вести себя в различных ситуациях: сначала в узком кругу семейных отношений, затем в детском саду, школе и общественных местах и т.д. Но эти знания ребенок может получить своевременно только с помощью взрослых. Сам он не может знать меры их и способов приобретения. Поэтому наличие или отсутствие определенных знаний о нормах и правилах поведения у детей определенного возраста является показателем эффективности воспитательного процесса.

Точно так же и выработка умений, навыков и привычек правильного поведения – задача, прежде всего, воспитателей, организаторов процесса воспитания. Они должны знать заранее программу воспитания, через них эта программа должна стать достоянием воспитанника. Иначе как через воспитателей воспитанники не могут своевременно получить необходимые средства и условия для реализации этой программы (если речь не идет о достаточно взрослых людях, способных самостоятельно определить свое место в жизни). Поэтому мы и относим к критериям эффективности воспитания *сформированность умений и навыков поведения в соответствии с возрастом воспитанника*.

Т.А.Ильина, автор учебного пособия по педагогике (М., 1984), указывает, что особое место в вопросе о критериях оценки воспитания занимает поиск способов измерения его результатов. Исследователи довольно часто прибегают при этом к оценке в числовых показателях (оценках) отношений воспитанников к учебной деятельности, труду, общественным поручениям, коллективу, родителям, учителям и т.д. В других случаях рассматривается три степени положительной и три степени отрицательной моральной направленности личности: 1) готовность к положительным проявлениям; 2) устремленность к положительным проявлениям; 3) устойчивость, активность в совершении положительных действий; и соответственные ступени отрицательной направленности. Наличие первой ступени регистрируется при обнаружении проявления положительного качества в восьмидесяти несложных ситуациях нравственного выбора (уступить место, оказать небольшую услугу нуждающемуся в помощи). Вторая ступень характеризуется проявлением положительного

качества в более сложных ситуациях (открыто выступить против несправедливости, поступиться чем-либо в пользу другого лица и т.п.). Третья ступень положительной направленности выражается в способности к самопожертвованию, длительному отказу от личного удобства в пользу другого или одномоментному положительному выбору в экстремальной ситуации.

Естественно, к подобного рода оценкам следует относиться с большой осторожностью, памятуя, что такое сложное явление, как воспитание, исключительно трудно оценить в нескольких показателях.

Так что же такое воспитание? Можно ли сейчас дать исчерпывающий ответ на вопрос, который больше всего интересовал П.П.Блонского более полувека назад? Вполне определенно можно ответить, что во всей глубине осветить этот вопрос не представляется возможным и в настоящее время, как и в достаточно отдаленном будущем, ибо, действительно, нельзя объять необъятное. Как нельзя полностью познать Вселенную, так невозможно дать исчерпывающую характеристику развития того микрокосма, которым является личность. Имеющиеся же данные социальных, естественных и психолого-педагогических наук позволяют определить воспитание как *процесс целенаправленного формирования личности, осуществляемый на широком социальном фоне при участии самого воспитуемого в разнообразной деятельности по развитию всех личностных качеств и способностей*. Мера гуманизма и соответствия человеческой природе реально осуществляемого в отношении конкретного воспитуемого процесса воспитания определяется, с одной стороны, степенью свободы, инициативы и самостоятельности личности, а с другой – обеспечением условий для разнообразной деятельности и многообразия направлений развития способностей формируемой индивидуальности.

Можно сказать, что старшие поколения лишь оттачивают перья, которыми младшие пишут свои судьбы на страницах истории. Много это или мало? Это очень много, поскольку в процессе воспитания дети научаются и «писать». Следовательно, собственно им принадлежат и «почерк», и «содержание сочинения», которое называется жизнью.

#### Вопросы и задания

1. Вспомните определение воспитания, предложенное в этом пособии, попытайтесь дать этому процессу свое собственное определение.
2. В чем суть положения о социальной сущности воспитания?
3. Назовите движущие силы воспитания.



4. Какие типы воспитательных отношений складываются в реальном воспитательном процессе?

5. Что такое воспитательная задача? Каково ее место в воспитании?

#### Рекомендуемая литература

*Ушинский К.Д.* Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». Раздел IV // Собр. соч.: В 11 т. – М., 1950. – Т. 10. – С. 476–574.

*Блонский П.П.* Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. и психолог. соч.: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 39–85.

Воспитание детей в школе / Под ред. Н. Е. Щурковой. – М., 1998.

*Битинас Б.* Структура процесса воспитания. – Каунас, 1984.

*Ильина Т.А.* Педагогика. – М., 1984. – С. 369–389.

*Сластенин В.А. и др.* Педагогика. – М., 1997. – С. 227–239, 336–345.

## Глава VI

### СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Проблеме средств воспитания как особой категории науки до последнего времени уделялось значительно меньше внимания, чем другим, таким, например, как принципы, методы, формы обучения и воспитания. О средствах воспитания если и упоминалось, то лишь в смысле возможности использования того или иного объекта в качестве средства, но никак не в плане обоснования теоретической сущности этого понятия как категории педагогики. В частности, в четырехтомной Педагогической энциклопедии 1968 г. этот термин не упоминается, специально не рассматривалось это понятие и в учебных пособиях по педагогике до конца XX в.

Однако в последние десятилетия ученые-педагоги все чаще предпринимают попытки раскрыть сущность средств воспитания, осветить их особенности по сравнению со средствами, используемыми в других видах социальной практики. Определенное внимание этому понятию уделено в учебных пособиях В. А. Слостенина и др. (1997 г.), И. Ф. Харламова (1997 г.), под ред. И. П. Пидкасистого (1995 г.), в работах В. И. Журавлева, Н. Е. Щурковой и др.

Повышение интереса к средствам воспитания в теории обусловлено изменением потребностей практики воспитательной работы. За последние 30–40 лет конца XX в. резко изменилась общая ситуация воспитания. Суть изменения заключается в том, что в связи с интенсивным развитием средств массовой коммуникации информация о мире перестает играть ведущую роль в формировании личности. Во все предшествующие эпохи книга и слово наставника были не только главными, но фактически единственными источниками нового знания для детей и юношества. К тому же социальная обстановка на протяжении многих веков была таковой, что нравственно оправданным выглядело поведение лишь тех, кто использовал свои знания и труд не для себя, а для общества (в той или иной форме). Возможности не только пропаганды, но даже демонстрации антиобщественных проявлений были крайне ограниченными.

В этой социальной обстановке воспитание подрастающих поколений фактически всецело зависело (во всяком случае так считали воспитатели) от количества информации, получаемой воспитанниками о материальных и духовных ценностях и о считавшихся правильными формах поведения. Безальтернативность информации, т.е. ее однообразии и ограниченности объема о каждом отдельном факте, ставила результаты воспитания в наибольшую зависимость от ее разнообразия. Закрепление формирующихся представлений о мире в практических действиях воспитанников осуществлялось в реальной, естественной обстановке, контролируемой государством, церковью, общественным мнением. Необходимости в организации специальной деятельности в этом направлении фактически не существовало.

Радио и особенно телевидение, периодическая печать, разнообразные виды рекламы, осуществляющие свою деятельность на основе безграничного плюрализма в сочетании с пропагандой приоритета индивидуальности и отсутствием нравственных ограничений со стороны общественного мнения, кардинально изменили воспитательную атмосферу в обществе. Основной проблемой воспитания стало не получение информации, а выработка полезных человеку и обществу форм поведения и деятельности в условиях избытка разнообразной информации и возможности широкого выбора для воспитанника в определении собственной системы ценностей.

Информация поступает в колоссальных дозах, которые ребенок не в состоянии переработать самостоятельно. Сама информация в таком объеме не стимулирует интереса к деятельности, поскольку его возникновению предшествует необходимость познания. Однако в современных условиях познавательный материал подается в готовом виде, настолько трансформированном и представленном в облегченной для усвоения форме, что проблема его усвоения перестает быть актуальной (если не сказать больше – перерастает в свою противоположность, в проблему избытка информации и знаний).

Возникает иная проблема: *организации полноценной человеческой жизни и развития индивида как человека нравственного в современном информационном поле*. Это проблема «отсеивания» излишней информации и усвоения (обязательного усвоения) знаний, необходимых для формирования индивидуальности нравственного человека – не как простой суммы сведений, а как достоинства личности, составляющего основу мировоззрения.

В этих условиях неизбежно встает вопрос о средствах воспитания, о средствах, которые использует индивид для переработки человеческого опыта, освоения культуры: если информации об

этом опыте в избытке, значит, результат избирательного усвоения зависит от средств, используемых в процессе переработки «сырого» материала. Эта проблема практически решается лишь путем *дифференцированного использования различных видов деятельности при обеспечении усвоения различных по значимости в формировании личности элементов культуры*. Различные виды деятельности обеспечивают как соответствующий уровень освоения знаний, так и определенный уровень их использования: для одних знаний – игра, для других – игра и общение, для самых необходимых, сложных и используемых в профессиональном плане – учение и, наконец, труд как высшая форма целенаправленного изменения объектов среды.

Как мастер-краснодеревщик обрабатывает свое изделие, пользуясь топором в одном случае, рубанком – в другом, соединяя детали так, чтобы швы соединения были незаметны, обрабатывает и шлифует изделие шкуркой, так и воспитатель вынужден определять, какие знания в их жизненном применении следует незаметно присоединить к имеющемуся опыту ребенка в общении и игре, какие необходимо усвоить путем научного анализа в учении, а что приобрести в процессе трудовой деятельности, когда ученик сознательно и целенаправленно изменяет материальные и духовные объекты среды.

Так появились вальдорфские классы и школы, классы коррекции и компенсирующего обучения и др. Более того, насущной становится необходимость дифференциации путей освоения каждым учеником-воспитанником различной информации: обеспечения возможности выбора особенных средств, которыми он будет «обрабатывать» ту или иную информацию.

Таким образом, объективная потребность воспитательной практики определяет рост интереса к средствам воспитания. Появилась в связи с этим необходимость выяснения их сущности, места в системе других категорий педагогики не только как научных абстракций, но и как понятий, раскрывающих сущность инструментов живой воспитательной работы. Этим, скорее всего, в значительной мере будет характеризоваться развитие теории и методики воспитания в ближайшее время.

Что же такое средства воспитания? В чем их сущность? С помощью каких средств воспитатели достигают своих целей?

Чтобы ответить на эти вопросы, выясним вначале в самых общих чертах, что имеется в виду под средствами труда в сфере материального производства как наиболее глубоко проанализированного учеными и практиками, а затем на основе анализа особенностей «производства» в духовной сфере, попытаемся сформулировать основные положения о средствах воспитания.

Для достижения цели в своей деятельности человек использует определенные средства. Благодаря своему сознанию он научился находить такие средства, благодаря которым он быстрее и эффективнее достигает цели, воздействуя на предмет труда. В промышленности, например, инструменты, станки, оборудование, автоматизированные линии используются как средства для получения необходимой продукции: автомобилей, самолетов, мебели, посуды, одежды и др. Из первичных материалов – металла, дерева, пластмасс и т.п., которые определяются общим понятием «предмет труда», используя средства труда, рабочие создают необходимый продукт.

То же самое в сельском хозяйстве. Только предметами труда в сельскохозяйственном производстве в отличие от промышленности являются живые организмы – растения и животные. Для их выращивания тоже используются разнообразные средства: корма, удобрения, машины и оборудование, земля, наконеч.

Как предметы труда, так и средства в рассмотренных и многих других случаях имеют материальный, вещный характер. Нескольким иначе обстоит дело в искусстве. Там предмет труда не материален. Им является художественный образ. Но средства, с помощью которых он создается, материальны: бумага, ручка с чернилами или пишущая машинка, холст, краски, кисти и т.д.

Распространенным является мнение, что средством воспитания может быть любой объект среды. По утверждению В.И. Журавлева, средство воспитания «можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс» (Советская педагогика. – 1985. – № 6). В развитие этого положения А.Ф. Меньев называет условия, при которых объекты внешнего мира становятся средствами воспитания: «Любой объект материальной или духовной культуры выполняет функцию средства воспитания при следующих условиях: 1. С ним связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности воспитанника. 2. Она выделена как предмет освоения в образной наглядно-действенной или знаково-символьной... форме. 3. Объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность (различных видов) воспитателя с воспитанниками». Такое же мнение высказывает Н.Е. Щуркова: «Средства в богатейшем разнообразии располагаются вокруг педагога. Необходим лишь профессиональный взгляд на предмет, событие, фразу, поступок, действие... Средством для педагога может выступать все, что нас окружает,

---

<sup>1</sup> Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995. – С. 412.

кроме ... нас самих: человека нельзя использовать в качестве средства»<sup>1</sup>.

Действительно, если рассматривать средства воспитания как используемые педагогом, то внешне картина выглядит именно так: в своей профессиональной деятельности он использует различные предметы. Но воспитание – не только деятельность воспитателя. Да и сам ли используемый объект участвует в формировании качества личности? Ведь трудно не согласиться с тем, что объект выполняет функцию средства лишь тогда, когда он включен в деятельность. Так сам ли объект или деятельность с ним выполняют функцию средства воспитания? Ответ на этот вопрос имеет важное значение, поскольку раскрывает отношение к самой сути причин и путей формирования личности, определяет в принципе стратегию воспитания.

Основными предметами труда в воспитании являются нравственные и эстетические чувства, знания и убеждения, идеалы, характер, воля и другие качества и свойства личности. Их невозможно воспринять органами чувств.

А что же со средствами, которые используются в воспитании для формирования названных и других качеств личности? Если средством считать нечто такое, под воздействием чего из предмета труда получается планируемый результат, то приходится признать, что *в воспитании средством является деятельность воспитанника*. Например, если воспитатель решает задачу развить память воспитанника, то он предлагает ему систематически запоминать написанные слова, цифры, предметы различной формы и др. В результате систематических упражнений память совершенствуется.

Что же воздействовало на память? Слова и цифры? Нет, не они, их в жизни всегда достаточно. Совершенствовались память упражнения по запоминанию, т.е. систематическая деятельность воспитанника по запоминанию слов, цифр, предметов и др.

Или другой пример – воспитание вежливости (аккуратности, трудолюбия и др.): в жизненной обстановке вежливого обращения друг с другом всех окружающих ребенок усваивает (впитывает) этот тип поведения. У него формируется и закрепляется благодаря постоянному повторению в разнообразных ситуациях это качество личности. Иной тип отношений просто невозможен в таких условиях, невозможно формирование и иной черты характера. Взрослые знают о наличии в жизни иных отношений – грубости, невнимательности и т.п., и когда ребенок становится их свидетелем, они объясняют ему, почему некоторые люди ведут себя не-

---

<sup>1</sup> Шуркова Н. Е. Программа воспитания школьника. – М., 1998. – С. 12.

правильно. В результате ребенок ведет себя вежливо и требует такого же поведения от других.

Что же в этом случае использовалось в качестве средства воспитания – формирования определенного качества личности? В результате чего формировалась вежливость как черта характера? Опять же в результате деятельности ребенка, его участия вместе со взрослыми в определенных видах деятельности в различных условиях. Этими видами деятельности были общение, игры, участие в труде, усвоение знаний о хорошем и плохом. В процессе этих деятельностей ребенок испытывал определенные чувства, возникали разнообразные впечатления от различных эпизодов жизни. Они перерабатывались в сознании, закреплялись в памяти, на их основе формировалось определенное отношение к различным людям, понимание своего места среди людей. Эта деятельность души, осуществляемая в общении, игре, учебе, и формировала у ребенка вежливость (или настойчивость, трудолюбие и др.).

Может показаться, что утверждение о нематериальном характере средств воспитания необоснованно. Ведь деятельность подразумевает действие, а в действии (в игре, в труде) используются вполне материальные предметы. В дидактике существует давно утвердившееся понятие «технические средства обучения» (в числе которых, например, можно назвать кодоскоп, киноаппарат, компьютер и др.).

Однако следует все-таки иметь в виду, что формирование качества личности происходит в результате духовной деятельности, труда души: эмоционального восприятия, переработки в сознании и формулирования выводов для себя, а не прямого воздействия материальных предметов на органы чувств. Вероятно, это имел в виду К.Д. Ушинский, утверждая, что только чувствами можно воздействовать на чувства, только характером можно образовать характер. Например, воспитатель показывает воспитаннику картину с целью сформировать определенное отношение к ней и тому, что на ней изображено. Что в этом случае является средством воспитания? Демонстрируемая картина? Нет, не она. Средством воспитания является деятельность воспитанника по восприятию и осмыслению этой картины. Эта деятельность может проходить или как учебная, или как игровая, трудовая, либо осуществляться в специально организованном общении воспитателя с воспитанником. Просто же созерцание картины может и не вызвать желаемых эмоций, мыслей.

Значит, воспитывает не сама по себе картина, а та деятельность, которая выполняется воспитанником и вызывает у него определенные чувства и отношения. Этим объясняется тот факт,

что одна и та же картина по-разному воздействует на разных людей: у одних она вызывает восхищение художественным совершенством и соответствием собственным душевным порывам, другие размышляют о ее стоимости на аукционе, третьи думают о возможности использовать ее в домашнем обиходе. Поэтому мы и утверждаем, что средствами воспитания являются различные виды деятельности воспитанников, а не предметы, с помощью которых эта деятельность осуществляется.

В воспитании используется фактически весь предметный мир, окружающий воспитанника. Но все эти предметы не являются средствами воспитания, они включаются в воспитательный процесс лишь как элементы среды обитания, которые осваиваются и преобразуются в деятельности. Эта деятельность стимулируется и организуется воспитателями или самими воспитанниками – в случае самовоспитания. Ее результатом является изменение качества личности.

Следует различать *деятельность внешнюю и внутреннюю*. Оба эти вида деятельности – внешняя и внутренняя, физическая и духовная – тесно связаны между собой, вызывают одна другую, происходят одновременно, находят проявление или продолжение одна в другой и т. д., но все же это разные деятельности. В отношении к рассматриваемой категории – средству воспитания – их различие является необходимым.

В отечественной педагогике первым высказал мнение о деятельности как средстве воспитания К. Д. Ушинский. Он утверждал, что в качестве средств воспитания следует использовать четыре «деятели», оказывающих на сознание, чувства и поведение воспитанников прямое воздействие. Среди них великий русский педагог назвал прежде всего учение как одно из самых сильных воспитательных средств как по своей важности, так и по обширности и разнообразию своих правил.

Наряду с учением К. Д. Ушинский называет *игру* как одно из действительнейших средств достичь важнейшей цели воспитания. Естественно, написавший много о труде, о важности воспитания в труде, он считал *труд* важным воспитательным средством: «Труд – лучший хранитель человеческой нравственности и труд же должен быть воспитателем человека».

Этими тремя важнейшими средствами К. Д. Ушинский не ограничивается в своем учении о средствах воспитания. Он подчеркивает, что кроме игры, работы и учения ребенка *сама его жизнь* – его отношения с воспитателями и товарищами – должна быть устроена так, чтобы она по мере развития воспитанника проникалась все более и более серьезными интересами и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире.



Таким образом, четыре вида деятельности, в понимании К.Д.Ушинского, – игра, работа, учение и сама жизнь ребенка – являются теми средствами, которые обеспечивают достижение цели воспитания, если они используются согласованно в одном направлении. О других средствах К.Д.Ушинский не упоминает. Он пишет: «Если все эти четыре деятеля – игра, работа, учение и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти – направлены к одной и той же цели... то она не может не быть достигнута»<sup>1</sup>.

Почему К.Д.Ушинский не называл объекты материальной и духовной культуры в качестве средств воспитания? Очевидно, потому, что видел исключительную роль самой формирующейся личности в его становлении, совершенствовании. Вспомним, он утверждал, что помимо наследственности, среды и воспитания еще и сам человек, его свободная деятельность немало значат в формировании его личности. И в постановке цели воспитания он исходил совсем не из внешних требований к будущему гражданину (где гарантия, что идеал – истинный?), а из внутреннего стремления человека к счастью, которого он может добиться лишь (опять же!) в свободном труде – высшей ступени человеческой деятельности. Не нашлось места в рассуждениях Ушинского о средствах воспитания, обеспечивающих продвижение этого объекта (живого, действующего ребенка) к этой цели (счастливого свободным трудом человека), посторонним, извне воздействующим объектам, – объектам, которыми действуют воспитатели. Поэтому, очевидно, и считал великий педагог средством воспитания лишь разнообразную деятельность самого воспитанника.

Идея К.Д.Ушинского о видах деятельности воспитанников как средствах воспитания сформулирована с учетом положения формальной логики о месте категории «средство» в системе других понятий. Великий философ, знаток логики Г.В.Ф.Гегель, излагая учение о понятии, отмечал, что средство и цель в любом суждении связаны между собой вполне определенным образом. А именно – между ними ничего не может быть третьего: они связаны между собой непосредственно, напрямую: «Цель смыкает себя через некоторое средство с объективностью, а в этой последней – с самой собой. Средство есть средний термин умозаключения»<sup>2</sup>.

Настолько слиты цель и объект, что эта триада: цель – средство – объект, есть единое. Точнее, цель – это продолжение объекта в его изменении. И средство не может быть чем-то чужеродным, чуждым сущности объекта и цели: «То обстоятельство, что цель

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – М.; Л., 1950. – Т. 10. – С. 516–522.

<sup>2</sup> Гегель Г.В.Ф. Сочинения. – М., 1939. – Т. VI. – С. 200.

непосредственно соотносится с некоторым объектом и делает последний средством, равно как и то, что она через этот объект определяет некоторый другой объект, можно рассматривать как насилие, поскольку цель представляется имеющей совершенно другую природу, чем объект, и эти два объекта также суть по отношению друг к другу самостоятельные тотальности. А то обстоятельство, что цель ставит себя в опосредованное соотношение с объектом и вдвигает между собой и им некоторый другой объект, может быть рассматриваемо как хитрость разума»<sup>1</sup>.

Что же является в воспитании объективностью (объектом) и что целью? Что «хитрость разума» вдвигает между идеалом и личным состоянием воспитанника в качестве средства («среднего термина»), не разрушая их слитности, единства?

Если справедливо то, что целью воспитания является личность с ее положительными нравственными, эстетическими, физическими качествами, которые формируются и развиваются в деятельности (физической, умственной, душевной), т.е. в конечном счете личностная деятельность определенного уровня, то объективностью являются задатки духовности, нравственности, физического совершенства, которыми обладает индивид. Между этими изначально едиными тотальностями, смыкающимися через нечто третье – средство, может быть лишь нечто, отражающее как одну крайнюю сущность, так и вторую, смыкая их между собой.

Поскольку обе крайние тотальности по сути своей есть деятельности и результаты деятельностей (определенные этапы деятельностей), постольку и «средний термин» должен отражать и определять эти деятельности: «...как смыкающее начало средний термин должен сам быть тотальностью цели. ...В средстве определение цели есть вместе с тем рефлексия в себя само»<sup>2</sup>.

Что есть средство в работе строителя, возводящего дом? Это механизмы и орудия, которыми он пользуется для укладки кирпичей и вообще в своей работе. А что же такое кирпичи, из которых строитель сооружает дом? Это материал: в принципе – объективность, преобразуя которую человек достигает цели.

Где же и что в таком случае объективность («кирпичи»), из которой воспитатель строит свое здание – личность? Это идеи, понятия, образы объективного мира, усваиваемые и трансформируемые в субъективные образы, идеи и т.д., укладываемые определенным образом самим воспитанником не без влияния воспитателя в сложную, незастывшую, но действующую архитектурную композицию личностных знаний, убеждений, поведе-

---

<sup>1</sup> Там же. – С. 204–205.

<sup>2</sup> Там же. – С. 202.

ния. А что будет в этой системе средством, тем средним элементом, который связывает цель с объективностью – определенной совокупностью образов, представлений, понятий, идей у воспитывающейся и воспитываемой личности? Деятельность этой личности с образами, представлениями, идеями: между двумя такого рода сущностями – наличными представлениями и образами и имеющими еще быть измененными образами и представлениями может быть только соответствующая им третья, по уровню своему находящаяся между ними, занимающая среднее положение сущность – деятельность, как и две крайние.

Таким образом, логический анализ соотношения педагогических понятий цели, объекта воспитания и средства дает основание утверждать, что лишь деятельности воспитанников правомерно отводить роль средства воспитания.

Все многообразие видов человеческой деятельности для удобства анализа, формулирования общих и особенных правил их использования в воспитательных целях можно свести к некоторому ограниченному количеству их групп, типов. Не останавливаясь специально на характеристике различных подходов к классификации различных видов деятельности, примем ту из них, которая основана на представлении К.Д. Ушинского о видах деятельности как средствах воспитания. Жизненность его взглядов подтверждена в последующем в трудах П.Ф. Каптерева, психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и др.

В соответствии с идеями П.Ф. Каптерева все многообразие человеческой деятельности можно свести к четырем ее видам: *общению, игре, учению, труду*. Понятийно-содержательная емкость этой классификации может быть иллюстрирована хотя бы тем, что спортивная, например, деятельность в зависимости от степени овладения ею, от мотива занятия может быть отнесена к игре, учению или труду. То же самое можно сказать и о художественно-творческой, управленческой и любой другой деятельности.

Важно и другое обстоятельство: рассматриваемым в таком плане деятельностям свойственны в каждом случае многообразные функции – преобразующая, познавательная, информационная, ценностно-ориентационная, энергетическая. *Используемая в качестве средства воспитания любая деятельность тем и ценна, что выполняет их все в отношении участвующего в ней индивида.*

Рассматривая последовательность освоения и осуществления человеком видов деятельности, П.Ф. Каптерев раскрыл их динамику следующим образом: «Окружающий мир действует на органы внешних чувств человека, человек воспринимает впечатления. С этого начинается его духовная деятельность. Впечатления ...

перерабатываются, из них возникают различные формы душевной деятельности. Внутренняя душевная деятельность, достаточно определившись и назрев, выражается движениями, поступками, речью, мимикой, которые в свою очередь производят влияние на внешнюю окружающую среду, изменяют ее. ...Простое восприятие постепенно и незаметно, множеством переходных ступеней и процессов превращается в творчество, в активность»<sup>1</sup>.

Развитие способностей воспринимать, различать, запоминать, чувствовать происходит, по Каптереву, сначала в простейших забавах-потешках, затем в более сложных видах деятельности – развлечениях, и, наконец, в собственно играх как выражении самостоятельной деятельности организма. Постепенно детские игры переходят в занятия – деятельность с заранее поставленной хотя и не отдаленной целью. По мере взросления и развития детей цель занятий отодвигается все дальше и они превращаются в работу, в труд. «Все эти деятельности, – писал П. Ф. Каптерев, – значительно различны между собой, но в то же время и сходны... Вся жизнь есть деятельность, а выражаться она может различно: то в пассивных формах, то в активных. Пассивность есть такая деятельность, которая... обуславливается и совершается по возбуждению извне... Активная и пассивная стороны человеческой природы развиваются не в последовательном порядке... а одновременно; человек не может превратиться на какой-либо период времени в существо исключительно воспринимающее или творческое. Таким образом, развлечения и игры всегда пойдут друг с другом вместе, а равно и все те формы деятельности, которые развиваются из развлечений и игр»<sup>2</sup>.

Утверждение П. Ф. Каптерева о том, что духовная деятельность человека начинается с восприятия впечатлений и их переработки нашло в дальнейшем развитие в трудах Б. Г. Ананьева, который считал, что деятельность индивида в онтогенезе начинается не с игры, а с познания и общения: «Познание и общение являются... основными формами деятельности индивидуального человека с самого начала формирования его личности», – писал он (*Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 171*).

Такое понимание сущности средств воспитания позволяет достаточно строго иерархизировать важнейшие педагогические понятия, поставив в подчиненное положение по отношению к средствам формы и методы их использования (формы труда, учения и др.; или, во всяком случае, особенности использования общих методов в игре, например, или в труде и т. д.).

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 112.

<sup>2</sup> Там же. – С. 118–119.

Эти общие положения о средствах воспитания важны для понимания сути конкретных характеристик общения, игры, учения и труда как средств воспитания, которые будут даны в последующем изложении.

#### **Вопросы и задания**

1. Почему проблеме средств воспитания в последнее время уделяется больше внимания, чем раньше?
2. Что считал средством воспитания К. Д. Ушинский?
3. Какие другие идеи о средствах воспитания выдвигаются в нашей педагогике?
4. Обоснуйте положение о деятельности как средстве воспитания, используя учение Гегеля о понятии.

#### **Рекомендуемая литература**

- Гегель Г. В. Ф.* Сочинения. – М., 1938. – Т. 6. – С. 200–206.  
*Педагогика / Под ред. И. П. Пидкасистого.* – М., 1996.  
*Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11 т. – М., 1950. – Т. 10. – С. 516–522.  
*Шуркова Н. Е.* Программа воспитания школьника. – М., 1998.  
*Журавлев В. И.* Соотношение методов и средств воспитания // Советская педагогика. – 1985. – № 6.

## Глава VII

### ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ

Когда младенец, улыбаясь матери в ответ на ее ласковые слова и нежный взгляд, произносит свое «гу-гу»; когда ученик спрашивает у учителя, правильно ли он решил задачу; когда старшеклассники выступают с докладами на ученической конференции; когда подростки в своей компании обсуждают впечатления от только что просмотренного фильма, – во всех этих и многих других случаях мы видим примеры общения воспитанников с воспитателями или другими участниками педагогического процесса. Это примеры взаимодействия людей с целью обмена информацией, эмоциями, действиями.

В процессе общения его участники действуют. Выполнить действия (предметные и эмоциональные) представляет подчас значительную трудность – как для участников научной конференции, так и для младенцев, произносящих свое первое слово. Многократно повторяя действия в качестве своего способа реагирования на определенные ситуации общения, человек закрепляет их, превращает в формы привычного поведения.

Совершая действия, изменяя их, усложняя и совершенствуя, человек изменяет себя: научившись произносить звуки, а затем слова, ребенок овладевает речью; развивая речь, он развивает и способность мышления; переходя от участия в общении только с теми, кто его слушает и слушается, к общению с людьми иного к нему отношения, убеждая их в важности своих ценностей и необходимости учитывать его достоинство, он воспитывает у себя смелость, настойчивость, умение убеждать и другие качества личности и реализует себя в системе межличностных отношений. *С помощью общения человек осуществляет интериоризацию внешних действий и экстериоризацию своей внутренней жизни.* Общение является обязательным условием познания, формирования эмоционального отклика на действительность и определения поведения в этой действительности.

Воспитатель, общаясь с воспитанником или организуя его общение с другими, может целенаправленно влиять на его предмет-

ную, умственную, эмоционально-душевную деятельность. Тем самым общение превращается в средство воспитания, становится *общением педагогическим*.

Кроме того, что *общение* выступает в качестве самостоятельного вида деятельности, оно еще – *необходимая и неотъемлемая часть всех других видов деятельности* (учения, игры, труда), так как все они в человеческом проявлении имеют общественный характер: осуществляются вместе с другими людьми или для других, или в зависимости от мнений, воли, условий, создаваемых другими, или в расчете на их оценку и т.п. Соотношение игровых, трудовых и учебных действий с общением определяет их воспитательную направленность, поскольку воспитывает, вообще-то, не сама по себе деятельность в ее внешнем проявлении, а ее эмоциональная окрашенность, ориентация ею человека в системе духовных ценностей.

Великие педагоги прошлого придавали общению очень большое значение. Так, И.Ф.Гербарт считал, что все знания человека возникают из двух главных источников – из опыта и из общения; основными, коренными состояниями души являются познание и участие; к познанию человек приходит через опыт, а к участию – через общение. Чтобы воспитывать в духе гуманизма, а не эгоизма, подчеркивал Гербарт, необходимо сделать человеческие отношения главным предметом всего обучения в каждой школе.

К.Д.Ушинский рассматривал общение как одно из средств воспитания. Правда, он не употреблял сам термин «общение», а писал о школьной и семейной жизни ребенка, подразумевая под этим его отношения с родителями, учителями, сверстниками.

В XX в. крупнейшие советские педагоги С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др. тоже уделяли большое внимание общению как средству воспитания. Так, одна из лекций А.С.Макаренко о проблемах школьного воспитания даже своим заглавием обращена к отношениям, стилю, тону в коллективе. И если в последующие сорок лет (40–50–60-е и даже 70-е гг.) в педагогической литературе общение почти не упоминается (в четырехтомной «Педагогической энциклопедии» 1968 г. термина «общение» вообще нет), то в 80-е и особенно 90-е гг. феномену общения уделяется все больше внимания. Так, в «Кратком педагогическом словаре пропагандиста» под ред. М.И.Кондакова и А.С.Вишнякова (М., 1984) общение характеризуется как «взаимоотношение людей, главное условие и способ существования и развития каждого из них». В 1984 г. опубликована книга А.В.Мудрика «Общение как фактор воспитания школьника», а в «Педагогике» В.А.Сластенина и др. (М., 1997) общению посвящена глава «Технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных отношений».

В чем же сущность общения, что в нем общего с другими видами деятельности и каково отличие от них? Каковы структура и разновидности общения, используемого специально в воспитательных целях? Наконец, каковы условия воспитательной эффективности педагогического общения? Попытаемся ответить на эти вопросы.

## 1. Социальная основа общения

Человеку присуща *потребность в общении* – взаимодействию с другими людьми. Удовлетворяя эту потребность, человек проявляет и реализует свои человеческие возможности. По мнению психолога В.Н.Мясищева, потребность в деятельном общении, или общении в деятельности, представляет характерную специфически человеческую потребность. У детей она выражается как в реакциях, так и в словах (плач при уходе матери, радость при ее возвращении, специфические формы поведения в период ее длительного отсутствия подтверждают, что потребность общения с матерью является движущей силой поведения ребенка).

В основе потребности в общении – базовая, органическая потребность всякого живого организма в деятельности. Но поскольку человек не просто живой организм, а существо общественное, то его общественная сущность реализуется и развивается лишь в общественной деятельности, основу любого вида которой составляет общение человека с другими людьми. Известный социолог первой половины XX в. П.А.Сорокин считал, что под влиянием этой потребности возникают социальные группы: человеку трудно жить в уединении, его тянет к другим. «Радость толкает его поделиться, горе требует утешения, уныние – ободрения, страх – защиты. Эта потребность влечет одних на улицу потолкаться между сочеловеками, других в кружок близких людей, третьих – покалякать с соседями, четвертых – на бал, пятых – на митинг, шестых – в театр и т.д. Она повелительно толкает человека искать общества других людей, вступать с ними во взаимодействие и жить совместной, общественной жизнью»<sup>1</sup>. *Общение есть деятельность общественного индивида.* «Именно благодаря общению поступок А становится обстоятельством жизни В, С, D и т.д., а их поступки, экспрессивные действия сказываются на поведении А. ...Общение внутри групп, межгрупповое в коллек-

---

<sup>1</sup> Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет. – М., 1994. – С. 36.



тиве, межколлективное есть один из самых важнейших каналов социальной детерминации индивидуального развития»<sup>1</sup>.

Более глубокое проявление социальной природы общения заключается в том, что *его характер зависит* не только (и даже не столько) от психологии общающихся, их знаний и умений, но в первую очередь *от социальных условий их жизни*. Вспомним характер и способы общения в салоне мадам Шерер («Война и мир» Л. Н. Толстого) и сравним их характер с описанным Л. Н. Толстым общением между персонажами повести «Казачьи»: совсем иные мотивы установления контактов, иные интонации, специфические способы обмена информацией, чувствами и т.п. Интересные мысли по этому поводу высказывает современный американский психотерапевт Э. Шостром: «В бизнесе личность – это уже не столько личность, сколько машина для делания денег. ...Как известно, психотерапия базируется на уважении личности и достоинства тех людей, которые обращаются к врачу за помощью. Но тот факт, что пришедший в консультацию человек – не просто страдающая личность, а клиент (!), несколько меняет всю ситуацию... За каждую оказанную... услугу я вынужден брать гонорар... который, вкуче с гонорарами других клиентов, сможет покрыть цены электрических машинок, газовые счета, счета за электричество... страховку. Кроме того, мне нужно кормить семью, и моим помощникам – тоже. И так, во мне сталкиваются психотерапевт и бизнесмен...»<sup>2</sup>.

Естественно, в каждом отдельном случае *общение имеет индивидуально-личностную окраску*: индивидуально отношение и общение матери с ребенком, индивидуально общение между сверстниками, между влюбленными, между соседями и т.д. Как мотивы, так и способы обращения друг к другу несут на себе отпечатки индивидуальностей общающихся: и в самых мрачных социальных условиях были примеры высокогуманных отношений, общения на основе нежности, заботы, участия и сотрудничества.

В практическом отношении представляет интерес технология общения. Общение – это деятельность, один из ее видов. В простейшем случае это обмен информацией, в котором участвуют:

- коммуникатор (субъект, передающий информацию);
- коммуникант (реципиент – субъект, принимающий информацию);
- собственно информация, состоящая из трех частей: когнитивной – сведений об обсуждаемом объекте, индексальной – сведений о коммуникаторе, регулятивной – сведений о ходе общения, о его начале и конце;

---

<sup>1</sup> Апаньев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 166–167.

<sup>2</sup> Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – М., 1992. – С. 126–127.

– коммуникативное поле (ситуация в целом, пространство, на котором происходит общение);

– средства или каналы коммуникации<sup>1</sup>.

С этой точки зрения объяснимы примеры общения такого типа, как вопрос и ответ слушающих, никуда не спешащих собеседников: «Который час?» – «Без четверти двенадцать», или обмен другой нейтральной, малозначимой информацией. Однако сущность общения двух участников, обменявшихся теми же фразами: «Который час?» и «Без четверти двенадцать», один из которых (спросивший) понял, что опоздал на важную встречу, невозможно объяснить только обменом информацией. Необъяснимы с этой точки зрения и примеры непринятия в одних случаях правильной информации и, наоборот, полного принятия информации ложной, примеры социальной ориентации участников общения, оказания воспитательного влияния одними на других. Учитывая это, развивается другая теория, согласно которой *общение – это взаимодействие людей в ходе совместной деятельности*. В структуре взаимодействия рассматривают его участников, их ценности и мотивы, ситуации взаимодействия.

Однако и в этом случае духовно-личностная сторона отношений, характерная особенно для педагогического общения, фактически не учитывается. Для преодоления этого недостатка Б.Ф.Ломов предложил рассматривать общение в качестве самостоятельной категории, в которую включаются «...не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но и процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются *содействие* (или противодействие), *согласие* (или противоречие), *сопереживание* и т. п.»<sup>2</sup>.

Возможно, если принять тезис о наличии кроме предметной и интеллектуальной еще и *душевной деятельности* – деятельности, когда человек не совершает ни физических, ни умственных действий, но все же трудится, совершает иногда и напряженную работу души, то затруднения в определении сути понятия общения уменьшатся. В этом случае педагогическое общение с полным основанием можно рассматривать как *один из видов деятельности, для которого характерно своеобразное соотношение обмена между субъектами информацией, действиями, эмоциональными влияниями и установления на этой основе взаимопонимания* (как понимание друг друга). В соответствии с этим в общении рассматривают три стороны: ком-

---

<sup>1</sup> См.: Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова. – М., 1985. – С. 89.

<sup>2</sup> Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8.

*муникативную* (обмен информацией), *интерактивную* (организация взаимодействия), *перцептивную* (процесс восприятия друг друга и установления взаимопонимания). В реальной практике общения эти стороны не существуют изолированно друг от друга<sup>1</sup>.

Таким образом, общение, с одной стороны, – обмен информацией между его участниками, с другой – их взаимодействие в ходе совместной деятельности и, с третьей стороны, восприятие людьми друг друга.

Исходя из такого понимания сущности общения, нетрудно объяснить и сложные примеры взаимоотношений участников педагогического процесса, в том числе и отношений, устанавливаемых на сугубо духовно-эмоциональной, а не только на информационно-деятельностной основе. В таких отношениях общение «... из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию значимую, лежащую в природе профессии ... выступает как средство решения учебных задач, как система социально-педагогического обеспечения воспитательного процесса»<sup>2</sup>.

## 2. Особенности педагогического общения

Человеческая жизнь на всем ее протяжении проявляется прежде всего в общении. И все многообразие жизни отражается в столь же бесконечном многообразии общения. Для облегчения анализа, изучения этого феномена все многообразие видов общения можно в самом первом приближении разделить на группы в соответствии с формами жизнедеятельности человека: общение в семье, в школе, на производстве, в сфере свободных отношений бытового характера (магазин, зрелищное учреждение и т.п.), общение в компаниях и группах непроизводственного характера и т.д.

Можно классифицировать виды общения по иному признаку: 1) функционально-ролевой (результатом такого типа общения является объединение усилий общающихся носителей социальных ролей); 2) личностный (сопереживание, эмоциональный контакт, понимание – результат общения в этом случае); 3) информационный (обмен информацией составляет главную цель и результат общения) (В.Г. Антонян).

Однако общение учителя с учениками практически невозможно отнести к какому-либо из этих типов: учитель и ученик – это носители социальных ролей, их отношения имеют личност-

---

<sup>1</sup> См.: Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1980. – С. 97.

<sup>2</sup> Кап-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – С. 83.

ный характер, основным компонентом содержания их общения является обмен информацией. То есть это общение в одинаковой мере относится к любому из этих трех типов. Причем любая ситуация педагогического общения характеризуется функционально-ролевыми отношениями, имеет личностный и информационный характер.

В значительной мере это характерно и для многих других существующих классификаций общения: педагогическое общение трудно или даже невозможно отнести к какому-либо из выделенных в них типов.

В определенной мере недостаток приведенных выше классификаций относительно педагогического общения преодолевается в классификации М.С.Кагана. Он выделяет материально-практический, духовно-информационный и практически-духовный типы общения<sup>1</sup>. Так называемые традиционные педагогические технологии в наибольшей степени соответствуют духовно-информационному типу общения. Однако общение учителя с учениками в условиях развивающего обучения, на основе личностного подхода опять-таки не укладывается в рамки этой классификации.

В самом деле, к какому из указанных типов общения можно отнести общение учителя с учениками в ходе выполнения лабораторной работы исследовательского характера, конструирования и моделирования на уроках труда в мастерских, проведения опытов на пришкольном участке? Ведь во всех этих случаях воспитатель и воспитанники занимаются практической деятельностью, обмениваются информацией в определенной изменяющейся эмоциональной атмосфере, придумывают, делают что-то в обстановке субъективного творчества.

Дело, конечно, не в оценке или хотя бы сравнительном сопоставлении различных классификаций, а в том, что любая из них дает возможность еще раз подтвердить исключительную сложность педагогического общения и фактическую невозможность поставить его в один ряд с каким-либо другим. Естественно, те или иные разновидности ущербного общения воспитателей с воспитанниками нетрудно ранжировать в системе любой типизации. Однако наша задача другая – рассмотреть педагогическое общение в его идеальном виде.

Чем же отличается педагогическое общение от других видов? Что ему присуще в большей мере, чем общению бытовому, например, или осуществляемому в производственных условиях?

Прежде всего, *педагогическое общение*, организуемое учителем – даже в тех случаях, когда его инициатором является воспитатель

---

<sup>1</sup> См.: Каган М. С. Мир общения. – М., 1984. – С. 256.

и ведущая роль в нем принадлежит воспитателю, – *осуществляется* главным образом или даже исключительно *ради воспитанника*, и реальный результат обеспечивается *благодаря деятельности самого воспитанника*. Цель общения здесь – «не для себя», а «для другого»: не самому узнать, а научить, не самому почувствовать, а вызвать чувства у воспитанника. В отличие от других видов общения педагогическое общение, тем более профессиональное, осуществляется с целью оказать влияние на воспитанника – включить его в деятельность, способствующую формированию и развитию положительных личностных качеств, вызвать у него стремление к самоусовершенствованию.

Используя слово, тон голоса, мимику и др., воспитатель сообщает воспитаннику информацию и демонстрирует свое отношение к ней, к воспитаннику, к себе самому и ко всему миру. Это изменяет настроение, отношение, деятельность воспитанника, в результате которой формируются качества личности.

Таким образом, воспитатель воздействует на формирующиеся качества личности ее собственной деятельностью, направляя ее соответствующим образом и влияя тем самым на изменение тех или иных качеств, черт и т.п. личности. Почти так же, как хирург направляет свой скальпель, который держит в руках, на изменение органов или частей тела оперируемого. Следовательно, в педагогическом общении слово, жест, взгляд воспитателя – это, образно говоря, «руки», которые держат «скальпель» – деятельность воспитанника (его слова, чувствования, действия). Этот «скальпель» изменяет «части его духовного тела», формирует его духовное и физическое Я.

Ярким примером этого является общение матери с младенцем, в котором не столько смысл обращенных к ребенку слов, сколько их эмоциональная окраска и несловесное выражение любви к нему составляют воспитательную силу матери.

У воспитателя «скальпель» – *деятельность воспитанника* – не внешний, чужеродный по отношению к воспитуемому инструмент, а *достояние самой формирующейся личности, его чувства, его действия, его отношения, им контролируемое средство воспитания*. Тем более контролируемое, чем более осознанно воспринимает он окружающий мир. В этом основа субъект-субъектных отношений в воспитании вообще и в педагогическом общении в частности. В этом же и суть важнейшего отличия педагогического общения от всех других видов.

В значительной мере это качество присуще театральному общению. Но там оно неизбежно перерастает в демонстрацию профессионального мастерства артиста и имеет принципиально иное соотношение воздействующих средств на участников общения и

соответственно результатов – как для артиста, так и для зрителя в сравнении с воспитателем и воспитанником. Артист показывает зрителям свое мастерство, учитель – знания, мастерство и воспитанность своих учеников. Кому? Прежде всего им самим.

Другой особенностью педагогического общения является его *воспитательный характер*: оно в отличие от других видов общения (социального, психологического, бытового и др.) обязательно предусматривает решение педагогических задач.

Достижение цели воспитания, продвижение к ней целиком фактически зависит от общения как самостоятельного вида деятельности и как части игры, учения, труда. Сами по себе труд, игра, учение в сугубо воспитательном плане, как справедливо указал А.С.Макаренко, – процессы нейтральные. Они могут восприниматься как в положительном, так и в отрицательном направлении. Лишь их включенность в систему определенных человеческих отношений придает им воспитательную направленность и силу. А включаются они в эти отношения через общение. В этом одно из проявлений единства воспитания, обучения и развития и одновременно требование вовлеченности в процесс общения всей личности учителя, воспитателя. К учителю предъявляются особые требования как к личности и участнику профессионального общения: он не может быть хорошим профессионалом, не обладая высокими морально-волевыми качествами, способностью эстетического восприятия явлений действительности. Очевидно, ни в одном из других видов общения к его участникам подобного уровня требований не предъявляется.

*Общение бывает непосредственным и опосредованным*, т.е. в форме прямых контактов общающихся и через кого-то (другого человека, группу людей) или что-то (игрушку, компьютер и др.).

Опосредованность в педагогическом общении проявляется в двух отношениях. Во-первых, в отношении контактов между самими участниками общения: воспитатель может прямо обратиться к воспитаннику с просьбой, советом, требованием, вместе с ним выполнять какую-либо работу и т.п. или передать воспитаннику через кого-либо свое мнение, совет, организовать его деятельность, используя инструкцию, знания и умения другого воспитанника и т.п. Воспитатель организует деятельность воспитанников через актив. Его воспитательная и организаторская позиция в этом случае становится скрытой (так называемый принцип параллельного действия, по А.С.Макаренко).

Во-вторых, опосредованность проявляется в том, что воспитатель направляет свои воздействия не на воспитанника даже в случае прямых контактов с ним, а на те знания, которые воспитанник должен усвоить, на качества личности, которые он должен фор-

мировать, на ценности, в которых он должен определенным образом ориентироваться.

В субъект-субъектном взаимодействии объектом деятельности воспитателя (и воспитанника) становятся усваиваемые знания, формируемые качества личности и отношения, по поводу которых осуществляется педагогическое общение.

Таким образом, опосредующим звеном, на которое направлены эмоции воспитателя, учителя, его оценочные суждения, отношения являются процессы, предметы, свойства и качества, достоинства и недостатки. Как бы через них устанавливает воспитатель контакт с воспитанником. Как в театре артисты устанавливают контакт со зрителями, обращаясь не прямо к ним, а к своим партнерам по сцене, выражая им, а не зрителям свою любовь, страдание, ненависть, так и опытный воспитатель обращается к воспитаннику косвенно. Только его «партнерами по сцене» являются не артисты или вообще другие люди, а знания, добродетели и пороки, положительные и отрицательные человеческие качества.

В этом заключается одна из особенностей педагогического общения, которое не всегда, но по большей части осуществляется не в форме прямого воздействия, а опосредованно, особенно при выражении отрицательных оценок и суждений, при решении задач развития самостоятельности и активности воспитанников.

Кроме разделения общения на прямое и опосредованное его можно разделить еще и на *общение воспитателей с воспитанниками и общение между воспитанниками*, причем как в первом, так и во втором случае рассматриваются разновидности общения в зависимости от возраста воспитанников (общение с дошкольниками – и здесь возможно и необходимо специальное рассмотрение общения с младенцами, с детьми полутора – трех лет, младшими школьниками, подростками, старшими школьниками). А. В. Мудрик в книге «Общение как фактор воспитания школьников» (М., 1984) рассматривает четыре возрастных типа общения школьников: детский (I–IV классы), подростковый (IV–VII классы), переходный (VII–IX классы), юношеский (X–XI классы). Для каждого из этих типов характерно разделение на *свободное общение* (осуществляемое исключительно по желанию, для удовлетворения потребности в нем) и *ролевое* (общение в каких-либо сферах жизнедеятельности, где роль учащегося, воспитанника заранее определена: ребенок в семье, ученик в школе, член определенной группы кружка, секции) – с конкретными правами и обязанностями.

Есть немало других классификаций разновидностей общения, в том числе и в зависимости от характера отношений между его уча-

стниками: в педагогическом общении – между учителем и учениками. В этом случае говорят о стилях общения: авторитарный стиль (учитель единолично принимает решения); демократический стиль (воспитанник в общении – равноправный партнер, воспитатель побуждает воспитанника к активности, используя совет, просьбу и др.); либеральный стиль (учитель уходит от принятия решений, предоставляя инициативу ученику) (см., например: *Маркова А. К. Психология труда учителя.* – М., 1993. – С. 29–40). Их элементы или даже вполне сформировавшиеся отношения можно обнаружить и в общении воспитанников между собой. Все эти и другие классификации представляют интерес для учителей в том отношении, что они раскрывают многообразие сторон сложного процесса общения, помогают понять, что в воспитании важно учитывать и использовать в качестве средства воспитания как общение между воспитателем и воспитанниками, так и между самими воспитанниками, а кроме того, и между воспитанниками и другими людьми.

### **3. Педагогическое общение в разные возрастные периоды воспитанников**

Общение детей различного возраста, подростков и взрослых характеризуется целым рядом особенностей, различиями форм и содержания. В своей книге «Общение как фактор воспитания школьников» А. В. Мудрик уделил значительное внимание этой проблеме. Он предложил типизацию общения школьников в зависимости от их возраста. Вместе с характеристикой школьника как субъекта общения эта типизация в наибольшей мере раскрывает суть общения как средства воспитания, акцентируя внимание на той его стороне (на учащих, а не на педагогах), от которой в конечном счете зависит воспитательный результат общения.

Основу содержания общения воспитанников в возрасте до 17 лет составляет интерес к окружающему миру, людям и самому себе. Конкретизируя это положение, А. В. Мудрик выделяет четыре наиболее важных аспекта (пласта), из которых складывается содержание общения:

- 1) предметная сторона бытия (предметно-эстетическое окружение, содержание и способы жизнедеятельности);
- 2) событийная сторона жизни (жизнь семьи, сверстников, воспоминания, планы);
- 3) эмоциональные аспекты жизни (впечатления, реакции, настроения, переживания);
- 4) идейно-нравственная проблематика (взаимоотношения людей, жизненные планы, смысл жизни).



В различные возрастные периоды конкретное наполнение этих пластов содержания и их соотношение неодинаковы и определяются эмоционально-смысловой доминантой общения, являющейся сердцевинной его содержания<sup>1</sup>.

Содержание и характер общения в разные возрастные периоды можно представить следующим образом.

Общению в *дошкольном возрасте* невозможно дать какую-либо общую характеристику: время от рождения ребенка до поступления его в школу – это целая эпоха. Ее периоды характеризуются кардинальными изменениями во всех системах взаимодействия с миром: от неумения распознавать предметы до знания функций фактически всех окружающих объектов, от неумения передвигаться до быстрого освоения пространства различными способами, от неспособности выразить свои чувства до уверенного владения языком, мимикой и жестами как средствами общения и т.д. Коренным образом изменяется за пять-шесть первых лет жизни ребенка и содержание его общения со взрослыми и сверстниками: если младенец со своими сверстниками совсем не общается, то полуторагодовалый-двухлетний ребенок проявляет интерес к таким же малышам, правда, более в плане определения «что это такое», трехлетние же дети хотят играть со своими сверстниками, а пятилетние – уже знать о них («какие они»).

В *первые месяцы жизни* содержание общения ребенка заключается в физических и эмоциональных контактах с матерью и в меньшей мере со взрослыми ближайшего окружения. Удовлетворение потребности в этих контактах составляет, очевидно, эмоционально-смысловую доминанту общения в возрасте до полутора-двух лет (хотя уже после двух месяцев интенсивно развивается интерес малыша к предметному окружению). Исследователи отмечают, что «между вторым и шестым месяцами у младенца и матери возникает особая связь, и малыш ведет себя... так, словно он и мать вместе представляют собой некую автономную и в то же время «всемогущую» систему. ...Связь с матерью подстраховывает беспомощное существо и закладывает в его примитивной психике ощущение защищенности...». Именно это длительное ощущение – «одно из основных условий здорового душевного развития ребенка, включая и развитие глобального Я»<sup>2</sup>.

Наблюдения и специальные исследования позволили установить, что вынужденное длительное расставание с матерью детей

---

<sup>1</sup> См.: Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1984. – С. 30–34.

<sup>2</sup> Блага К., Шибек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель. – М., 1991. – С. 17–18.

в возрасте до двух лет (а для детей этого возраста целые сутки – это уже длительное время, тем более, несколько суток) ведет к шоку и депрессии, которые проявляются у разных детей неодинаково. У одних это реакция отчаяния: ребенок плачет, почти не переставая, целый день, даже несколько дней. Он не играет, ничем не интересуется, отказывается от пищи. У других это проявляется в резкой заторможенности: ребенок мало двигается, не плачет, но и ничему не радуется, равнодушно подчиняется требованиям взрослых; глаза тускнеют, теряют выражение, мимика отсутствует. И в первом и во втором случае дети вдруг чем-то заболевают: повышается температура, расстраивается желудок. Восстановление контактов с матерью немедленно меняет картину: ребенок выздоравливает, лицо приобретает обычное детское выражение и т.д.

Но важен вот какой факт: если такие перерывы в контактах происходят с непродолжительными перерывами несколько раз, ребенок перестает к ним стремиться. Потребность в эмоциональных контактах с матерью угасает (К. Обуховский). Возможно пережитое чувство страха и незащитности вырабатывает новое отношение к миру вообще, если не был найден объект, замещающий мать?

*После двух лет* потребность в эмоциональных контактах с родителями преобразуется, интеллектуализируется. Увеличивающиеся возможности ребенка в освоении пространственного и предметного окружения приводят к тому, что родители перестают быть единственными, кто может удовлетворить потребность в общении. Появляется потребность в контактах с другими людьми – детьми и взрослыми, причем интерес к детям и потребность в общении с ними растут в этом возрасте быстрее. Главным содержанием общения как со взрослыми, так и со сверстниками является обмен информацией об окружающем предметном мире. Интерес к нему составляет, вероятно, основу эмоционально-смысловой доминанты видимого слоя общения в возрасте от двух-трех до пяти лет. Но в целом, скорее всего, дело обстоит гораздо сложнее.

Появляющиеся где-то в возрасте около двух с половиной лет первые представления о себе как образе *Я* и развивающаяся способность анализа своего положения среди людей постепенно разрушают младенческое впечатление постоянной безопасности и благополучия в присутствии родителей, которые теперь не только защищают, но и требуют. Ребенок уже испытывает настороженность и даже страх перед незнакомым, даже улыбающимся ему человеком. К трем годам начинает развиваться чувство тревоги за собственную нужность другим и обостренное стремление к утверждению собственного позитивного *Я* в системе отношений со

взрослыми. Осуществляется это самыми неподходящими, с точки зрения взрослых, способами, суть которых воспринимается как «обратить на себя внимание». Однако в большей мере их содержанием является «проверить отношение к себе». Стремление утвердить взрослых в их положительном к нему отношении очень наглядно проявляется в том, например, что обиженный наказанием ребенок немедленно ищет проявление любви к нему со стороны наказавшего (его обидчика!), признания и подтверждения того, что он хороший.

Это на долгое время (а может быть, и навсегда) становится важнейшим мотивом общения. Значит, эмоционально-смысловой доминантой общения в этом возрасте является (наряду с отмеченной) утверждение позитивного отношения со стороны взрослых, которого ребенок добивается исключительно «детскими» способами, совершенствующимися к четырем-пяти годам, имеющими характер приспособления. Очевидно, что нарастание интереса к предметному миру и даже полное погружение в него в определенных случаях связаны с тем или иным разрешением проблемы утверждения своего позитивного Я, что происходит, как правило, еще до поступления в школу.

*С 6–7 лет* главной задачей и проблемой для ребенка является установление эмоциональных контактов со сверстниками, расширение контактов со взрослыми. Для детского типа общения (школьников I–IV классов) свойственна прежде всего потребность в совместном времяпровождении со сверстниками, в общении с ними по поводу событий их жизни, впечатлений об окружающем мире. Избирательность, устойчивость и глубина эмоциональных дружеских отношений, впечатления от которых остаются надолго, а нередко и на всю жизнь, характерны для многих младших школьников. В общении со взрослыми дети 6–10 лет характеризуются большой доверчивостью, стремлением показать свои знания, продемонстрировать умения и получить оценку своим действиям, приобрести знания о предметах, явлениях, научиться полезным умениям. Дети этого возраста, как и старшие дошкольники, понимают свою полную зависимость от взрослых и нередко из-за чрезмерных требований с их стороны или неумения выполнить непосильное требование испытывают постоянное чувство страха и вины перед ними. Это накладывает существенный отпечаток на характер общения: боязнь говорить правду и вообще говорить при острой потребности в этом, уход в игру, стремление к объединению в замкнутые группы («тайные общества»), детская ложь и безудержное фантазирование и т.п. Таким образом, эмоционально-смысловой доминантой общения младших школьников являются окружающие люди, познание их и установление отношений с ними.

Детям и в этом возрасте еще хочется той слитной могущественности с родителями, о которой они не помнят, но как-то чувствуют ее былое присутствие в младенчестве и последствие в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. С двух-трехлетнего возраста они испытывают трагическую «несправедливость» постепенного, но неуклонного сокращения их прав и возможности влияния на взрослых. Этот процесс особенно интенсивно развивается, когда ребенок становится школьником: прав у него не прибавляется, а обязанности возрастают. «Трагедия» усугубляется во многих случаях тем, что с уменьшением возможностей влияния на взрослых не расширяются его возможности и обязанности по участию (равноправному!) в жизни.

*Подростковый тип общения* характерен для учащихся V–VII классов. Его эмоционально-смысловой доминантой является решение подростком проблем собственного становления. Школьникам этого возраста свойствен обостренный интерес к собственным возможностям, стремление научиться как можно большему, усовершенствовать себя (быть сильным, много знать, уметь и т.д.). Это определяет их ориентацию на общение со старшими, взрослыми и почти полное игнорирование младших. Вместе с тем в отношении ко взрослым растут настороженность и отчуждение, поскольку они в большинстве случаев ограничивают их свободу, не помогая в практическом освоении новых способов деятельности. Спортивный тренер, мастеровитый сосед, умеющий что-то делать старший нередко намного привлекательнее для подростка, чем родители-интеллектуалы, требующие послушания и усердия в учебе и не помогающие осваивать что-то новое и важное в плане практической деятельности и видимого совершенствования себя. Общение осложняется также эмоциональной неустойчивостью, возросшими трудностями в достижении успеха в основном виде деятельности – учении, отсутствием в большинстве случаев реальной помощи, так необходимой и ожидаемой в решении жизненно важных для подростка проблем. Предметом особой озабоченности младших подростков является их положение в коллективе сверстников в семье. «Нанося ущерб положению пятиклассника в коллективе сверстников, а также в семейном коллективе, учитель в такой же мере теряет влияние на его поведение, в какой и приобретает его, если упрочению этого положения всемерно способствует»<sup>1</sup>.

*Для школьников VIII–IX классов* (переходный тип общения) эмоционально-смысловой доминантой общения становится сам подросток как субъект взаимодействия. Целью общения в этом

---

<sup>1</sup> Краковский А. П. О подростках. – М., 1970. – С. 40.

возрасте является установление благоприятных отношений, совершенствование своих способностей общаться с другими людьми и получать удовлетворение от общения с ними. Интерес к содержательно-деятельностной стороне жизни падает, зато резко возрастает интерес к эмоциональным ее аспектам и на этой основе – к художественной литературе, изобразительному искусству. Обмениваться впечатлениями, настроениями, проявить свое отношение, причем в бурной эмоциональной форме, характерно для содержания и формы общения подростков этого возраста. Нескрываемый интерес к другому полу и сексуальным вопросам определяет важную сторону содержания общения между подростками. Проявляется и тенденция доверительного общения со взрослыми, которые в большей степени могут помочь в ориентации подростка в проблемах эмоциональных, чем это было в недавнем прошлом при решении проблем освоения предметно-познавательной деятельности.

В общении со взрослыми старшие подростки предъявляют очень высокие требования к ним. Они боятся и не терпят всевластия воспитателей, высоко ценят разносторонность и глубину знаний, умение их изложить грамотно и доступно, нетерпимы к неосведомленности, грубости, фальши, недобросовестности. Учителя и родители не должны демонстрировать им свои слабости, так как они резко меняют свое положительное мнение о человеке, если обнаруживают в нем недостатки. И наоборот, они очень отзывчивы на вежливость, доброту, помощь в обретении популярности: «Повесьте на видном месте фото старшего подростка; позаботьтесь при этом, чтобы текст, помещенный под ним, служил к тому же еще и цели удовлетворения потребности что-то значить, – и «свяжете» вы его по рукам и ногам крепче любого дисциплинарного средства»<sup>1</sup>. Д. Карнеги – известный американский специалист в области человеческих взаимоотношений утверждал, что «стремление к собственной значительности является одной из главных черт, отличающих человека от животного. ... Именно это стремление побуждает многих подростков становиться гангстерами и убийцами»<sup>2</sup>.

Для этого возраста характерно возникновение интереса к родителям, к своим «корням», болезненная реакция на негативное отношение к ним со стороны других людей.

**В старшем школьном возрасте** доминантой в общении является сам старшеклассник как субъект отношений в значимых для него

---

<sup>1</sup> Там же. – С. 132.

<sup>2</sup> Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М., 1990. – С. 53–54.

сферах жизнедеятельности. Содержанием общения для учащихся X–XI классов становится обсуждение их будущего – профессионального, семейно-бытового, идейно-нравственного. Старшеклассников интересует искусство и политика, экономика и право, они с интересом занимаются спортом, участвуют в различных видах труда. Но в любой деятельности на первый план для них выступают проблемы взаимодействия между людьми, идейно-нравственных отношений, соотносительности выполняемых действий с выработанными жизненными планами или возникающими намерениями долговременного характера. Если не во всех, то во многих случаях уровень требований к жизни оказывается значительно более высоким, чем реально представленный в опыте житейских отношений. Поэтому развиваются негативизм в оценках, установка на отрицательную позицию в общении, которую старшие школьники стараются скрыть (иногда достаточно успешно) или вообще ограничить круг общения, пытаются решить мировоззренческие проблемы самостоятельно или в узком кругу доверенных лиц. Требование высокого профессионализма, строгой идейной ориентации и бескомпромиссной нравственности для значительной части старшеклассников определяет характер общения со старшими и в определенной мере – со сверстниками. Потребность в реальном персонаже, воплощающем в себе основные черты идеала, становится исключительно высокой, в большинстве случаев с той или иной степенью обоснованности реализуется и по нему сверяются отношения с другими людьми.

Таким образом, содержание общения включает в себя различные аспекты жизни: эмоционально-физиологическую сферу бытия, познание и освоение предметного окружения индивида, событийно-эмоциональные аспекты жизни, идейно-нравственную проблематику. Соотношение этих частей в различные возрастные периоды, которые подвижны, индивидуальны, зависит от половых особенностей и условий жизни воспитанников, определяется эмоционально-смысловой доминантой общения.

#### **4. Реализация основных функций педагогического общения**

Основное предназначение общения в системе жизнедеятельности людей – в преодолении ограниченности индивидуального опыта (Б. Ф. Ломов). Детализируя функции общения, исследователи называют различное их количество. Л. А. Карпенко считает, что их не менее восьми: контактная, информационная, побудительная, координационная, понимания, амотивная (возбуждение

нужных эмоциональных переживаний у собеседника и изменение собственных), установления отношений, оказания влияний (Психологический Словарь. – М., 1990. – С. 244–246).

Интересный перечень функций общения дает А. В. Телюк: в его классификации в отличие от других в качестве особой функции общения называется гедонистическая – получения удовольствия от общения. Кроме гедонистической перечисляются еще и такие, как коммуникативно-информационная, организационная, нормативная, познавательная и воспитательная.

М. С. Каган, исходя из анализа целей общения, считает, что основными функциями общения являются: обслуживание предметной деятельности, общение ради общения (установление дружеских контактов, духовной близости), приобщение к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям (Мир общения. – М., 1968. – С. 240–315).

С педагогической точки зрения функции общения наиболее полно и продуктивно описал А. В. Мудрик. В книге «Общение как фактор воспитания школьников» (М., 1984) он утверждает, что в педагогическом процессе общение выполняет четыре функции: нормативную, познавательную, эмоциональную и актуализирующую. (Можно отметить одно немаловажное обстоятельство: сокращение числа функций по сравнению с другими классификациями не привело к обеднению сути и содержания ролей, которые выполняет общение вообще и педагогическое в частности.)

Вкратце их характеристика состоит в следующем.

*Нормативная функция педагогического общения* выражается в обеспечении освоения норм и правил социально-типического поведения и формирования умений и навыков правильного поведения. Осуществляется это в ходе специально организованных классным руководителем мероприятий – бесед, обсуждений, собраний и др., а также в обычной повседневной работе учителей и всех школьных работников: в библиотеке, в столовой, в медицинском кабинете и т. д. Большое значение имеет и общение воспитанников между собой, если оно целенаправленно организуется и корректируется воспитателями. В системе коллективных отношений воспитатели передают активу коллектива часть своих организаторских обязанностей, стимулируя создание педагогических ситуаций в среде самих школьников. Общаясь между собой, дети и подростки нередко научаются большему, чем в общении со взрослыми. Превращение каждого акта общения детей между собой в педагогически оправданный – важная задача взрослых. Естественно, что в общении с родителями дети усваивают первые, основные нормы и правила поведения; в семье, прежде всего, они учатся правильно вести себя в обществе. Первое воспитательное

«учреждение», в которое попадают дети, – это семья. И выполнение нормативной функции (как и всех других) общения в семье имеет исключительно важное значение.

**Познавательная функция педагогического общения** заключается в обеспечении усвоения воспитанниками знаний об окружающем мире, о природных и общественных явлениях и процессах. Реализуется эта функция в ходе обычной учительской работы на уроках, которая и составляет главную, наиболее значимую часть общения учителя со школьниками, а также на факультативных занятиях, внеурочных занятиях по учебным предметам.

Немаловажную роль в реализации этой функции играет и общение школьников между собой: учителя специально организуют групповую работу учащихся на различных этапах урока, стимулируют совместную домашнюю работу при выполнении определенных заданий. Большое значение имеет и стихийное общение воспитанников: «Это связано с тем, что ближайший круг общения влияет на избирательность восприятия и усвоение информации школьником. ...В результате ... информация... воспринимается и усваивается не в чистом виде, а в... трансформированном, т.е. общение в процессе жизнедеятельности в различных коллективах и группах дополняет, расширяет, углубляет или, наоборот, сужает и обедняет эту информацию»<sup>1</sup>.

**Эмоциональная функция педагогического общения** – это обогащение всего спектра положительных, прежде всего эмоциональных, состояний воспитанников в ходе любого вида воспитательной работы. На уроках и на переменах, на занятиях во внеучебное время, на познавательно-развлекательных мероприятиях обогащается не только память учащихся, развивается их мышление, но и совершенствуется мир их эмоций, переживаний, возбуждаются определенные отношения и к знаниям, и к участникам процесса (ученикам, учителям, самому себе), и ко всему миру через осознание и прочувствование своего места в этом мире. Непохожесть детей друг на друга, различие их характеров, интересов и идеалов определяют необходимость разнообразия направлений, форм и методов учебной и внеучебной воспитательной работы, чтобы обеспечить возможность приобретения каждым воспитанником положительного эмоционального опыта в ходе общения (вспомним утверждение о наличии гедонистической функции общения).

Обеспечение душевного комфорта в ходе выполнения человеком любого вида деятельности исключительно важно как в интересах личности, тем более ребенка, так и в интересах повышения результативности выполняемой работы. Повышение же ее резуль-

---

<sup>1</sup> Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – С. 17.



тативности увеличивает и положительное воспитательное влияние работы. Таким образом, реализация этой функции важна как для самого общения, так и для связанных с ним других видов деятельности.

Под *актуализирующей функцией педагогического общения* понимается реализация в его процессе типичных для личности ее сторон, самоутверждение ученика и учителя, их утверждение в мнении других. Общение дает возможность для социального утверждения воспитанника и воспитателя, для понимания ими своей индивидуальности и значимости. К сожалению, далеко не всем школьникам в ходе общения с учителями и учениками удастся добиться самоутверждения, испытать ощущение собственной значимости как участника педагогического процесса. И связано это с тем, что в их отношениях не реализуется актуализирующая функция общения. Самоутверждаются и испытывают чувство удовлетворения от общения с учителями лучшие ученики. Те же, которые учатся удовлетворительно и хуже, реализовать свою индивидуальность в школе, как правило, не могут, хотя возможности для этого есть. Правильно организованное педагогическое общение выполняет актуализирующую функцию в отношении всех учеников, каждого отдельного ученика – доброго, внимательного, аккуратного, любознательного, трудолюбивого, вежливого, настойчивого, предприимчивого, а не только хорошего или плохого ученика, – каждый в педагогическом общении реализует себя как личность, развивает и укрепляет в себе чувство чести и достоинства. Это в одинаковой мере относится как к воспитаннику – ученику, так и к воспитателю – учителю: «Была ли моя помощь им равной той, какую я получил от них? Едва ли», – написал известный мастер педагогического труда 70–80-х гг. XX в. Е.Н.Ильин (Искусство общения. – М., 1987. – С. 98).

*Эти важные функции педагогического общения реализуются с помощью вербальных и невербальных средств.*

В педагогическом общении, как и в других его видах, велика роль слова – *вербальных средств педагогического общения*. С его помощью учитель объясняет и спрашивает, воспитатель убеждает, направляет и стимулирует, а воспитанник сообщает о своих проблемах, успехах и желаниях. Богатство речевого оформления мысли, свобода владения речью, отсутствие в ней лишних слов и слов-паразитов позволяют учителю привлечь внимание учеников даже к казалось бы мало интересному материалу, понятно и доступно объяснить трудное, вовремя найти нужное слово для одобрения, ободрения и утешения. Вместе с тем слово оказывается мощнейшим физиологическим фактором, способным, как утвер-

ждает биологи, изменять до патологической степени деятельность мозга.

Большое значение придавали роли слова в работе воспитателей (учителей, родителей и др.) К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский. Уметь самому правильно и красиво выражать свои мысли и учить этому учеников – важная задача учителя, которая решается в педагогическом общении: «Научить правильно говорить – это целая область воспитательной работы, от успеха которой зависит духовная жизнь коллектива»<sup>1</sup>.

Дети рано начинают понимать зависимость своего положения от владения этим важнейшим средством коммуникации. Внимательное наблюдение за детьми в возрасте от полутора до четырех лет показывает, как много усилий, старательности и настойчивости прилагают дети для уверенного владения словами: правильного их произнесения, верного сочетания в предложениях. Чем богаче и правильнее речь окружающих их людей, тем легче «работа» детей по освоению родного языка. И тем проще решаются детьми задачи общения со взрослыми и сверстниками, знакомыми и незнакомыми по самым различным поводам. С не менее важной проблемой в этом отношении встречаются дети в подростковом возрасте. К сожалению, здесь она разрешается нередко не лучшим образом – совсем не так, как в раннем детстве. И виной тому – взрослые, обедняющие, огрубляющие и опошляющие языковую среду не только на бытовом, но и на общественно-государственном уровне.

Трудно влиять учителю на то, как говорят родители дома, но можно: на родительских собраниях и еще раньше, как практиковал В.А.Сухомлинский, в беседах с будущими родителями, поговорить о воспитательной силе слова. Еще труднее оказать влияние на речь на улице, в местах массового отдыха и т.п. Но тоже следует – через средства массовой информации, органы общественного и государственного управления раскрывать людям пагубность грубых и бранных слов для детских душ, необходимость во имя собственного будущего и будущего своих детей сдержанности, корректности в общении между собой и в обращении к детям. Учитель должен смелее вторгаться в жизнь, учитывая добровольно взятую им на себя ответственность за будущее подрастающих поколений.

Действительно, слово в общении имеет исключительно важное значение. Нельзя не согласиться с его характеристикой, данной великим мастером поэтического выражения чувств А.А.Фетом:

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 234.

Иные странно действуют слова:  
Услышишь их – и сердце вдруг сожмется.

Однако как ни велики возможности слова в качестве средства коммуникации, оно не может передать всей гаммы чувств и настроений, а значит, и всей глубины смысла того, с чем человек обращается к другому. Недаром тот же мастер художественного слова вынужден был заметить:

Что скажет звук, движенье или взор –  
Упрямое не перескажет слово.

А сто лет спустя другой тонкий знаток слова, человеческих чувств и смысла жизни А. де Сент-Экзюпери писал, что «Сущность нельзя передать словами».

В отечественной педагогике проблеме использования *невербальных средств педагогического общения* большое внимание уделяли С.Т.Шацкий и А.С.Макаренко. Они показали, что в воспитании не только слово само по себе, но и то, как оно сказано, имеет существенное значение.

С.Т.Шацкий обращал внимание учителей на необходимость заботиться не только о содержании своих требований, но и о форме и тоне их предъявления. А.С.Макаренко утверждал, что стал настоящим педагогом только тогда, когда научился произносить одну фразу с 15–20 оттенками. Рассматривая внешность воспитателя, манеры поведения, интонацию речи, мимику и пантомимику как важные средства воздействия на воспитанников, А.С.Макаренко считал необходимым специально обучать учителей *педагогической технике*.

А.В.Мудрик рассматривает, кроме слова, еще две группы средств педагогического общения – тактильные средства и кинесический язык (жесты, мимика, пантомимика).

Каким же должно (или может) быть соотношение вербальных и невербальных средств общения? От чего оно зависит? Для ответа на эти вопросы полезно обратиться к исследованиям лингвистов (в частности, Ш.Балли, Швейцария), которые установили, что в каждом высказывании, обращенном к другому человеку, есть две части: диктум – содержание и модус – отношение. Информация, передаваемая в словах, содержит только значение. Отношение выражается в тоне, тембре, громкости, скорости речи, в мимике, жестах. Ответная реакция собеседника направлена либо на диктум, либо на модус<sup>1</sup>. Значит, может быть так, что собеседник, воспринимая целостное высказывание, состоящее из значения и от-

---

<sup>1</sup> См.: Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М., 1985. – С. 86–87.

ношения, реагирует только на содержание информации (значение) и не реагирует на отношение к ней коммуникатора (в педагогическом общении – учителя). В другом случае реакция реципиента (ученика, коммуниканта) может быть направлена на отношение воспитателя, которое он выражает в ходе высказывания, а содержание информации учитываться не будет.

В педагогическом общении учет этого положения имеет исключительно большое значение. И здесь можно отметить по крайней мере два обстоятельства. Во-первых, в воспитании старших школьников, подростков, а нередко и учащихся младших классов воспитатель работает в условиях достаточной осведомленности воспитанников о хорошем и плохом. Поэтому воспитывает фактически не то, что им сказано, а то, как и когда это сказано. Во-вторых, в учебной работе, изобилующей новой и сложной информацией, слишком высокая насыщенность модальной части высказываний может заслонять содержательную их часть, затруднять или даже делать невозможным усвоение значения, содержащегося в словах.

Учителю важно знать как можно глубже и разносторонне различные способы передачи информации и отношения к ней, чтобы умело ими пользоваться в учебной и воспитательной работе, а также для того, чтобы научиться своевременно и правильно оценивать реакцию учеников, их чувства и переживания, отношение к сообщаемому учителем. Исследованиями установлено, что учителя – мастера педагогического труда используют для установления контактов с детьми в 2–3 раза больше приемов, чем учителя неопытные. Они квалифицированнее, тоньше определяют и состояние учеников по внешним признакам.

Положение учителя в классе с 25–30 учениками может показаться совершенно безнадежным, если представить, что каждый ученик выражает свое состояние многими способами. Однако это не совсем так. Индивид внешне выражает свое психическое состояние чаще всего одним-двумя видами экспрессии. У одного это проявляется в выражении глаз, у другого – в характерных движениях рук, у третьего – в изменении позы, голоса и т.п. Так что в отношении отдельного воспитанника не следует ожидать, что одно его состояние может выражаться им многочисленными формами экспрессии. Чаще всего их не более двух. Задача учителя состоит в развитии у себя способности оперативно определять, какие состояния в каких формах выражаются каждым учеником, чтобы видеть, когда ученик внимателен, заинтересован, равнодушен, агрессивен и т.д.

Сложность в том, что учащихся в классе, как правило, много (25–35) и каждый выражает свое отношение по-своему, хотя у

многих и есть что-то общее. Поэтому учителю важно развивать у себя объем внимания, способность одновременно видеть всех в классе, рационально распределять внимание.

## **5. Этапы (стадии) структуры процесса педагогического общения**

Как и всякий процесс, общение имеет свое начало, основную часть и определенное завершение. В.А.Кан-Калик выделил четыре этапа профессионально-педагогического общения: 1) моделирование предстоящего общения с воспитанниками (классом); 2) организация непосредственного общения; 3) управление общением в педагогическом процессе; 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой<sup>1</sup>.

Несколько иначе этот процесс можно отразить в следующей последовательности:

- 1) предкоммуникативная фаза;
- 2) коммуникативная фаза, состоящая из трех этапов: а) создание эффекта первого впечатления; б) поисковый этап; в) этап общения;
- 3) посткоммуникативная фаза.

Сущность *предкоммуникативной фазы общения* заключается в ориентировании будущих участников в условиях общения, в подготовке воспитателя и воспитанников к обсуждению общего для них объекта, к восприятию друг друга. Перед первым уроком в классе учитель заботится о готовности помещения (кабинета), получает и анализирует сведения об учениках, отношениях между ними, уровне их обученности и воспитанности. Он старается получить сведения и о родителях учащихся: учить и воспитывать ребенка, не зная, в какой семейной обстановке формируется его личность, чрезвычайно трудно, фактически невозможно. В соответствии с результатами анализа полученных сведений учитель планирует свои действия в ходе предстоящего общения.

Готовятся к предстоящему общению и ученики. Для них это эмоциональная ориентация в ситуации, которая возможно сложится в ходе общения, получение об учителе сведений из разных источников, выбор возможных вариантов поведения на первом уроке. Разумная администрация школы оказывает влияние на характер подготовки учащихся к первому общению с учителем, представляя его классу. Сам учитель тоже может оказать влияние на подготовку учащихся к первой встрече, побеседовав с некоторыми учениками, поместив статью в местной молодежной

---

<sup>1</sup> См.: Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – С. 27.

или школьной стенной газете, сделав интересное объявление о предстоящей работе по предмету и т.п. В течение учебного года, идя на очередной урок, учитель тоже испытывает волнение от неожиданностей очередной встречи со своими воспитанниками и хотя и в меньшем объеме, но выполняет ту же работу по подготовке к общению, планируя свои предстоящие действия, только на более прочной основе своих личных знаний и впечатлений об учениках. То же можно сказать и о предкоммуникативной фазе общения учеников с учителем перед каждым уроком.

Таким образом, основное содержание деятельности воспитателя в предкоммуникативной фазе заключается *в определении цели, конкретных задач общения, выяснении своих возможностей и возможностей воспитанников и планировании предстоящей совместной с воспитанниками деятельности.*

*Коммуникативную фазу общения* мы разделили на три этапа. Сущность первого этапа заключается *в создании у воспитанников эффекта первого впечатления о воспитателе (учителе)*, которое заставит обратить внимание на предмет обсуждения и даже немного больше, чем только на то, что будет обсуждаться. Первое впечатление, создаваемое внешним обликом учителя, его первыми обращениями к ученикам и обстановкой, в которой это происходит, должно убедить учеников в профессиональной компетентности учителя, авторитетности в своей области, заинтересованности в жизни класса и каждого ученика. Особую важность этот этап имеет в общении с младшими подростками. Занятые в наибольшей мере самими собой, выяснением своей собственной ценности, они и взрослых, в том числе и учителей, воспринимают с позиции «а кем он может быть для меня» – интересен ли, может ли быть примером. Причем эти оценки формулируются на упрощенных представлениях о примерах, идеале, достоинстве.

Второй этап коммуникативной фазы – *поисковый*. *Это определение правильного тона обращения к воспитанникам, уточнение формы обсуждения (совместной деятельности), которая соответствовала бы особенностям состояния воспитанников.* Например, заранее запланированная беседа, в которой учитель намечал сообщить ученикам основную информацию, может после первых вопросов перерасти в такую, в которой он будет лишь активизировать высказывания, суждения самих учеников. Или запланированная практическая работа может быть заменена обсуждением или даже объяснением учителя, если выяснится, что учащиеся не готовы ее выполнить, и т.п. В любом случае решения и действия учителя должны быть оперативными, решительными и обоснованными. Этот этап в процессе общения должен быть самым коротким, но в его необходимости не приходится сомневаться.

На третьем этапе коммуникативной фазы *учитель использует запланированные средства, реализует в полной мере в зависимости от складывающейся ситуации общения формы и методы, избранные на поисковом этапе*. Варьирование используемых средств, чередование видов деятельности в соответствии с «этапными задачами» урока или внеклассного мероприятия особенно важны в общении с младшими школьниками и учащимися V–VII классов. Для школьников этих возрастов исключительно важно включение их в операциональную, предметно-манипулятивную деятельность. Без нее общение для них не является полным и не реализует своих воспитательных функций. Поэтому так отзывчивы они на предложения участвовать в игре, выполнять лабораторные и практические работы, в ходе которых сообщение, объяснение, обсуждение оказываются более результативными, чем в сугубо вербальном их исполнении. Определенное отношение это имеет и к работе с учащимися переходного (VIII–IX классы) и старшего школьного возраста.

*Посткоммуникативная фаза педагогического общения* – это, как и предкоммуникативная, опосредованное, преимущественно не прямое общение. Это осмысление учителем (воспитателем) и учениками (воспитанниками) *результатов общения*. Если для учителя – осознание и оценка результатов общения дело в общем-то профессиональное, к которому он более или менее подготовлен, то учащиеся об этом задумываются редко. Результат для них – в оценке учителя, а если ее нет, то просто в окончании общения. Ни что осмысливать, ни критерии оценки результатов совместной работы ученики, как правило, не знают. Этому их должен учить учитель, показывая способы определения ошибок не только в доказательствах теорем или изложении грамматических правил, но и в отношениях со сверстниками, в форме и тоне отстаивания своего мнения и т.п., т.е. неудач и успехов в общении в широком смысле этого слова.

Эта последовательность стадий, или фаз общения, или этапов, ступеней и т.п. называется *структурой общения*. Структуру общения можно рассматривать и как совокупность взаимосвязанных его элементов. В этом случае в ней можно выделить участников общения, его цель и содержание, средства, место и материально-техническое оборудование, формы и методы общения.

## 6. Условия эффективности педагогического общения

Почему общение является средством воспитания? Потому что используя общение, изменяя его содержание, тон, стиль, варьируя соотношение функций, можно изменять настроение воспитанника, его отношение к предметам и явлениям, обога-

щать его знания, развивать мышление, изменять предметную и духовную деятельность. Тем самым можно целенаправленно развивать определенные черты характера, качества личности.

Успех использования в воспитании этого инструмента зависит от выполнения определенных требований (условий). В самом общем виде они сформулированы А. А. Бодалевым:

1) общение становится педагогически эффективным, если оно осуществляется в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, в школе, во внешкольных учреждениях и др.;

2) если общение сопровождается воспитанием отношения к человеку как высшей ценности;

3) если обеспечивается усвоение необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними (Личность и общение. – М., 1983).

А. В. Мудрик обращает внимание учителей на необходимость *подготовки школьников к общению*. В содержание подготовки следует включить доступные знания теоретического характера и выработку умений общения. Для этого следует проводить беседы на такие темы, как, например: «Я, мы, они», «Как вести себя в ...», «Определение себя в мире», «Человек среди людей» и др. Каждый учитель независимо от того, какой предмет он преподает в школе, должен заботиться о развитии свободного владения речью учащимися. С этой целью нужно проводить дискуссии, обсуждения, ролевые игры, а для усвоения стандартных приемов общения – собрания с их организационными правилами-ритуалами. Важно также вырабатывать умения различать виды общения (ролевое, партнерское, в группе и др.), чувствовать меру доверительности, определять характер отношения собеседника, его состояние и т.д. От всего этого зависит успешность общения, сила его воспитательного воздействия (Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1984. – С. 93).

Исследователи отмечают следующие общие черты успешного общения с учащимися, характерные для мастеров педагогического труда:

– личностная открытость детям, способность дать понять ученикам, что учитель не столько учитель, сколько человек;

– умение организовать общение «от ученика»: от его мыслей, чаяний, настроения;

– умение поставить себя на место ребенка, познать его вообще и в данной ситуации;

– принятие воспитанника как полноправного партнера по общению, как человека, равного по социально-психологическим параметрам;



– терпение, чуткость, способность к сопереживанию, искренняя заинтересованность в судьбе воспитанника;

– широта познаний, разнообразие интересов и умение их использовать в общении с воспитанниками;

– умение внушить воспитаннику сознание его значительности.

А. В. Кан-Калик выделил до десятка различных отрицательных моделей общения педагогов с учащимися, в частности такие, как общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание. Понимание их сути поможет воспитателю избежать весьма распространенных ошибок.

Интересна в этом плане характеристика людей, ориентирующихся на неравные отношения в общении, данная в уже упоминавшейся книге Э. Шострома «Анти-Карнеги, или Человеческий манипулятор». Не будем ее рассматривать, обратим лишь внимание на то, каковы некоторые причины сознательного или чаще неосознанного установления таких отношений: знание причин помогает в преодолении их следствий.

Во-первых, это то, что человек никогда не уверен в себе полностью, учитель – в том числе. Он знает, что успех его деятельности зависит и от деятельности учеников. Поэтому он старается добиться, чтобы ученики делали то и так, как он считает правильным. Заинтересовать всех и всегда невозможно. Отсюда – *устрашение*.

Во-вторых, человек хочет, чтобы все его любили, чтобы не было людей, которые плохо к нему относятся (из тех, во всяком случае, с кем ему постоянно приходится общаться). Для учителя это прямо связано с его профессиональными качествами. Добиться признания, одобрения своих учеников – важная задача для любого учителя, даже если он это и скрывает. Гипертрофирование этого требования к себе или желания быть таким порождает *заигрывание с учениками*.

В-третьих, человек не доверяет другим людям, особенно в условиях так называемых рыночных общественных отношений. Он боится полной открытости и даже просто открытости в отношениях с людьми и учениками в том числе. Это заставляет его выдерживать *дистанцию в общении*.

В-четвертых, человек не может изменить все в своих интересах, учитель, тем более, не может создать себе и детям желаемые условия для жизни, общения. Понимание этого может вызывать неуверенность и даже отчаяние, а следствием могут быть самые разнообразные способы ухода от гуманистического решения проблем – и *официальность в общении*, и установление дистанции, и *демонстрирование безразличия*, и заигрывание, и устрашение.

Н. Е. Щуркова формулирует следующие общие правила плодотворного общения:

- формирование чувства *Мы* с воспитанниками;
- установление личностного контакта с детьми;
- демонстрация им собственной расположенности;
- показ ярких целей совместной деятельности;
- подчеркивание положительного в поведении и характере воспитанника;
- постоянное проявление интереса к своим ученикам;
- оказание и просьба помощи<sup>1</sup>.

Обратимся, наконец, к правилам общения, сформулированным еще в 30-е гг. XX в. американским психотерапевтом и бизнесменом Дейлом Карнеги. Они и сейчас представляют не только исторический интерес и не только для бизнесменов, но и для воспитателей. Вот некоторые из этих правил (в сокращенном виде), сформулированных на основе учета того, что ждет собеседник от партнера: 1) искренне интересуйтесь собеседником; 2) улыбайтесь, будьте рады общению и не скрывайте этого; 3) обращайтесь к собеседнику по имени; 4) умеете слушать, поощряйте собеседника говорить о себе; 5) говорите о том, что интересует собеседника; 6) искренне внушайте собеседнику сознание его значимости; 7) хвалите за малейший успех; 8) уважайте мнение собеседника; соглашайтесь, становитесь на его точку зрения; пусть собеседник думает, что ваша (эта) мысль принадлежит ему<sup>2</sup>.

В этих рекомендациях, как и в других, хорошо заметно *главное условие успеха педагогического общения как средства воспитания: оно должно быть общением воспитанника с воспитателем* (собеседник должен говорить о себе, разговор должен быть об интересующем собеседника, в общении утверждается значимость собеседника и т.д.), *деятельностью воспитанника, управляемой и направляемой воспитателем.*

### Вопросы и задания

1. Рассмотрите схему 7 классификаций педагогического общения. Определите основания, по которым различные виды общения разделены на типы, стили, на прямое и опосредованное.
2. Вспомните, какие средства используются в общении для передачи информации.
3. Назовите четыре функции общения.

### Рекомендуемая литература

*Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 1980. – Разд. 2.

<sup>1</sup> См.: *Щуркова Н.Е. и др.* Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1993. – С. 20–23.

<sup>2</sup> См.: *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М., 1990.

Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8.

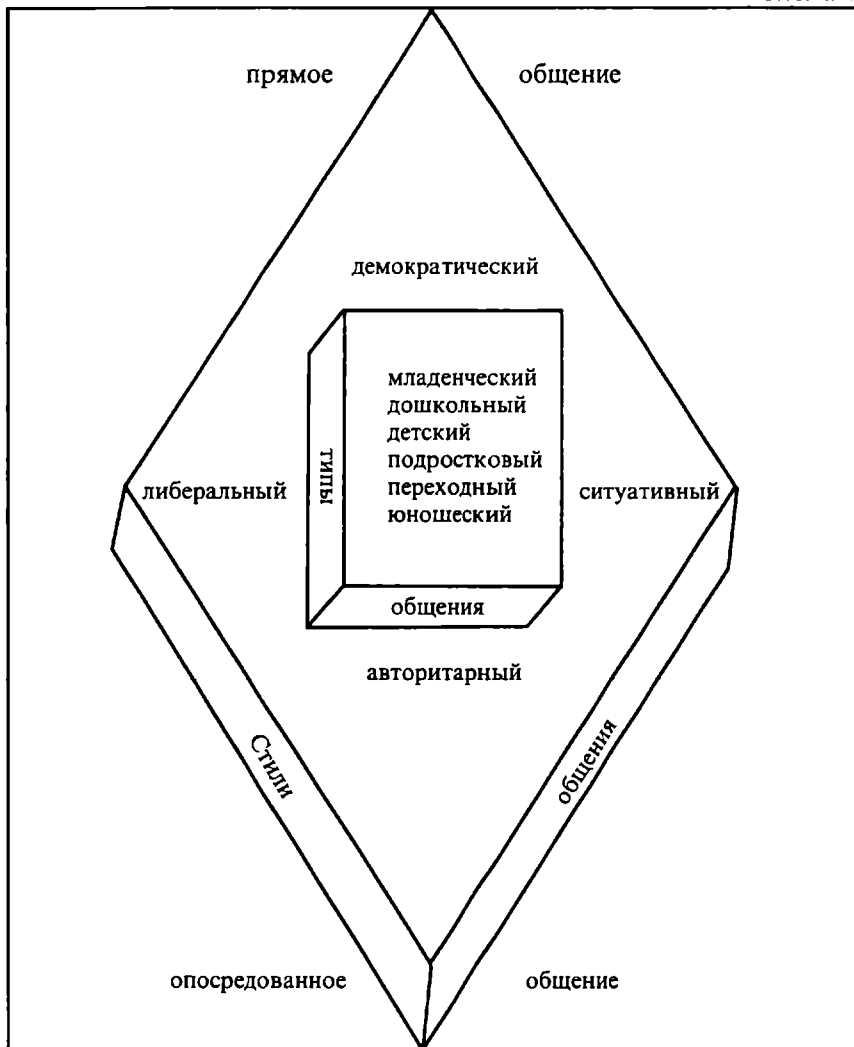
Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1987.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1984.

Шуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1993.

Схема 7



## Глава VIII

### УЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ

#### 1. Базовые компоненты учения

Когда дети начинают учиться? Чему и как они учатся? Эти вопросы крайне интересны для будущих учителей, воспитателей, поскольку знание ответов на них позволяет правильно понять главный процесс, формирующий личность, – обучение. Дело в том, что под обучением мы чаще всего понимаем деятельность учителя. «Учитель обучает учеников», – так мы нередко говорим, так часто и думаем. Но в обучении деятельность учителя лишь одна сторона, а вторая – деятельность ученика, учение. И она не менее важна, чем первая. Более того, лишь от ее результатов зависит в конечном итоге успех обучения в целом.

Итак, *учение – это деятельность ученика, в результате которой осуществляется усвоение им знаний, формирование умений и навыков*. При таком определении учения складывается впечатление, что это – усвоение теоретических знаний по математике, биологии, истории и другим учебным предметам, изучаемым в школе, а формирование умений и навыков – научение применять эти знания на практике.

В действительности учение – значительно более широкое понятие. Еще до школы дети многому учатся: различать людей и предметы, ползать и ходить, использовать предметы по их назначению, говорить, наконец, т.е. высказывать свои мысли в звуковых символах и переходя к совсем уже абстрактной форме мышления – пониманию буквенного и цифрового изображения предметов и отношений. А когда ребенок пойдет в школу, то там он будет учиться не только решать математические задачи, писать сочинения, отвечать на вопросы по географии и физике, но, что не менее важно, он будет учиться жить: понимать жизнь во всей ее сложности и принимать в ней участие. Кто-то будет проявлять успехи в освоении знаний основ наук и умения их применять, а кто-то более успешно будет осваивать теорию и практику житейских отношений. Вот только оцениваются в

школе лишь первые знания и умения, а вторые совсем не учитываются. Школа не стала школой жизни, хотя никак нельзя согласиться, что, учась в школе, дети не учатся жить.

В результате учения формируется и развивается сознание как понимание человеком окружающего мира и своего отношения ко всему окружающему. *Ощущения, восприятия, представления, понятия, чувства* являются базовыми компонентами сознания: на их основе формируется понимание предметов, процессов, закономерных связей между ними и динамики их развития.

Одним из важнейших компонентов, определяющих результативность учения, является *внимание* как сосредоточенность психической деятельности на каком-либо предмете, явлении. Наличие более или менее длительного сосредоточения внимания на определенном предмете вызывает не мимолетное ощущение, а окрашенное чувством восприятие. В результате формируется представление о предмете. Сопоставляя представления, ребенок учится распознавать предметы.

При внимательном наблюдении можно достаточно рано увидеть, что не только игровые действия свойственны ребенку. Он узнает мир не только «попутно», в игре, но и в деятельности, специально направленной на освоение мира. Правда, продолжается эта деятельность недолго, быстро сменяется или протекает незаметно, заключаясь в созерцании, запоминании, различении.

Когда же начинается учение? Очевидно, в первые недели и даже дни жизни, когда внимание ребенка становится способным остановиться на какое-то время на определенном предмете, а его ощущения – зафиксировать различия воспринимаемых объектов.

Способствует ли большое разнообразие ощущений в этот период развитию внимания, а значит, и мышления? Скорее, оно задерживает развитие произвольного внимания, заставляет «перескакивать» с одного предмета на другой, с одного звука или движения на следующий. В известной мере спасает ребенка развивающаяся *избирательность внимания*. При этом более или менее длительное манипулирование одним предметом позволяет увидеть в нем больше сторон и свойств. А это спонтанно ведет к возникновению операций сравнения, анализа и синтеза, пусть даже и самых простых. П.П.Блонский по этому поводу писал: «Ребенок наблюдает чуть ли не с первых дней рождения, и выработать в нем надо привычку лишь к преднамеренному, не случайному наблюдению... Воспитание наблюдения свойств неживой природы невозможно без коллекционирования и работы над определенным материалом, воспитание наблюдения челове-

ческой среды невозможно без активно любовного участия ребенка и школы в жизни этой среды»<sup>1</sup>.

Организованная соответствующим образом и осуществляемая в определенных условиях деятельность учения обеспечивает не только формирование и развитие определенных мыслительных операций и физических действий, но и соответствующих отношений к объектам, с которыми производятся действия, и к условиям, в которых эти действия выполняются. Нравственные и эстетические истины постигаются ребенком в ходе учения, но не прямо через усвоение знаний, умений и навыков, а в результате эмоционально-духовного определения своего места в системе отношений с объектами, которые вовлечены в учение. *Эмоционально-духовное состояние ученика* в процессе усвоения знаний, формирования умений – важнейший компонент учения.

В зависимости от того, как и в каких условиях осуществляется учение, происходит и формирование того или иного отношения. Ребенок учится деловитости, нравственности, эстетичности не так, как физике, истории и другим основам наук. Нравственность, деловитость и эстетичность он формирует в ходе учения (усвоения знаний, умений и навыков), осуществляемого соответствующим образом и в соответствующих условиях. Не только деятельность, но и то, как и в каких условиях она выполняется, обеспечивает целенаправленное воспитание. Поэтому мы говорим, *что учение – это средство, используемое в воспитании*, точнее – одно из средств (наряду с игрой, трудом и общением), обеспечивающих в надлежащих условиях целенаправленное формирование отношения ученика к предметам и явлениям его окружения.

Эти отношения формируются в соответствии с тем фоном нравственности, деловитости, эстетики и т.д., на котором протекает вся жизнь ребенка. В обстановке внимательной требовательности и любви формируется открытая доверчивость и уверенность, активность в освоении своего окружения, воспитывается сам дух нравственности, эстетичности и деловитости. В иных же условиях могут развиваться только другие качества: ребенку не с чем сравнивать, у него нет выбора, он постигает другие отношения, учится другой жизни. Сравнение и выбор станут доступными для него значительно позже, и в пользу чего будет сделан выбор – зависит от значительно большего, чем в первом, благополучном, случае, количества обстоятельств.

---

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 47–48.

## 2. Учение как процесс целенаправленного освоения учеником природного и социального мира

Естественной, биологической основой учения является деятельность высшей нервной системы – образование в коре головного мозга условных связей, их усложнение и укрепление. Определение различия и сходства, причины и следствия, части и целого и др. осуществляется на этой основе. Причиной деятельности учения является вначале рефлекс узнавания, затем интерес и потребность, а далее – и другие разнообразные мотивы учения, о которых речь пойдет в одном из следующих параграфов. Движущей силой учения являются противоречия между тем, что ребенок знает, и тем, что он хочет или должен узнать.

Сравнивая учение с процессом познания в его философском аспекте, можно сказать, что учение есть индивидуальное познание. Как человечество в своем развитии проходило путь от примитивных форм сознания к современному знанию и способам освоения действительности, так и дети в учении проходят путь познания того, что уже познано взрослыми, осваивают умения использовать окружающее их в своих интересах.

Как же осуществляется это познание ребенком действительно и его включение в практическую деятельность?

Манипуляции с предметами и игрушками позволяют ребенку научиться использовать их в соответствии с назначением. Очевидно, большинство действий он усваивает по образцу. Однако в одном случае ребенок видит, как действуют взрослые, и сам воспроизводит их действия. В другом же случае взрослые специально показывают приемы действия (как взять, положить и т.д.) и помогают освоить их. И следует признать, что самостоятельного освоения детьми образцов значительно больше, чем тех, которые они осваивают по инициативе и с помощью взрослых. Здесь наблюдается тесная связь между игрой и учением, постоянный переход игры и учения друг в друга, включение элементов одной деятельности в другую.

В то же время внимательное наблюдение за поведением ребенка в возрасте до года показывает, что определенные действия он научается выполнять *сам*, без образца. Схватив кусочек ваты, ребенок сосредоточенно разрывает его на части и наблюдает за изменениями, происходящими в результате его действий. То же самое он продельывает и с бумагой. Ползать дети научаются, не видя образцов.

Значит, ребенок учится, подражая и случайно открывая для себя новое. Развивая от природы заложенные способности выпол-

нения определенных действий, он тем самым реализует возможности *саморазвития*. В некоторых случаях ребенок научается совершенно самостоятельно: например, если взрослые не хотят помочь ему достать интересный для него предмет, он, выполняя различные действия, методом проб и ошибок научается его доставать (подтянуть с помощью другого предмета или подтянуться самому) и потом всегда выполняет действие, ведущее к успеху.

Конечно, дети неодинаковы. Некоторые активно пытаются осваивать предметы и пространство и протестуют против запретов. Другие в своем желании узнать мир больше полагаются на взрослых: их протест против запрещения менее активный. Иные в ответ на резкое слово впадают на некоторое время в полусонное состояние, и частые запреты, особенно в категорической форме, приучают их к действиям почти исключительно по образцу. Но тем не менее анализ поведения и тех, и других, и третьих показывает, что даже самые маленькие дети учатся не только по образцу, но и методом проб и ошибок, а в возрасте 6–7 месяцев – самостоятельному сознательному совершению действий: разорвав, например, лист бумаги, ребенок не всегда отбрасывает оторванную часть, а пытается «пристроить» ее на прежнее место. В этом возрасте он уже понимает значение многих слов и т. д.

При усвоении действия по образцу ребенок в одном случае сразу повторяет действие взрослого. В другом случае выполнение действия обусловлено рядом мыслительных операций: вспоминание прошлого состояния предмета, сравнение его с настоящим, определение способа восстановления первоначальной формы. Значит, здесь мы уже имеем дело с элементарным сочетанием анализа и синтеза. Ребенок не оперирует еще всей последовательностью логических операций по решению задачи, но сопоставление, определение пути и вывод о правильности действия он уже знает.

Когда? В каком возрасте? В 6 месяцев – это определено. Но, вероятно, значительно раньше – с первых недель жизни, только в самых простых формах: узнает же он свою мать среди других вступающих с ним в контакт... Однако неустойчивость внимания, неразвитость форм действия не позволяет ему явно демонстрировать свои успехи на этом пути. Поэтому взрослые его не понимают, возможности протеста против их неадекватных действий у него лишь в плаче, крике, которые взрослые пытаются успокоить различными способами, зачастую не имеющими отношения к их причине.

Так может ли ребенок сам развиваться, или он развивается только в тех или иных видах обучения – воздействия с целью его



развития, т. е. его учение – это лишь вторая сторона обучения, которая неразрывно связана с преподаванием? Или учение в какой-то мере автономно?

Различия в ответах на эти вопросы составляют суть двух в общем-то прогрессивных теорий. Сущность одной из них обоснована в учении Л.С. Выготского о двух уровнях развития и зоне ближайшего развития: правильно организованное обучение ведет за собой развитие. *Рационально определяя задачи ближайшего развития, учитель развивает ребенка.*

Но если активный учитель всегда правильно определяет зону ближайшего развития и помогает ученику подняться на новый уровень, то когда и каким образом в таких условиях будет развиваться истинная, а не декларативная самостоятельность ученика, его индивидуальность, если за него всегда учитель определяет направление, содержание и темп деятельности?

Сущность второй теории выражена П.П. Блонским в положении о том, что воспитание есть лишь рациональная организация самовоспитания, или – в еще большей мере – в мысли П.Ф. Каптерева о том, что *воспитание должно создавать условия для саморазвития.*

Поскольку мы видим, что ребенок способен с первых дней своей жизни к самостоятельному (в благоприятных условиях), без прямой инициации взрослыми развитию, можно согласиться с этим положением. В конечном счете подлинный гуманизм, без подавления развивающейся индивидуальности, очевидно, более присущ второй теории (без явной или скрытой авторитарности и подавления развивающейся индивидуальности, при стимулировании самостоятельности не как эпизодическом приеме, а в качестве принципа отношений между обучающим и учащимися).

Однако может ли быть столь однозначной оценка этих двух направлений в педагогике и психологии? Ведь при всех недостатках первой теории обучение на ее основе обеспечивает более высокую управляемость и целенаправленность учебно-воспитательного процесса. А это значит и его более высокую результативность: признанные во всем мире успехи советской школы обеспечены при основополагающем влиянии на ее деятельность идеи о ведущей роли учителя (воспитателя) в формировании и развитии всех сторон развивающейся личности.

И в то же время при всех положительных характеристиках второй теории не плодит ли «свободная школа» молодых людей, «ищущих себя» до сорока лет и бунтующих против любого порядка?

Вероятно, не противопоставление этих идей, не отвержение какой-либо из них, а разумное их сочетание в практической дея-

тельности, выражающейся в тонком угадывании и определении (на основе использования современных совершенствующихся методик) направлений и перспектив развития личности, должно быть в основе организации учения на гуманистической основе. *Действенная организация деятельности учения, направленная на развитие интересов, способностей и мотивов учеников должна быть в основе деятельности современной школы и школы будущего.* То есть учение должно быть деятельностью свободной, самостоятельной, но в то же время разумно направляемой учителем и осуществляемой в соответствующих возможностях ребенка и целям воспитания условиях интеллектуального и материального ее обеспечения.

### 3. Этапы учения

В классической схеме познания «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» (В.И. Ленин), сформулированной на основе анализа диалектики Г.Ф. Гегеля, отражен исторический путь познания и подчеркивается совершенно справедливо, что сознание формируется на основе чувственного восприятия объективной реальности. Идея Я. Коменского о том, что учение должно осуществляться с применением наглядности, поскольку ничего не бывает в сознании, что ранее не воспринято чувствами, справедлива и в современных условиях.

Однако эти идеи в сочетании с представлением о конкретности мышления ребенка выработали устойчивое понимание учения, познания индивидом действительности как «складывания», «склеивания» целостной картины из отдельных частей. Человек, изучая физические, химические, биологические и социальные процессы, обобщает потом знания о них и формирует целостное представление о мире. Более того, понятие об отдельном предмете или конкретном явлении формируется в соответствии с этим пониманием учения: *от частных знаний об отдельных сторонах к общему понятию.*

На самом же деле и путь познания вообще, и тем более путь индивидуального познания, стимулируемый и обеспечиваемый всем цивилизационным фоном познания, не характеризуется такой однозначностью. Ребенок с первых дней жизни познает мир в относительно большом многообразии связанных между собой предметов, звуков, запахов и т.д. Мир выступает для него как единая, цельная среда его обитания. Из этого единого он выделяет поочередно нечто, имеющее для него значение в данный момент: предмет, появившийся в поле зрения, услышанный на об-

щем шумовом фоне звук и т.п. Ребенок не «склеивает» свой мир из отдельных элементов, а постепенно выделяет все новые и новые элементы «своего» мира по принципу: «а вот еще что здесь есть», или: «а здесь еще и это находится». То есть общим изначально природой определенным путем развития сознания и познания является продвижение *от общего к частному*.

Действительно, познание начинается с чувственного восприятия (первый этап учения). Но оно неотделимо от осмысления, которое не только не отстает от чувственного восприятия, но отчасти и забегает вперед. К тому же мир воспринимается сразу несколькими (или даже всеми) органами чувств. На основе этого *создается целостный образ предмета*, или «картина» воспринимаемого процесса, и *синтез* при этом *предшествует анализу*.

Второй этап осознания действительности заключается в *выделении отдельных элементов из общей картины мира и более детальной изучении их*. Для ребенка – это узнавание «имени» предмета, в последующее время (5–6 месяцев и позже) – его функции. Таков же путь узнавания – изучения отдельных объектов и явлений: ребенок сначала узнает дерево как целое, а затем – из каких частей оно состоит и какие бывают деревья.

В первые месяцы жизни дети легко запоминают названия предметов домашнего обихода (стул, стол, ложка, кровать и пр.) и практически одновременно узнают их значение. Но, не умея говорить, ребенок не в состоянии сообщить об этом взрослым. Поэтому для многих взрослых семимесячный ребенок не отделяет игрушек от вещей обихода. Это не соответствует действительности. Так, например, в семье, где карандаш (ручка) – рабочий инструмент, он таковым является и для шести-семимесячного ребенка: ребенок пытается им писать, держа пальцами почти так же, как держат карандаш взрослые. Карандаш для этого ребенка – из другой, нежели игрушка, группы, хотя, понятное дело, играть он готов всем, что попадает в его распоряжение. Следовательно, третий этап освоения действительности можно определить как *выработку умений использовать предмет в деятельности*. Учение как познание мира и игра с самых первых дней жизни ребенка выступают в неразрывной связи. Но если на первых порах игра – лишь манипуляция, забава, то учение в ходе этих манипуляций, забав есть выделение из общего частных предметов, а в предметах – их частей, свойств, признаков и т.д. Причем осуществляется это чаще без помощи взрослых. Ребенок вначале выделяет предмет среди других или обращает внимание на его назначение, признак, а уже после получает от взрослых помощь в виде названия выделенного им предмета, объяснения его функции и т.д. Если ребенок научился говорить, он спрашивает о незнакомом предмете, а

до этого он может надеяться только на то, что взрослые угадают, чем он интересуется. Нередко ему приходится долго ждать, пока ему объяснят непонятное, скажут, что «это» означает на языке взрослых. Подобный разрыв между «узнанным» ребенком и названием этому «узнанному» оказывается иногда весьма существенным (особенно в представлении воспитанника), что может привести и приводит нередко к конфликтам – недоразумениям между воспитанником и воспитателем.

Очень часто (может быть, слишком часто) взрослые показывают ребенку незнакомые предметы и называют их. Но всякий ли из показываемых предметов ребенку неизвестен? И каждый ли неизвестный, показываемый ребенку, интересен сейчас? Мы почему-то уверены, что ребенок не определяет место нового предмета в системе уже известных, а «достраивает» свое представление о мире, «приклеивая» к нему еще один объект, – и лишь затем мир складывается в сознании ребенка из этих разрозненных элементов в результате их накопления и, параллельно, обучения ребенка умению классифицировать и обобщать. Такое представление противоречит истинному ходу развития мышления, познания и учения как связанных между собой процессов.

В этом плане совершенно справедливо утверждение психолога В.В.Давыдова о том, что «...ребенок с самого начала воспроизводит в своей деятельности всеобщие свойства вещей»<sup>1</sup>. Г.Ф.Гегель, этот, по выражению К.Д.Ушинского, берлинский Аристотель еще в начале XIX в. утверждал, что обучение разумно начинать «...с самого абстрактного, что только может быть доступно духу ребенка» (цит. по В.В.Давыдову. – С. 341). Да и знаменитый автор афоризма «от живого созерцания к абстрактному мышлению...» В.И.Ленин отмечает: «Бросается в глаза, что иногда Гегель идет от абстрактного к конкретному» («План диалектики (логики)» Гегеля). Я.А.Коменский утверждал: «Целое изучается раньше частей, потому что... скорее входит в соприкосновение с чувствами и сильнее на них отпечатлевается»<sup>2</sup>.

Почему так много места уделено рассмотрению учения дошкольников? Не следовало ли сразу приступить к характеристике учения школьников, причем наибольшее внимание уделить тому периоду, когда они получают самый значительный объем знаний? Дело в том, что нам важно было показать генезис процесса; и если для самых маленьких характерен определенный путь познания – учения, то тем более он должен быть характерен для учащихся

---

<sup>1</sup> Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – С. 252.

<sup>2</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – С. 53–54.

старших возрастов. Если в сознании учителя сформируется убеждение о естественности, природной заданности общего пути индивидуального познания от общего к частному, то и в его практической деятельности на уроках будет в качестве методической рекомендации использоваться утверждение В.В.Давыдова о том, что «...открытие и усвоение абстрактно-всеобщего предшествует усвоению конкретно-частного, и средством восхождения от абстрактного к конкретному служит самое понятие как определенный способ деятельности»<sup>1</sup>. Интересно, что еще в 1915 г. П.П.Блонский писал: «Широкие знания человеку не менее важны, чем глубокие, и путь обучения – от общего к специальному»<sup>2</sup>.

Правда, в практике учебной работы дети, подростки и даже старшеклассники наибольшие затруднения испытывают именно в выработке абстрактных форм мышления: обобщение, формулирование выводов на основе некоторых частных положений, фактов осуществляется большинством учащихся с большим трудом. Опровергает ли это все ранее сказанное о естественности, природной заданности такого пути познания? А если нет, то в чем же причина возникающих трудностей? В том, скорее всего, что основания для обобщения и факты, которые обобщаются, избираются весьма произвольно, вне связи с личностным восприятием вещей и явлений. И потому, будучи искусственными, отстраненно формальными для субъекта, они не воспринимаются как некая общность. Основу общности разрозненных фактов, поданных вне соответствия тому, как они воспринимаются, ученику приходится выучивать и запоминать в чуждых его сознанию формулировках, подчас плохо понятных и самому учителю. В тех же случаях, когда не казенные формулировки понятий, правил, законов являются целью учения, а их истинный жизненный для учащихся смысл, обобщение в сознании ученика идет без особых трудностей. Очень хорошо это иллюстрирует С. Пейперт, рассуждая о причинах непонимания многими учениками математики: «Наша педагогическая культура не обеспечивает изучающих математику необходимыми материалами, чтобы там раскрылся смысл изучаемого ими. В результате наши дети тратят свои силы, следуя наихудшей из моделей изучения математики. Это модель механического заучивания, когда материал воспринимается как лишенный смысла; иными словами, это модель, лишенная ассоциации». И далее о физике: «Некто, кто хочет изучить аэродинамику, может потерять всякий интерес к этой науке, разбираясь

---

<sup>1</sup> Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – С. 396.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – Т. 1. – С. 62.

с множеством ее предпосылок...»<sup>1</sup>. То есть существенные затруднения в усвоении абстрактных знаний, в формировании и развитии способности обобщения дети испытывают тогда, когда в их сознании не сформирована общая жизненная для них картина изучаемого, многосторонне связанная с окружающим миром.

#### 4. Виды учения

Как уже упоминалось, в различных условиях учение осуществляется неодинаково. Наиболее часто встречаются такие виды учения, как учение по образцу, случайное открытие какого-либо знания или умения выполнять действие, приобретение знаний при выполнении другой деятельности (например, игровой, трудовой, общения), учение в ходе самостоятельного решения проблемы или цепи проблемных задач.

Рассматривая эти виды учения, попытаемся сконцентрировать внимание лишь на тех случаях, когда ученик учится сам, когда его не обучают.

Итак, первый вид учения – *учение по образцу*: ребенок видит, как поступают, выполняют то или иное действие другие и пытается воспроизвести его. Простые действия дети соответствующего уровня развития усваивают легко. В этом им помогает «природа». Что необходимо ученику для того, чтобы правильно выполнить действие взрослого? Прежде всего, *желание* выполнить это действие. Второе – это *внимание*. Оно обеспечит восприятие всего действия в целом и определение правильной его последовательности (анализ). Третье – *память*, обеспечивающая запоминание последовательности выполнения действия и последующее выполнение в том же порядке, в котором оно выполнялось другим человеком, т.е. объединение частей опять же в целое (синтез).

Увидев и запомнив, как выполняется действие, ребенок пытается *повторить* его самостоятельно. И, как правило, сразу это ему не удастся или получается плохо. Заинтересованность в действии заставляет повторять его, совершенствовать. А необходимое условие совершенствования – *анализ, обдумывание причин неудачи*. Это происходит, как правило, быстро и незаметно для посторонних. Тем не менее осуществляемый нередко на интуитивном уровне анализ связан с осмыслением связи между отдельными элементами действия, сопоставлением результата с примером. Это осуществляется несколько раз, и всякий раз ученик корректирует новое выполнение действия в соответствии с полученными результатами анализа.

---

<sup>1</sup> *Пейперт С. Переворот в сознании. – М., 1989. – С. 56, 126.*

Чем старше ученик по возрасту, тем целенаправленнее он наблюдает за выполнением действий взрослым (учителем), тем больше он ориентируется на образец. Возросшие возможности анализа выполняемых действий и выявления причин ошибок помогают все быстрее добиваться положительных результатов в выполнении действий по образцу. Это могут быть практические действия, действие сугубо теоретического характера (по решению, например, математической задачи) или комплекс действий теоретических и практических (решение расчетных задач, построение схем, графиков или изготовление изделия и т.д.). Руководящая роль учителя деятельностью детей в этих случаях, как правило, минимальна. Равняясь на образец, дети сами его осваивают в доступном для них виде, и единственным собственным от обучения стимулирующим их деятельность фактором являются контроль и оценка результатов учителем. А что происходит в сознании учеников в ходе обучения – это для учителей остается почти всегда за семью печатями. П.Ф.Каптерев утверждал: «Чрезвычайно трудно объяснить ребенку смысл многих обычных слов с отвлеченным значением, например, хочу, подумаю, послезавтра, может быть, умно, глупо и пр., и ребенку обыкновенно приходится самому доходить до правильного понимания таких слов... То же самое явление повторяется и во всех других областях духовной жизни: дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т.п.»<sup>1</sup>. Насколько современны эти мысли, можно понять, вспомнив утверждение Ж.Пиаже, что большинство своих открытий ребенок совершает самостоятельно.

*Случайные открытия* в детском возрасте тоже чрезвычайно часты: копая землю, дети «случайно» обнаруживают много неизвестного, находясь на лугу, они видят бесчисленное множество совершенно нового, которое объясняют сами с позиций имеющегося знания или с помощью взрослых. Еще раньше бесчисленное множество ранее неизвестного ребенок открывает в своей квартире и находит очень часто объяснение происхождения и функций предметов совершенно самостоятельно (пусть даже и не всегда достаточно правильно).

Значительно возрастают возможности случайного открытия подлинно научных знаний с введением в обиход компьютера. Работая с ним, ребенок обнаруживает многое ранее ему неизвестное: новые комбинации структурных элементов, способ решения задачи, изобретения механизма и даже создания художественного

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 353.

произведения. Правда, не все здесь – случайное, но не случайное, а осмысленное действие начинается зачастую со случайного обнаруживания богатейших возможностей компьютера. Сеймур Пейперт утверждает, что можно придумать такие компьютеры, научение общению с которыми превратится в естественный процесс. В этом случае учение не превращается в обучение – изменяются интеллектуально-материальные условия осуществления деятельности учения.

Это замечание С.Пейперта, как и изложенные выше мысли П.Ф.Каптерева об усвоении детьми родного языка, во многом делают понятной суть деятельности учения, включенной в другую деятельность, не направленную на сам процесс учения, а имеющую иную цель. В такого рода деятельности дети как бы попутно многому научаются. Правда, это не случайное открытие ими нового, а именно попутное усвоение знаний, формирование умений и навыков как бы «во вторую очередь». Психолог С.Л.Рубинштейн писал, что тот вид учения, который является не особой преднамеренной деятельностью, а компонентом другой деятельности, выступает как способ непроизвольного научения и является исторически первичным. Так, например, ребенок первоначально овладевает речью в процессе общения, а не обучения: «...Существует, таким образом, два вида учения или, точнее, два способа научения и два способа деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели... Такой процесс научения, при котором научение становится результатом деятельности, не будучи ее целью, может быть очень эффективным»<sup>1</sup>.

И наконец, учение осуществляется и в том случае, когда ребенок сталкивается с какой-то проблемой, которую ему нужно решить. Например, как решить задачу на неизвестное правило? Читать учебник, пока это правило не найдешь, или попытаться сформулировать правило? Как измерить площадь своего участка, если он «неправильной» формы, а тебя уже научили измерять площади простых геометрических фигур? С подобными и многими другими проблемами и не только практического или учебного характера, но и нравственного, учащиеся сталкиваются постоянно. И часто решают их совершенно самостоятельно. Они используют для этого несколько наиболее распространенных способов: *методом проб и ошибок* (не особенно задумываясь

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 600.



вначале, какой способ лучший), *по аналогии* (вспоминают похожие задачи и как они решались); *сознательно выдвигая определенные предположения* и практически проверяя их состоятельность; некоторые другие, связанные с получением помощи в учении от взрослых.

Отвечая на вопрос, как учатся дети, интересно познакомиться с мыслью К. Д. Ушинского: «Мы учимся тремя путями: или путем опыта и собственного наблюдения, – путем, ведущим к прочным, но скудным результатам...; или же нас учат другие: этим путем мы приобретаем менее, чем обыкновенно полагают; или, наконец, мы учимся, подчиняясь бессознательно влиянию сильнейших, уже образовавшихся характеров...». Это едва ли не самый быстрый путь. Он ведет к изумительным результатам. В этом случае «...образование действует не на ум человека, медленно усваивающий новое, но на самый центр человеческой природы, на тот таинственный узел, которым связываются душа и тело, так что человек начинает радикально изменяться прежде, нежели сам подметит в себе эту перемену»<sup>1</sup>.

В любом случае можно выделить три этапа, которые характеризуют самостоятельное продвижение учащихся от незнания к знанию, – три ступени, которые последовательно преодолевают дети в процессе освоения окружающей действительности:

1-й этап – чувственное восприятие объекта в его связи с окружением и формирование общего целостного образа предмета или процесса;

2-й этап – анализ полученной информации об объекте и получение новых дополнительных сведений о нем для формулирования вывода о его структуре и функциях;

3-й этап – формулирование выводов об объекте, принятие решения о возможности его использования в практических целях и использование объекта.

Д. Брунер указывает, что изучение какого-либо предмета, по видимому, включает в себя три одновременно протекающих процесса. Во-первых, имеет место усвоение новой информации, часто противоречащей тому, что было известно человеку предварительно. Во-вторых, имеет место преобразование, заключающееся в таком видоизменении знаний, которое дает возможность использовать их при решении новых задач. И в-третьих, это оценка, т.е. проверка адекватности способа переработки информации поставленной задаче, является ли обобщение правомерным, правильно ли действие<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 11 т. – М.; Л., 1949. – Т. 1. – С. 313–314.

<sup>2</sup> Брунер Д. Процесс обучения. – М., 1962. – С. 46–47.

## 5. Обучение как процесс организованного и контролируемого учителем учения

Учение, организуемое, направляемое взрослыми (учителями), носит название обучения. В процессе обучения организуются и другие виды деятельности учеников – игровая, трудовая, общение, т.е. используются и другие средства формирования личности – игра, труд, общение. В этих случаях ученик включается в другой вид деятельности, в ходе которой научается тому, чему планирует научить его учитель. Эпизодическое обучение осуществляется и в дошкольном возрасте. Но после того как ребенок пойдет в школу, его жизнь радикально изменяется. Стержнем ее становится целенаправленное учение, формы и методы которого определяет учитель. В школе ученик учится не так, как сам хочет, а так, как его учат.

Из индивидуального и самостоятельного учения, каким был в дошкольный период процесс познания мира, приобретения знаний и формирования умений, этот процесс превращается в *обучение – двусторонний целенаправленный процесс, одной стороной которого является учение, а другой – преподавание*. Эти стороны едины и неразрывны в той мере, в какой соответствуют одна другой. Вернее будет сказать, едины в такой степени, в какой преподавание соответствует природе учения, его особенностям в освоении того, что изучается.

*Основу обучения составляет деятельность по освоению содержания образования*. Освоение содержания образования – главная, едва ли не единственная задача обучения, если учесть, что в содержание современного образования (общего среднего) включаются не только разносторонние знания, умения и навыки, но и овладение логическими и научными приемами, обеспечивающими переработку (освоение) любого интеллектуального материала, а также воспитание в духе уважения индивидуальности другого, активного утверждения принятых в обществе нравственных ценностей и неприятия зла.

*Таким образом, обучение можно рассматривать как воспитание, осуществляемое в ходе усвоения определенного содержания образования*. Поскольку обучение осуществляется в школах, ПТУ, техникумах, лицеях, гимназиях и других учебных заведениях, постольку обучение есть воспитание, осуществляемое в ходе занятий в учебно-воспитательных заведениях, т.е. оно *является частью единого педагогического процесса*.

Естественно-научной основой обучения, как и воспитания вообще, является учение о высшей нервной деятельности (И.М. Сеченов, И.П. Павлов), о выработке условных рефлексов и закрепле-

нии их. Научить с точки зрения физиологии – значит выработать условный рефлекс и закрепить его. Для этого используются положительные и отрицательные стимулы. По схеме «стимул – реакция» животных научают довольно сложным формам поведения.

Правда, спектр стимулов в обучении детей значительно более широк, чем при обучении животных: кроме морального стимулирования, не имеющего места в обучении животных, здесь имеет место и самостимулирование (интерес, стремление к отдаленной цели, исполнение долга, чувство ответственности и др.). Однако принципиально, на физиологическом уровне, сущность процесса остается фактически той же, что и при научении животных определенным формам поведения.

В дидактике как науке о процессе обучения есть несколько теорий обучения, которые в той или иной мере используются в школьной практике. Одной из самых распространенных теорий в нашей отечественной дидактике является **теория обучения как организации и осуществления индивидуального познания**. Методологической основой этой теории является учение о познании как процессе отражения человеком действительности. В соответствии с этим учением познание начинается с *ощущений и восприятий* (отражения в коре головного мозга через органы чувств предметов и явлений окружающей действительности) и формирования на их основе представлений – более или менее обобщенных образов чувственно воспринятых предметов и явлений. С их помощью мысленно воспроизводится действительность тогда, когда ее восприятие с помощью органов чувств не осуществляется.

Продолжается познание в *постижении тех свойств и качеств предметов и явлений действительности*, которые непосредственно воспринять невозможно. Это обеспечивается мышлением, абстрактными формами мыслительной деятельности: формулированием понятий – мыслей, в которых обобщаются и выделяются классы предметов по общим признакам; открытием законов – устойчивых, повторяющихся существенных объективно имеющих связей и отношений между явлениями; разработкой теорий – совокупности идей в определенной области знаний и т. д. В процессе мыслительной деятельности совершаются такие операции, как сравнение, анализ, абстрагирование, классификация, синтез, обобщение и др.

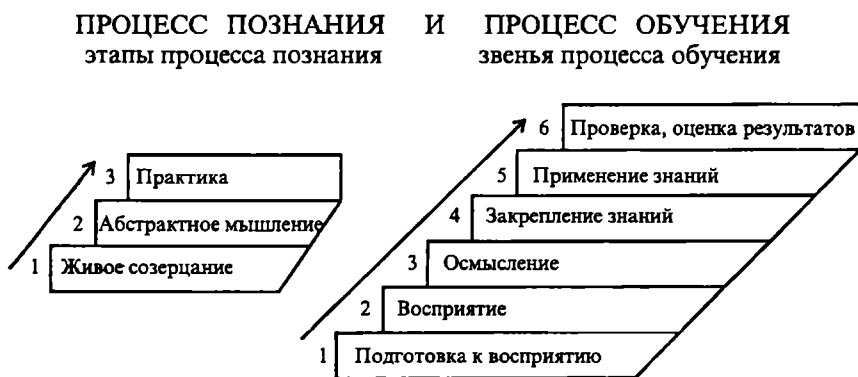
Завершается познание (вообще – это процесс бесконечный, речь идет о некоторой его ступени) проверкой правильности сделанных выводов. Основным критерий истинности или ложности знания – *практика*.

Такова последовательность и сущность познания. Обучение детей как обеспечение усвоения ими уже усвоенного человеческо-

го опыта (добытого, проверенного и используемого знания) имеет в принципе ту же основу. Ребенок познает мир, который известен взрослым. И этот процесс есть индивидуальное познание им того, что познано всем человечеством.

В наиболее общем виде этот процесс может быть тоже охарактеризован как состоящий из восприятия изучаемых предметов и явлений, осмысления их сущности и проверки на практике правильности полученных знаний. Однако поскольку познание осуществляется ребенком, подростком, постольку содержание узнаваемого им, а также формы и методы работы по его освоению определяются почти исключительно учителем (лучше сказать – взрослыми). Вследствие же того, что ученик не сам в соответствии со своими интересами и потребностями начинает изучать то, что ему предлагают, классическая схема восприятие – осмысление – практика, дополняется звеном, обеспечивающим возбуждение у ученика интереса к тому, что нужно изучать. Кроме того, к этой схеме добавляются еще такие звенья, как закрепление изученного и контроль результатов обучения (схема 8).

Схема 8



В чем же состоит сущность каждого из этих шести звеньев процесса обучения?

Первое звено обучения – *подготовка к восприятию*. Сущность и содержание деятельности учителя здесь заключаются в возбуждении интереса к новому знанию, в создании установки на изучение и освоение нового. Осуществляется это постановкой перед учащимися познавательных задач, организацией необходимой обстановки и стимулов учения, созданием проблемной ситуации.

Второе звено обучения – *восприятие*. После того как у учащихся возбужден интерес к тому, чему они должны научиться, и поя-

вилось желание узнать новое, учителю остается только предоставить материал для изучения. Изучаемый материал ученики воспринимают своими органами чувств (видят то, что можно увидеть, осязают, воспринимают органами обоняния, если это нужно и возможно и т.д.). Это обеспечивает формирование представлений об изучаемых объектах. Задачей учителя является обеспечение такого положения, при котором в деятельность включалось бы как можно больше органов чувств детей.

Третье звено процесса обучения – *осмысление*. По своей сущности он соответствует этапу абстрактного мышления в процессе познания. Отличается от него тем, что осмысление воспринятого материала (как и его восприятие на предыдущем этапе) проходит под руководством и при активной помощи учителя. Учитель стимулирует отвлечение учащихся от конкретных объектов, их признаков и свойств и обеспечивает выполнение учащимися логикомыслительных операций: он побуждает учеников сравнивать изучаемые объекты между собой и с уже известными, осуществлять анализ и мысленное выделение отдельных признаков с отвлечением от остальных (абстрагирование), осуществлять синтез, классификацию и обобщение, формулировать понятия, правила, обосновывать законы, понимать теории и т.д.

Четвертое звено процесса обучения – *закрепление и совершенствование знаний, выработка умений и навыков их применения*. Физиологическая его сущность заключается в укреплении временных условных связей в коре головного мозга, образовавшихся при формировании представлений и понятий на втором и третьем этапах процесса обучения. Основным условием успешного закрепления в памяти воспринятого и осмысленного материала является его *повторение*, причем не механическое, а осмысленное. *Выработка умений и навыков применения знаний в практической деятельности* способствует как закреплению, так и более глубокому пониманию изучаемого, расширяет знания об изучаемом объекте. Важной задачей учителя на этапе закрепления является обеспечение разнообразия материала при повторении, включение детей в разнообразную деятельность, обучение приемам эффективного повторения.

Пятое звено процесса обучения – *применение знаний, умений и навыков*. Это звено учебного процесса по сути своей соответствует этапу проверки на практике теории познания. Однако для учащихся он имеет несколько иное значение. Для них убеждаться в правильности усвоенной теории после закрепления знаний и выработки умений применять их в практической деятельности нет, как правило, необходимости. Необходимость в другом – в обеспечении связи обучения с жизнью, в раскрытии прямых связей

деятельности по усвоению знаний с практикой преобразования действительности, с организацией собственной жизни в настоящем и будущем. Для учащихся общеобразовательных школ это больше проверка собственных возможностей по использованию усвоенных знаний в своей практической жизни. Путей организации применения знаний достаточно много: от выполнения упражнений, решения задач, написания сочинений и рефератов до практической деятельности в мастерских, на участке, в библиотеке, клубе, в трудовом коллективе и т. д.

Последнее, шестое, звено учебного процесса – *проверка результатов обучения, их анализ и оценка*. Сущность его в установлении обратной связи как необходимого условия успешного управления учебным процессом: учитель получает информацию об успехах каждого ученика, анализирует и оценивает эту информацию и определяет пути и способы дальнейшей работы. В случае, если учащиеся усвоили новый материал и способны использовать его в деятельности, учитель оценивает свою и их работу положительно и организует учащихся на изучение последующих разделов учебной программы. В ином случае учитель будет изыскивать возможность для исправления положения.

Естественно, разделение процесса обучения на перечисленные шесть звеньев весьма условно: в реальном учебном процессе нет резкого разграничения между восприятием и осмыслением, применением знаний и проверкой результатов. Восприятие и осмысление продолжают и в ходе закрепления, применения знаний, а проверка и оценка результатов начинаются на самом начальном этапе – подготовке к восприятию – и осуществляются постоянно. В то же время есть необходимость выделить эти звенья, поскольку они характеризуют преимущественную работу учителя и деятельность учеников в отдельные периоды обучения.

Эту теорию можно рассматривать в качестве общей для всех других, которые, с известным допущением, могут применяться в ее рамках, в качестве эффективных путей и способов реализации задач тех или иных звеньев теории обучения как индивидуального познания. Из последующей характеристики распространенных теорий обучения можно, вероятно, сделать подобный вывод.

В частности, достаточно разработанной, но не широко известной среди учителей-практиков можно назвать *теорию алгоритмизации обучения*. Ее суть состоит в том, что можно деятельность учащегося алгоритмизировать, т.е. обучить его алгоритмам деятельности по решению различных учебных задач. В практике нередко научение умственным и физическим действиям в школе осуществляется именно как усвоение учеником алгоритма действия. *Алгоритм – это точное предписание последовательности выполнения эле-*

*ментарных действий для решения задач определенного типа.* И если выполнение этого предписания обеспечивает решение не одной какой-то задачи, а всех задач этого класса, то целесообразность усвоения подобного предписания (алгоритма) очевидна. Например, чтобы научиться умножать многозначные числа на многозначные, нужно усвоить следующую последовательность действий: 1) написать оба числа друг под другом; 2) подвести черту под нижним числом; 3) умножить последнюю цифру нижнего числа на все цифры верхнего числа, начиная с находящейся справа, и результат записать под чертой; 4) умножить следующую цифру нижнего ряда числа на все цифры верхнего числа, записывая результаты под результатом первого умножения, сместив запись первой цифры результата на один знак влево; 5) проделать эту операцию со всеми цифрами нижнего числа, смещая запись результата на один знак влево; 6) подвести черту под последним произведением; 7) сложить получившиеся столбики цифр и получить общий результат.

Пользуясь этим алгоритмом, можно умножать любые многозначные числа. Подобным же образом учатся делить многозначные числа, выполнять практические действия, состоящие из ряда простых операций.

Л. Н. Ланда описывает алгоритмы распознавания видов предложений в русском языке. Вот как выглядит, например, порядок действий по распознаванию вида простого предложения (схема 9).

В случаях овладения сложной системой операций или достаточно длительной последовательностью простых, что тоже сложно для детей определенного возраста, эффективным является путь **позапного формирования умственных действий**. Авторы этой теории (П. Я. Гальперин, Н. П. Талызина и др.) утверждают, что формируются и развиваются умственные действия путем интериоризации действий внешних механических во внутренние умственные. Это «перенесение» внешних действий через речевые в умственные и составляет суть умственного развития ребенка. Происходит это следующим образом (схема 10).

На первом этапе осуществляется мотивация учащихся на выполнение действия (заинтересовывание в действии), на втором – учитель дает ученикам ориентировочную основу действия, т.е. объясняет, как действие следует выполнить, и показывает его. На третьем этапе ученики, используя объяснение и пример учителя, выполняют действие, т.е. выполняют «внешнее действие». После этого ученики проговаривают вслух, как нужно осуществлять действие в установленном порядке. На всех этих четырех этапах освоения действия осуществляется внешняя деятельность с изучаемым объектом. Лишь на четвертом этапе – при проговарива-

**Порядок действий по распознаванию вида простого предложения**

Чтобы определить вид простого предложения, надо проверить:

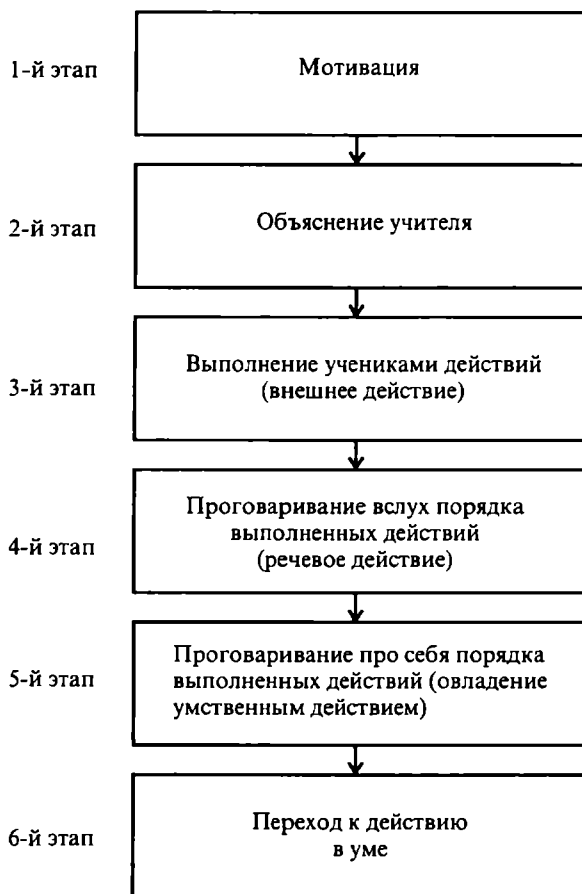


нии вслух – есть элемент внутреннего умственного действия. Хотя в чистом виде никакое упорядоченное действие не осуществляется без его осмысления, понимания цели, последовательности и связи с другими действиями.

По-настоящему овладение умственным действием, по мнению авторов теории, осуществляется на следующих двух этапах: на этапе проговаривания «про себя», который авторами и назван этапом овладения умственным действием, и на этапе собственно умственного действия, когда действие совершается «в уме», в «свернутом виде», как бы моментально прослеживается весь ход выполнения действия. Так внешнее действие «интериоризуется» во внутреннее, становится умственным.

<sup>1</sup> Лауда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1968. – С. 352.



**Поэтапное формирование умственных действий  
(теория обучения П. Я. Гальперина)**

Скорее всего, процесс этот не столь прост и не так резко ограничен на этапы. Действия в уме начинаются на первом этапе – этапе мотивации, усложняются и углубляются на этапе объяснения учителем ориентировочной основы действия. И трудно сказать, где они глубже проникают во внутренние операторные структуры мышления: на первом-втором этапах или на заключительных пятых-шестых, где они лишь окончательно оформляются и закрепляются в памяти. Настоящая же мыслительная деятель-

ность во всей ее сложности сравнения, анализа, умозаключения, обобщения осуществляется и в ходе освоения внешних, «ручных» операций: «внешняя» деятельность неотделима от «внутренней», скорее, внутренняя мыслительная деятельность «строит» внешнюю. Ее план и внутреннее видение полностью осуществляются раньше внешнего исполнения.

Тем не менее при любом отношении к этой теории следует признать ее практическую ценность в обучении (оказании ученикам помощи в учении) там, где приходится осваивать сложную и длинную цепь операций, складывающихся в единое действие. Эта длина и сложность для взрослых может казаться весьма незначительной, и они могут пытаться сразу обучить ребенка тому, что кажется совсем несложным. Но эти попытки чаще всего оказываются безуспешными.

Теория поэтапного формирования умственных действий близка к теории алгоритмизации в обучении, но относится она больше к научению решению единичных, чаще всего нетиповых задач, – задач, не объединяемых в определенные классы.

Эти типы обучения – как организации индивидуального познания, алгоритмизации, поэтапного формирования умственных действий – характеризуются в принципе как такие, в которых деятельность учения осуществляется преимущественно по образцу. Образец «прямо» показывается (объясняется) ученику, и он его осваивает. Однако обучение может быть организовано и с учетом возможностей освоения образца (знаний и умений) в деятельности, прямо на освоение образца не направленной.

В самом деле, если ребенок сам в процессе общения, игры осваивает родной язык, то почему другие знания и умения нельзя преподать ему в процессе организованных общения, игры, труда? Очевидно, можно. Хотя, конечно, не все, но многое, разумно дозируя их в каждом случае использования в этих целях не учения, а других видов деятельности.

Назовем такое обучение *включенным*. В его основе лежит положение о том, что овладение знаниями и умениями может происходить «попутно» в ходе деятельности, преследующей не учебную, а другую, практическую, например, цель. Так, на уроке биологии может быть поставлена цель – научиться делать прививки растениям, а не изучить строение стебля; на уроке труда – научиться шить изделие, а не осваивать умение делать ровную строчку и т.п. Учитывая, что в жизни детей этот вид научения имеет широкое распространение и высокую эффективность, его и в практике школьного обучения следует использовать чаще, чем это имеет место, поскольку он соответствует природной основе деятельности учения, особенно в начальной школе.

В условиях включенного обучения повышается интерес к учению, создаются предпосылки для реализации преимуществ коллективных форм деятельности, гуманизации отношений между учителями и учениками в классах с небольшим количеством учащихся – в малокомплектных сельских школах, в классах выравнивания и компенсирующего обучения, а также на уроках иностранного языка, трудового обучения, где класс делится на две группы.

## **6. Проблемное и программированное обучение**

Д.Дьюи утверждал, что стремление к познанию появляется у человека только в том случае, если он сталкивается с какой-либо проблемой, которую не может решить известными ему способами. И действительно, в дошкольном детстве ребенок стремится познать то, в чем видит для себя проблему. Он сталкивается с массой проблем, которые ему приходится решать в основном самому. Решая их, он учится.

Поступление в школу коренным образом меняет положение. В учении школьном, в ходе обучения проблем учебного характера у учащихся фактически не бывает. Вспомним учение о двух уровнях развития и зоне ближайшего развития: по каждому учебному предмету программа и учебник составлены так, что каждый день известно, что нужно узнать, откуда и какие сведения получить. Единственная проблема для учащегося в этой ситуации – понять и запомнить то, что объяснил учитель и написано в параграфе учебника.

Сам характер беспроблемного изложения знаний в основных источниках всех сведений для учеников – учебниках – делает фактически невозможным систематическое включение учащихся в решение проблемных задач. А ведь до поступления в школу в житейских отношениях (в общении со взрослыми, в играх с игрушками, в познании мира) проблемы вставали перед ребенком систематически. Теперь же, став учеником, он последовательно постигает знания, излагаемые учителем и описанные в учебниках.

Поэтому, в частности, так трудно говорить о массовом внедрении проблемного обучения в школьную практику и о развитии на этой основе логического мышления, пытливости ума, исследовательского подхода к изучаемому у школьников по сравнению с тем, что наблюдалось в дошкольном возрасте. Строя обучение не на основе, а вопреки природному стремлению ребенка – подростка – взрослого осуществлять постижение нового как решение жизненно важных проблем, школьное обучение в погоне за частными результатами – усвоением большой суммы знаний, умений и навыков – теряет не менее важное: инициативу и творчество учеников.

### **В чем же суть проблемного обучения?**

Лучше всего обратиться к самому древнему примеру – к тому, как учил Сократ своих учеников около 2500 лет назад.

В одном из диалогов («Феаг») Платон описывает, как к Сократу пришел юноша Феаг, чтобы узнать, как и у кого научиться быть мудрым. И Сократ, вместо того чтобы ответить юноше на вопрос, начинает спрашивать его о том, что же он считает мудростью, чего же действительно хочет<sup>1</sup>.

Сократ сам задает вопросы ученику, формулируя их так, чтобы ученику было над чем подумать и в то же время хватало знаний дать ответ на вопрос или найти ответ в ходе рассуждений. Длинная череда связанных между собой вопросов, каждый из которых подчинен главному – первому, заданному учеником, заставляет ученика, находя ответы на эти вопросы, отвергнуть наконец неправильное мнение и утвердиться в истинном.

Подобного рода беседы получили название сократических или эвристических, развивающих.

В условиях современного обучения, когда ученики не сами приходят к учителям с вопросами, а идут в школу учиться в соответствии с программой учебной работы, формулирование проблемы и вопросов, которые им нужно выяснить, – дело учителя. Поэтому проблемное обучение – по большей части явление в школе искусственное, идущее не от ученика, ищущего ответ на интересующий его вопрос, а от учителя, озабоченного тем, как бы заинтересовать учащихся учебной работой, которая к их сегодняшней жизни имеет отношение лишь внешней обязанности, но не внутреннего побудительного фактора.

Преодолевая это положение, учитель сам искусственно создает проблемную ситуацию, т.е. вызывает такое состояние ученика (учеников), когда они в результате сопоставления имеющихся у них знаний или выработанных умений с неизвестным фактом или явлением обнаруживают несоответствие прошлых знаний новому факту, более того – противоречия в имеющихся знаниях. Например, дети знают, что тело, плотность которого больше плотности воды, в воде тонет. Но вот учитель осторожно кладет стальную иглу на воду, и она остается на поверхности. Почему стальная игла не потонула в воде? Ведь это противоречит закону Архимеда! Таким образом, создается состояние удивления, озадаченности тем, что факт противоречит ранее усвоенным правильным знаниям: «Такого быть не может, но оно есть». Это и заставляет сформулировать проблему в целом: при каких условиях закон Архимеда не реализуется? Или дело не в законе (он всегда закон), а в чем-то другом?

---

<sup>1</sup> Платон. Диалоги. – М., 1986. – С. 66–73.

Сформулировав проблемный вопрос, сузив проблему до масштабов, соотносимых со знаниями учащихся, учитель рассматривает взаимодействие поверхности воды с поверхностью помещаемого на нее тела, сообщает новое знание о строении поверхностного слоя воды и его свойствах или привлекает учащихся к деятельности по выяснению нового знания.

С 50-х гг. XX в. в школьную практику стало внедряться **программированное обучение**. Его изобретение и распространение связано с деятельностью Б.Скиннера и Н.Краудера (В.Оконь упоминает, что первую обучающую машину сконструировал в начале 20-х гг. М.Трембицкий).

Сущностью программированного обучения является управление умственной или практической деятельностью учащегося с помощью указаний последовательности действий по усвоению учебного материала. Эта последовательность действий является жесткой программой последовательного усвоения небольших доз информации с обязательным контролем за успешностью работы.

Б.Скиннер предложил *линейное программированное обучение*. Учебный материал разделяется на небольшие дозы, которые последовательно предъявляются для восприятия ученику. После каждого предъявления информации следует контрольный вопрос на ее воспроизведение или повторение в несколько измененном виде с пропуском нового термина, даты и т. п., которые ученик должен вспомнить.

Н.Краудер разработал разветвленное программированное обучение. От линейного оно отличается тем, что после предъявления информации и контрольного вопроса ученику дается несколько вариантов ответов, из которых он должен выбрать один правильный. При выборе неправильного ответа ученик не получает новой информации. Он получает разъяснение ошибки и должен повторить выбор (пока не укажет правильный ответ).

Эти программы могут быть помещены в учебных пособиях (безмашинное программированное обучение) или в обучающих машинах, компьютерах (машинное программированное обучение). В последние десятилетия о безмашинном программированном обучении речь фактически не идет. Учителями используются лишь его элементы. Все разработки связываются сейчас с применением компьютера, и в педагогическом лексиконе утвердились понятия *компьютерное обучение, система компьютерного изучения*.

К началу 90-х гг. в мире было создано несколько десятков тысяч обучающих систем – тренировочных, имитационных и моделирующих, игровых, проблемного обучения и др. Для лучших из них характерны два показателя: 1) управление учебной деятельностью ученика на всех этапах ее осуществления от постановки

учебного вопроса (задачи) до оценки оптимальности его решения; 2) диалоговое взаимодействие ученика с компьютером на языке, близком к естественному.

Современные системы компьютерного обучения многопрограммны. В них входят программы управления учебной деятельностью, программы диагностики уровня подготовленности ученика, программы определения возможностей развития ученика и др. Комплекс программ, обеспечивающий одну какую-либо функцию процесса обучения, называется *модулем* (например, педагогический модуль – обеспечивает управление учебной деятельностью, модуль эксперт – обеспечивает оценку результатов обучения и др.)<sup>1</sup>.

Часто современные компьютерные системы называют интеллектуальными. Они в определенной мере имитируют разумный диалог, учитывают особенности учащегося, оценивают оптимальность избранного пути (способа) решения учебной задачи. Их развитие идет по двум принципиально различающимся направлениям, в основе которых различные подходы к пониманию сущности обучения и воспитания вообще. В основе одного направления – идея Л.С. Выготского о том, что *обучение должно вести за собой развитие*. В соответствии с этим в систему закладываются программы, которые должен усвоить ученик. Эти программы в совокупности своей близки к модели личности ученика. Закладывается и система экспертных оценок результативности пошагового и окончательного освоения программы. Таким образом, каким быть ученику в результате обучения, определяет компьютер (вернее, разработчики компьютерной программы).

Другое направление развивается в соответствии с идеей *учения без обучения* Ж. Пиаже. В соответствии с этой идеей, впервые воплощенной в конкретных компьютерных программах С. Пейпертом, дети, овладев компьютерной грамотой, сами составляют программы, сами «ищут» знания у «машины», овладевают способами их использования. С. Пейперт утверждает, что по сравнению с использованием систем первого направления в такой деятельности изменяется отношение учеников к миру техники, математике, науке, к познанию вообще. Подлинная компьютеризация означает не столько помощь при обучении по традиционной системе, сколько «...помощь ребенку как строителю собственных интеллектуальных структур, материал для построения которых он извлекает из окружающей среды»<sup>2</sup>. Следовательно, при использовании интеллектуальных компьютерных систем второго направления программу развития своей личности ученик состав-

---

<sup>1</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 440–462.

<sup>2</sup> Пейперт С. Переворот в сознании. – М., 1989. – С. 41.

ляет сам. Учителя, разработчики систем, модулей представляют для этого необходимый материал.

Учитель физики и программирования средней школы № 42 г. Барнаула О.Р. Львов утверждает, что можно построить работу с компьютером так, чтобы и учитель, и ученик пользовались им без напряжения. Для этого курс обучения делится на две части: первую, пропедевтическую, или вводную, превращающую ЭВМ на глазах и с участием ребят из «черного ящика» в понятную, доступную машину; и вторую – изучение машинных кодов, алгоритмических и машинных языков на русской основе. Завершается обучение созданием собственных программ по различным проблемам школьных дисциплин, т.е. использованием ЭВМ для постижения основ наук, для эксперимента и исследования<sup>1</sup>.

Бесспорно, будущее школы немыслимо без компьютеризации обучения. Новейшее направление в информационных технологиях – это мультимедиа технологии, обеспечивающие общение компьютера с человеком не только языком цифр, графиков, печатных слов, но и реальными звуками речи, стереомузыки, видеофильмов. Энтузиасты использования компьютера в обучении утверждают, что недалеко время, когда школьный учебник будет состоять не просто из текста с иллюстрациями, но и будет способен разговаривать, петь, исполнять музыку. В него будут включены яркие мультфильмы и видеоклипы. Кроме того, содержание такого электронного учебника может изменяться по воле читателя, это существенно повысит интерес учащихся к работе с ним. Правда, настройка персональных мультимедиа компьютеров – дело весьма трудное даже для профессионалов. Это, кроме их дороговизны, сдерживает использование мультимедиа технологий в обучении и воспитании.

Однако следует иметь в виду, что роль учителя даже при переходе на компьютерное обучение останется по-прежнему значительной, может быть, еще более значительной, чем в наше время: неизбежно будут возникать новые проблемы – воспитательные, нравственно-эстетические. В условиях постоянного общения с компьютером решать их школьникам будет значительно труднее, чем сейчас, когда работа с компьютером – явление эпизодическое. Ничто не может заменить живого общения учащихся и учителя.

Итак, мы рассмотрели общие положения шести теорий обучения: теории обучения как организации и осуществления индивидуального познания, теории поэтапного формирования умственных действий, включенного обучения, алгоритмизации обучения, проблемного и программированного обучения. Сопоставление этих теорий дает основание сделать вывод о том, что первая из них –

---

<sup>1</sup> См.: *Фролова Г.В.* Педагогические возможности ЭВМ. – Новосибирск, 1988. – С. 9.

теория обучения как индивидуального познания – характеризуется по сравнению с остальными большей глубиной и всеобщностью. Остальные пять можно характеризовать с достаточным основанием как технологии осуществления первой: познание детьми окружающего мира может быть организовано путем включения учебной деятельности в игровую, общения или трудовую, путем поэтапного формирования умственных действий, при помощи усвоения алгоритмов деятельности, а также в ходе проблемного и программированного обучения. Для всех теорий характерны пробуждение у учащихся интереса к знаниям, восприятие и осмысление нового, решение задач и запоминание, применение знаний в различных условиях, контроль и оценка результатов деятельности. Именно этот общий путь от незнания к знанию и объясняет теория обучения как индивидуального познания.

В «чистом» виде в практике учебной работы ни одна из вышеохарактеризованных теорий (или, как иногда говорят, видов обучения) не применяется. В зависимости от учебного предмета, трудности темы, возраста и подготовленности учеников, наличия оборудования и личных пристрастий учитель использует тот или иной вид обучения. Причем даже на одном уроке нередко можно обнаружить элементы двух, трех, а то и большего числа видов обучения. Но в любом случае существеннейшей стороной обучения является учение – одно из средств воспитания, вид деятельности учащегося, направленной на усвоение знаний, формирование умений и навыков. Иными словами, учение – это средство воспитания, в котором влияние на изменение личностных качеств воспитанника оказывает его деятельность по освоению знаний и формированию умений их применения. Осуществляемое под руководством учителя учение тесно переплетается с преподаванием, превращаясь вместе с ним в *обучение*, которое можно охарактеризовать как *воспитание в процессе освоения определенного содержания образования*. Какой бы вид обучения ни был избран, от деятельности самих учащихся зависит в конечном счете его результативность. Поэтому главная задача учителя – стимулировать и организовывать самостоятельную учебную деятельность ученика.

## **7. Условия эффективности учения как воспитательного средства**

Подводя итоги всему написанному об учении как деятельности ученика и обучении как двустороннем процессе, в котором учащиеся осваивают знания, умения и навыки, следует отметить следую-



щее очень важное положение: как ни велики возможности учения и обучения в формировании личности учащегося, они реализуются в положительном направлении лишь при соблюдении определенных условий. Перед тем как назвать эти условия, укажем, что в обучении воспитывающее влияние на учащихся оказывают:

- содержание усваиваемого материала;
- формы и методы учебной работы;
- личность учителя, его отношение к ученикам, учебному предмету, всему миру;
- вся обстановка в классе и в школе.

Кроме этих внешних по отношению к ученику и его деятельности условий воспитывающее влияние оказывают и *мотивы учения* – побудительные стимулы, причины, заставляющие ученика учиться. Их разделяют на *социальные, коммуникативные, познавательные, личностные* (стремление к самоусовершенствованию, самоутверждению). Они возникают сами, проявляясь в виде *интереса* к новым знаниям, потребности в освоении новых умений и навыков: изменяющиеся условия жизни, растущие возможности развивающегося организма неизбежно толкают ребенка к *необходимости* приобретения новых способов освоения и изменения окружающих его условий, приспособления к ним и их для себя. В то же время целенаправленное воспитание формирует и развивает интерес к знаниям и *потребность* в них: учителя так организуют процесс обучения, чтобы возбудить у учащихся интерес к учению, вызвать потребность в новых знаниях. В одних случаях потребность осознается на основе интереса и практической необходимости новых знаний, умений и навыков. В других же – на основе чувства *ответственности, долга* или даже *страха* перед наказанием за невыполнение заданий. Обычно это не один, а достаточно сложная комбинация нескольких или даже многих мотивов.

Естественно, что в этих неодинаковых случаях и воспитательное влияние деятельности учения, а значит, и всего процесса обучения будет неодинаковым по своей направленности. Одно и то же содержание усваиваемого материала может, таким образом, оказать и положительное, и отрицательное воспитательное влияние на учащихся в зависимости от мотивов выполнения ими деятельности учения.

Эти побудительные стимулы (мотивы) – интерес, необходимость, потребность, долг (ответственность), страх – могут иметь *лично-индивидуалистическую* или *общественно-альтруистическую направленность*. Противопоставлять их, конечно, не следует, но важно достаточно определенно представлять негативные последствия развития крайних направлений. Как односто-

роннее развитие эгоистических мотивов, так и полное подавление мотивов лично значимых не приводит к гармоничному развитию личности, оптимально сочетающей личные и общественные интересы. Достижение такого положения, когда в процессе обучения целенаправленно формируется личность в нравственном, эстетическом и интеллектуальном отношениях, обеспечивается при соблюдении следующих условий:

- в учении усваиваются необходимые, связанные с жизнью учащегося знания;

- усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляются в реальной деятельности самих учеников, которая осознается учащимися как лично значимая;

- процесс обучения способствует развитию и совершенствованию психических процессов учащихся;

- в обучении проявляется забота об укреплении здоровья учащихся;

- обучение осуществляется в положительной эстетической обстановке;

- отношения между учащимися имеют гуманистический характер;

- отношения с учителем имеют личностный характер: учитель заинтересован не только в том, чтобы ученик знал его предмет, но и в его судьбе.

О том, каким должно быть учение, формирующее морально ценную автономную личность, очень хорошо сказал еще в 1915 г. П. П. Блонский в своей работе «Задачи и методы новой народной школы»: «Будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача – создать чуткого к человеческой жизни человека, человека, который хотел бы и умел бы видеть жизнь своих братьев. Она должна человеку говорить о человеке». И далее: «Цель воспитания – развитие мысли ребенка, исходная же точка – его наличное состояние... И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир»<sup>1</sup>.

Нужно только помнить, что в реальной жизни нет учения вообще, есть учение конкретного ученика, его деятельность в кон-

---

<sup>1</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 59, 65.

кретных условиях. Не бывает учения вне возраста, вне индивидуальных особенностей учащегося. Соответственно не должно быть и обучения вообще, оно должно быть направлено на каждого учащегося, учитывать его возможности, мотивы учения и потребности.

#### **Вопросы и задания**

1. Дайте определение учению как средству воспитания.
2. Назовите виды учения как деятельности воспитанников.
3. Вспомните основные мотивы учения школьников.
4. Какие виды обучения встречаются в школьной практике?
5. При каких условиях обеспечивается воспитательная эффективность учения?

#### **Рекомендуемая литература**

- Брунер Д.* Процесс обучения. – М., 1962.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
- Данилов М. А.* Процесс обучения // Дидактика средней школы. – М., 1975. – С. 82–113.
- Ланда Л. Н.* Алгоритмизация в обучении. – М., 1968.
- Пейперт С.* Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М., 1989.

## Глава IX

### РОЛЬ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

В системе воспитательных средств игра занимает явно не равноценное по сравнению с другими воспитательными средствами – общением, трудом, учением – место. Она если и имеет весьма существенное значение, то в определенный непродолжительный период жизни индивида – в возрасте примерно от полутора-двух лет и до поступления в школу. Это, конечно, не означает, что до и после этого времени ребенок, взрослый не играют. Играть ребенок начинает очень рано, когда ему месяц-полтора, и продолжает потом играть всю свою жизнь.

Однако в первые полтора-два года жизни не игра является основным видом деятельности, а деятельность познавательная (интеллектуальный труд) и деятельность учения. Он в это время учится многому: распознавать, передвигаться, общаться и в том числе играть. А после поступления в школу играть ребенку становится некогда, да и интересы постепенно смещаются в сферу организованного обучения и труда. И лишь общение не теряет своего значения ни в один из периодов жизни и развития индивида. Изменяются только его содержание, формы, мера включенности в другие виды деятельности.

Для игры же как важнейшего средства воспитания остается непродолжительный период детства, всего четыре-пять лет, когда от ее разнообразия, содержания, эмоциональной и интеллектуальной насыщенности действительно зависят результаты развития индивидуальности и социализации личности. В играх ребенок осваивает окружающий предметный мир и отношения взрослых. Но он не только осваивает готовые способы действий, но и экспериментирует, приспособливает предметы к своим потребностям, использует их в соответствии с развивающимся воображением. Это же характерно и для освоения отношений в мире взрослых: ребенок, воспроизводя в игре отношения взрослых, по-своему переживает их и трансформирует в соответствии со своей фантазией: возникающими представлениями о добре и справедливости. Через себя в игре ребенок начинает понимать

другого человека, точно так же как через другого начинает понимать себя.

Такое активное участие в освоении предметного мира и мира человеческих отношений способствует развитию творческих возможностей детей: «Два основных психических новообразования дошкольного возраста, формирующихся в игре, – ориентация на позицию другого человека и творческое воображение, – теснейшим образом связаны друг с другом. Можно даже сказать, что это две стороны одного и того же начала в ребенке, а именно – начала творческого»<sup>1</sup>.

Нелегко дать обоснованную оценку или хотя бы представить реальную роль игры в формировании личности, особенно в сравнении с другими средствами воспитания. Попробуем это сделать, привлекая на помощь сведения из истории развития образовательно-воспитательных систем и современные примеры использования игры в учебной и воспитательной работе.

## **1. Игра как первая заметная для взрослых деятельность ребенка**

Пока ребенок не начинает играть, он вроде бы ничего и не делает. И когда начинает играть, то еще долгое время тоже как бы способен заниматься только этим видом деятельности. Взрослые не замечают труда ребенка по распознаванию и узнаванию, научению координировать свои действия, выражать чувства, состояния и др.

Скорее всего, это даже хорошо, что хоть в этом возрасте взрослые обращают большее внимание на организацию игр с детьми – того вида деятельности, в котором в наибольшей степени возможно целенаправленное развитие детского организма.

Игру чаще всего определяют как деятельность, выполняемую не для получения какого-либо результата, а ради самой деятельности, ради забавы. Именно такой смысл содержится в определениях игры в словарях: «игра – забава, установленная по правилам; играть – шутить, тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем-то для забавы, от скуки, безделья» (*Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1979. – Т. 2. – С. 6–7); «...играть – резвиться, забавляться, развлекаться» (*Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М., 1978. – С. 218); «...игра – вид непродуктивной деятельности, мотив

---

<sup>1</sup> *Кудрявцев В. Т.* Развитие детства и развивающееся образование: Культурно-исторический подход. – Дубна, 1997. – Ч. 1. – С. 85.

которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе» (Советский энциклопедический словарь. – М., 1980 – С. 480).

Подобные представления об игре отражены в теориях игры как растрате избытка сил (Спенсер), как подготовке к выполнению продуктивной деятельности (Грос), как отдыхе от дел более серьезных (Штейнталь, Лацарус) и др. Вместе эти теории вполне удовлетворительно объясняют суть многих игр, в том числе и игр взрослых людей. Анализируя их, Г. В. Плеханов пришел к выводу, что с точки зрения отдельного лица игра старше утилитарной деятельности. Она – средство подготовки к труду, копирование деятельности взрослых с целью овладения ею. В историческом плане игра – дитя труда<sup>1</sup>.

Однако такое представление об игре не может полностью удовлетворить воспитателя или, тем более, исследователя педагогического процесса. В самом деле, почему деятельность ребенка, который, играя в песочнице, строит «город» с «улицами», «машинами», «скверами», взрослые считают непродуктивной, деятельностью ради потехи, отдыха или подготовки к будущему труду? Правда, все созданное ребенком ненастоящее, игрушечное. Но ведь и взрослые изготавливают игрушки на фабриках, но считают эту свою деятельность продуктивной, хотя и производят не настоящие, а игрушечные предметы.

К. Д. Ушинский видел в игре ребенка серьезное занятие, в котором он осваивает и преобразует действительность: «Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание... В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности...; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»<sup>2</sup>. Здесь мы видим более глубокое понимание игры, чем даже в современных определениях, в которых суть ее видится лишь в копировании детьми действий взрослых: «Детская игра – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности»<sup>3</sup>.

Подобные определения, подчеркивающие неутилитарность игровых действий детей, наличие аналогов в реальной действительности неуместны в характеристике детской игры. Разве действия

---

<sup>1</sup> См.: Плеханов Г. В. Письма без адреса. – М., 1956. – С. 65–77.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Сочинения: В 11 т. – М.; Л., 1950. – Т. 8. – С. 432, 439.

<sup>3</sup> Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. – М., 1983. – С. 117.

взрослых не имеют аналогов в реальной жизни? Тем более, что главным «продуктом» игры ребенка является то или иное изменение, развитие формирующихся личностных качеств, определенное новообразование личности. В играх с предметами, ролевых и сюжетных, спортивных, строительных, конструкторских и др. дети становятся более ловкими, сильными, сообразительными, добрыми, внимательными, способными к сотрудничеству и т. д.

Таким образом, для педагога и психолога игра (детская игра) выступает в совершенно ином качестве, чем это представляется в распространенных словарях и справочниках, – это деятельность воспитанника, мотивом которой является сам процесс или действия с воображаемыми объектами в воображаемой или реальной ситуациях, направленная на познание, освоение и преобразование действительности и используемая в педагогическом процессе в качестве средства воспитания. Иными словами, это *средство воспитания, в котором воспитатель в качестве инструмента формирования личности воспитанника использует его свободную (игровую) деятельность в воображаемой и реальной ситуациях, направляя ее на развитие положительных качеств личности.*

С. Л. Рубинштейн утверждал, что игра является выражением определенного отношения человека к окружающей действительности: «Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовать действительность. Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир – в этом основное, центральное и самое общее значение игры»<sup>1</sup>.

Играть дети начинают очень рано – фактически с первых дней своей жизни. В прошлые времена в жизни россиян игра занимала особое место. Ее значение в воспитании было огромно, мир игры – «...это был обширный, особенный и вполне самостоятельный мир. Он пронизывал всю жизнь, проникал в каждую душу, формируя жизненный стиль. И хотя этот мир существовал отдельно, он был спаян с фольклорным, трудовым и бытовым миром, и все они взаимно обогащали друг друга»<sup>2</sup>.

В раннем детстве, в первые месяцы жизни ребенка, игры очень просты. Ребенок не может еще самостоятельно передвигаться, еще только учится координировать свои действия, получает самые первые впечатления о предметах своего окружения. Выражаются игровые действия в мимических движениях, движениях руками и ногами, в манипуляциях с предметами. П. Ф. Каптерев, давший в

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 589.

<sup>2</sup> Белов В. М. Избранные произведения: В 3 т. – М., 1984. – Т. 3. – С. 195–197.

свое время лучшую в отечественной науке педагогическую характеристику детских игр, называл такие игры *забавами, потешками*. Он обращал внимание на важность использования в воспитании младенцев забав осязательного чувства (приятное раздражение кожи детей – поглаживание, похлопывание), мускульного чувства (движения руками, ногами), забав слуховых и зрительных (использование погремушек, музыки, цветных предметов – игрушек). В этих играх, которые Ж. Пиаже назвал сенсомоторными, развиваются органы чувств детей, совершенствуется координация движений, осуществляются первоначальное ознакомление с окружающим миром и его освоение.

На этом этапе игровой деятельности ребенок главным образом воспринимает воздействия, поскольку сам еще не в состоянии действовать. Поэтому, забавляя ребенка, взрослые должны обеспечивать воздействия на его органы соответствующим образом: мягкие гармонические звуки должны воздействовать на его слух; его зрение должно развиваться в восприятии в меру ярких цветных пятен; укреплению мышц нужно способствовать выполнением нерезких движений руками и ногами и т.п. Особое внимание при этом следует обратить на три обстоятельства, определяющие меру положительного влияния игр-забав на развитие ребенка: 1) определенная регулярность забав (вредны как их чрезмерная частота, так и недостаточность); 2) строгое ограничение силы воздействия раздражителей и их продолжительности (не только двух-трехмесячный, но и двух-трехлетний ребенок может испугаться сильного звука, яркого света, резкого движения); чрезмерная сила воздействия, как и излишнее разнообразие впечатлений, оказывает крайне неблагоприятное влияние на слабую еще психику ребенка; 3) обеспечение одновременного воздействия на несколько органов с целью их согласованного гармонического развития.

По мере взросления, накопления сведений о предметах и явлениях, развития чувств и физических возможностей ребенка усложняются и детские игры. Продолжением и развитием игр-забав, по мнению П. Ф. Каптерева, являются *развлечения*. Они действуют не только на внешние чувства, но и на память, мышление, вызывают более сложные по сравнению с забавами переживания. Рассматривание картинок с изображением предметов, манипуляции с игрушками-моделями, рассматривание сюжетных картинок развивают мышление детей и вызывают определенное эмоциональное отношение к узнаваемым предметам, познаваемым явлениям и событиям.

Разделение игр-развлечений П. Ф. Каптеревым на три группы представляет практический интерес и в настоящее время: 1) *раз-*



*влечения, развивающие прежде всего память* (рассматривание картинок с изображением известных предметов, букв, цифр); 2) *развлечения, вызывающие мыслительную деятельность* (рассматривание сюжетных картинок, сравнение предметов по различным признакам, посещение доступных для понимания экспозиций, экскурсий); 3) *развлечения, направленные преимущественно на возбуждение чувств* (рассматривание картинок с забавными сюжетами, с комическими выражениями, трогательными взаимоотношениями). Педагогические условия положительного воспитательного влияния развлечений те же, что и для забав: регулярность, рациональное дозирование силы и продолжительности воздействия, разносторонность одновременного воздействия. Однако учитывая возросшие возможности детей, следует медленно и постепенно, но постоянно повышать как физические, так и интеллектуальные нагрузки, заботясь всемерно о предоставлении ребенку самостоятельности во всех видах деятельности, о создании условий для развития самодеятельности.

С полутора-двух лет важным развлечением для детей становится слушание сказок, историй, изложения событий и происшествий. Сначала это рассказывание кратких сказок и историй об известных ребенку персонажах и предметах, а затем и более длинных и сложных по сюжету. Знакомство с детскими книжками возбуждает интерес к чтению, которое в дальнейшем может стать прекрасным развлечением, способствующим духовному обогащению.

В практике семейного воспитания (а иногда и общественного – в детском саду, в школе) забота о повышении физических и интеллектуальных нагрузок проявляется зачастую в чрезмерном разнообразии материала и впечатлений: большом количестве дорогих игрушек, картинок и книжек, изображающих предметы и явления, которых ребенок еще не видел, частых экскурсиях с обилием новых впечатлений и т. п. Воспитательная ценность таких развлечений сомнительна, несмотря на большой труд воспитателей и видимость активности воспитанников. Детям интересно играть с игрушками простыми, более даже не собственно с игрушками, которые невозможно изменить, а с материалом, который легко трансформируется, превращается ребенком во что-то новое. Именно поэтому младенец с большим удовольствием и достаточно долго играет с клочком ваты, который он разрывает на кусочки, наблюдая за результатом, и отказывается от казалось бы красивых игрушек. Точно так же и дети постарше подолгу и с удовольствием играют с пластилином, кубиками, бумагой, красками и недолго играют с дорогими игрушками, ценя в них не игровые, а иные качества. И лишь в школьном возрасте наблюдается осознанное стремление к игрушкам сложным, близ-

ким по своему устройству к реальным объектам (работающие модели машин, подвижные игрушки с дистанционным управлением и т. п.), хотя очевидно и то, что это стремление наступает в таком возрасте, когда ребенок не удовлетворяется сложностью игрушки. Его интересует реальный объект. Игрушка не становится заменителем объекта и быстро недоедает, а играет ребенок по-прежнему с простыми.

Развивающееся воображение позволяет ребенку в игре наделять предметы вовсе не свойственными им функциями, моделировать сложные жизненные отношения с использованием самого примитивного материала (стул – автомобиль, пассажиры – игрушки и т. п.). Ж. Пиаже назвал такие игры *символическими*. Они наиболее характерны для детей в возрасте от 2 до 6 лет, хотя играют в них дети и более раннего, и более позднего возраста. Одобрение этих игр, поощрение принимаемых ребенком ролей и характера их исполнения, тактичная коррекция и направление деятельности равно как и участие взрослых в детских играх являются непременным условием их воспитательной эффективности.

Необходимость освоения системы человеческих отношений и стремление к участию в этих отношениях – отношениях взрослых – приводят растущего ребенка к использованию игр со все большим психическим содержанием. На смену воспроизведению в движениях и действиях встречающихся предметов и лиц приходит воспроизведение взаимодействий, отношений, характеров. Дети начинают играть в *ролевые и сюжетно-ролевые игры*. Вторые более сложны по сравнению с первыми и характеризуются не только наличием роли (ролей), но и развивающегося сюжета с началом, некоторым разнообразием действий и их завершением каким-либо результатом (вылечили больного, прилетели на воображаемую планету, вырастили и убрали урожай и т. п.).

По сравнению с сенсомоторными и символическими (забавами и развлечениями) игры ролевые и сюжетно-ролевые требуют от ребенка значительно больших знаний о воображаемых объектах, вовлекаемых в игру, и вызывают более глубокие переживания. В этом их развивающая сила. Поэтому важно, чтобы ребенок играл в них систематически. При этом содержание игр должно постепенно усложняться, обогащаться. Усложнение содержания детских ролевых и сюжетно-ролевых игр зависит от обогащения детских представлений об окружающем мире, от знаний о растениях и животных, о людях и машинах, об отношениях между людьми.

Следовательно, чтобы игры были разнообразными и содержательными, нужно обеспечить разнообразие детских наблюдений, а затем ненавязчиво помочь ребенку научиться в игре вос-

производить полученные впечатления, представления, знания и тем самым по-настоящему усвоить их, сделать своим достоянием.

Обеспечение многообразия впечатлений, представлений и знаний о мире и разносторонности их использования в игре важно и в плане актуализации тех знаний и способов деятельности по их использованию, где ребенку сопутствует наибольший успех и к которым соответственно развивается наибольший интерес. Проявление и развитие индивидуальности облегчается многообразием игр: «опробывание» себя в различных видах игровой деятельности, в различных ролях позволяет ребенку найти то, что наиболее ему интересно и посылно.

Многие исследователи выделяют и такой вид детских игр, как *строительно-конструкторские (конструктивные)*. Действительно, дети любят строить, создавать что-либо сложное из простых элементов. Эти игры развивают моторику, способствуют совершенствованию мыслительного аппарата, воспитывают самостоятельность, пытливость, творческую направленность личности. Наблюдения свидетельствуют о наличии определенных различий в отношении мальчиков и девочек к конструкторским играм, особенно к выбору материала для них. Мальчики чаще выбирают строительство, механику, вообще чаще играют в эти игры. Девочки больше обращают внимание на конструирование одежды, приготовление пищи и т.п. Разделение на традиционно мужские и женские виды деятельности становится заметным достаточно рано. Этому способствует сознательно или неосознанно формируемая взрослыми атмосфера, ориентирующая ребенка в мире вещей и явлений вполне определенным образом. Но эти разные направления развития «женских» и «мужских» игр не имеют принципиальных отличий в отношении формирования инициативы и творчества развивающейся личности.

Побуждение детей к играм, предоставление материала для строительства и конструирования, собственное участие взрослых в играх детей и поощрение инициативы и самостоятельности – вот те педагогические условия, которые обеспечивают высокую воспитательную эффективность этих игр.

## 2. Дидактические игры

В отличие от других видов деятельности игра содержит цель в самой себе; посторонних и отдаленных задач в игре ребенок не ставит и не решает. Игра часто и определяется как деятельность, которая выполняется ради самой себя, посторонних целей и за-

дач не преследует. Следует иметь в виду, что по мере развития игр (от забав до сюжетно-ролевых, творческих) на определенном этапе появляется цель. Игровые действия становятся целесообразными: приступая к строительству «туннеля» в «горах» или к лечению «больного», ребенок знает, что и как он будет делать и что получится в результате игры. Точно так же и начиная игру в волейбол, футбол, дети ставят цель – выиграть. Но как в первом, так и во втором случае цель не выходит за рамки игры, заключена в ней самой и никаких посторонних задач в ней не ставится и не решается.

Однако если для воспитанника цель – в самой игре, то для воспитателя, организующего игру, есть и другая цель – развитие детей, усвоение ими определенных знаний, формирование умений, выработка тех или иных качеств личности. В этом, между прочим, одно из основных противоречий игры как средства воспитания: с одной стороны – отсутствие цели в игре, а с другой – *игра есть средство целенаправленного формирования личности.*

В наибольшей степени это проявляется в так называемых дидактических играх. Характер разрешения этого противоречия и определяет воспитательную ценность игры: если достижение дидактической цели будет осуществлено в игре как деятельности, заключающей цель в самой себе, то воспитательная ее ценность будет наиболее значимой. Если же дидактическая задача решается в игровых действиях, целью которых и для их участников является решение этой дидактической задачи, то воспитательная ценность игры будет минимальной.

О целесообразности использования игры в обучении существуют различные мнения. Учитывая большую сложность современного содержания образования и вообще то, что учение – дело серьезное, некоторые считают, что в обучении игре нет места. Но более обоснованным является все-таки другое мнение, сторонники которого утверждают, что обучение без игры не решит всех стоящих перед ним задач. Дело в том, что задачи обучения значительно шире, чем сообщение ученикам определенной суммы знаний и выработка умений применять эти знания. Главная задача обучения – подготовка детей к жизни. А в период ученичества дети фактически лишь в игре получают возможность трансформации окружающего мира в соответствии со своими желаниями, и, кроме того, игра, как справедливо утверждает Д.Брунер, является источником удовольствия для ребенка, она способствует его безболезненной адаптации к условиям социальной жизни в дальнейшем. Особая ценность игры состоит в том, что «...игра означает для нас трансформацию окружающего мира согласно нашему желанию, тогда как учение изменяет нас

самих для лучшей адаптации к внешним условиям»<sup>1</sup>. Отметим, что Я. А. Коменский очень высоко оценивал роль игры в обучении. Он писал в «Автобиографии»: «Весь мой метод направлен на то, чтобы школьная подневольщина превратилась в игру и забаву»<sup>2</sup>.

И действительно, игра помогает активизировать учащихся в обучении, преодолевать скуку, уходить от шаблонных решений интеллектуальных и поведенческих задач, стимулирует инициативу и творчество.

Все игры, которые используются в дидактических целях, можно разделить на два вида в зависимости от основного содержания игровых действий. В одном случае *основу содержания игры составляет дидактический материал, действия с которым облекаются в игровую форму*. Например, дети, разделившись на команды, соревнуются в скорости счета или нахождения ошибок в словах, вспоминании дат исторических событий и т.п. Они выполняют обычные учебные действия – считают, исправляют ошибки, вспоминают даты, – но выполняют эти действия в игре.

В другом случае *дидактический материал вводится как элемент в игровую деятельность, которая является как по форме, так и по содержанию основной*. Так, в игру-драматизацию со сказочным сюжетом, где каждый играет роль, определенную содержанием сказки, может быть внесен дидактический материал: некоторые знания по географии, биологии, истории, математике или другим предметам. Дети играют роли Буратино, Незнайки, Красной Шапочки, Бабы-яги и упражняются в счете, узнают расположение частей света или получают сведения о строении растений.

Ясно, что во втором случае дидактическая «нагрузка» значительно меньшая, чем в первом. Но это оправдывается тем, что на первый план выдвигается не усвоение дидактического материала, а воспитательные задачи, использование знаний в различных ситуациях или предварительное ознакомление с новыми знаниями. Такие игры используются чаще во внеурочное время и на уроках в начальных классах для отдыха детей от напряженной интеллектуальной работы.

В начальных классах уже сама постановка учебной задачи для детей может осуществляться с использованием игровых моментов. Так, учитель может обратиться к детям от имени Буратино и Незнайки с просьбой вспомнить буквы и какие звуки обозначают эти буквы и т.п.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Брунер Д. Игра, мышление, речь // Перспективы: Вопросы образования. 1987. – № 1.

<sup>2</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 64.

<sup>3</sup> См.: Шнуитов А. И. Роль учебно-познавательных и воспитательных задач на уроках обучения грамоте // Начальная школа. – 1993. – № 1.

При изучении нового материала в дидактические игры в начальных классах вносятся моменты творчества. Так, С. И. Волкова рекомендует при изучении в III классе геометрических фигур стимулировать составление детьми изображений предметов из фигур, с которыми они познакомились (Начальная школа. – 1992. – № 9–10). Использование *творческой игры* на уроках русского языка организуется с целью расширения знаний детей, а главное – развития способностей самостоятельного их приобретения и использования в новых ситуациях. На занятиях русским языком для этого используют включение в игру работы со словарями, сочинения на свободную тему. На уроках математики – решение нестандартных задач, задач с неполными данными и т.д.

Естественно, чаще всего дидактические игры используются при учете знаний. Так, на уроке учета знаний по математике класс делится на несколько команд, которые, соревнуясь, выполняют те или иные задания: математический диктант, решение задач по вариантам, решение примеров «цепочкой» на доске и т.д. Для учета результатов может быть сформировано жюри или назначены арбитры, эксперты и т.д. Командам могут быть даны сказочные, фантастические или просто интересные детям названия, могут быть введены в структуру и другие игровые символы.

В средних классах игры на уроках используются реже, чем в младших, в связи с тем, что перед подростками в обучении стоят более сложные задачи, да и сами подростки обладают, безусловно, большей способностью к систематическому целенаправленному труду. К традиционным *соревнованиям, конкурсам, олимпиадам* в 90-е гг. добавились игры по типу популярных телепередач: «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Звездный час», «Аукцион» и др. В них сохранилась соревновательно-конкурсная основа, изменилось лишь игровое оформление. Так, на уроках химии (например, на последнем уроке первого и второго полугодия) можно провести химические турниры, в которых примут участие все школьники, изучающие химию (Химия в школе. – 1994. – № 5). Задания для конкурсов составляются так, чтобы учащиеся продемонстрировали умение выразить химические знания в стихах, придумать и отгадать химические рифмованные загадки, ребусы, составить художественную презентацию какого-либо химического явления, класса химических соединений и др.

Большими обучающими возможностями располагают *игры-драматизации* типа «Корректор», «Редакция» на уроках русского языка или «Парламент», «Демократия» и др. на уроках истории. Например, тема «Расцвет эллинской культуры в V–IV вв. до н.э.» может быть изучена с использованием игры на всех пяти уроках:

1-й урок. Архитектура, скульптура и живопись Эллады в V–IV вв. до н. э. – воображаемое путешествие на Афинский Акрополь.

2-й урок. Древнегреческий театр – урок-инсценировка.

3-й урок. Наука и школа в Древней Греции – урок-драматизация.

4-й урок. Олимпийские игры – урок-репортаж.

5-й урок. Итоговое занятие – урок-викторина с использованием кроссвордов, головоломок, лото «Литературная дорожка», игра «Наведи порядок», «Было – не было», «Расскажи о нем»<sup>1</sup>.

На уроках родного языка нередко используются такие игры, как составление предложений из двух-трех слов, мало связанных по смыслу; выражение мысли другими словами; придумывание заглавий к тексту; перечисление синонимов, омонимов, слов-исключений и др.

В старших классах возможности использования дидактических игр еще более суживаются из-за увеличения объема и сложности изучаемого материала. Вместе с тем возможности самих учащихся разыгрывать достаточно быстро весьма сложный по содержанию материал значительно возрастают. Поэтому вряд ли оправданным можно считать положение, когда в некоторых старших классах (школах) игра на уроках вообще не используется. Отметим, что Я. Коменский использовал игру в обучении. Он писал: «Я составил из первых 20 глав «Двери языков» первое представление, отобрав для него 52 дворянских юношей. ... Наши актеры играли свои роли так умело, что мы смотрели с изумлением. Ибо те, которые прежде едва могли выдержать взгляд взрослого человека и ничего не могли сказать без заикания, держали себя с пристойной свободой» («Автобиография»).

В современных условиях на уроках кроме игр-соревнований и драматизации проводят *игры-имитации*, моделирующие определенные отношения реального мира. Например, Н. Г. Благова, Н. Л. Вьюгина, Л. А. Коренева описывают урок-конгресс на тему «Русский язык в кругу славянских языков» в IX классе. Учащиеся готовятся к выступлениям на «Конгрессе» в ролях ученых-лингвистов, этнографов, поэтов, писателей, журналистов, студентов филологических факультетов и др. Ведущий конгресса – директор Института русского языка. Каждому учащемуся вручается программа конгресса, рассчитанного на 2 дня. 1-й день: 1) открытие; 2) доклад «Общеславянский язык – прародитель славянских языков»; 3) сообщения: «Языки – братья», «Слово о полку Игореве» – как один из древнейших текстов славянской письменности, «Художественно-языковое совершенство древнерусской литера-

---

<sup>1</sup> См.: Иванова А. Ф. Нетрадиционные формы работы на уроках // Преподавание истории в школе. – 1994. – № 8.

туры, ее создатели и авторы»; 4) дискуссия по проблеме; 5) подведение итогов 1-го дня. 2-й день: 1) доклады «Из истории славянской письменности. Первопечатники Кирилл и Мефодий»; «Славянский праздник в нашей стране»; 2) сообщение «Первые крестики на Руси»; 3) закрытие конгресса. Принятие резолюции (Русский язык в школе. – 1993. – № 2).

Подобные «конгрессы», «конференции», «обсуждения в правительстве», «дебаты в парламенте», «форумы» могут проводиться по проблемам экологии, использования природных ресурсов, повышения эффективности производства, по вопросам права, использования культурного наследия и др.

В литературе описывается, например, распространенная в американских школах игра «Демократия»: старшеклассники выступают в роли конгрессменов, которым предстоит одобрить или отклонить законопроект. Принимаемое решение должно отражать волю избирателей, и «конгрессмены» должны найти компромисс между «мое мнение правильно», «важно для всей страны» и «этого требуют избиратели», руководствуясь критерием нравственности, а не прагматическими соображениями (Жирова В. Игра и обучение в американской школе // Педагогический вестник. – 1992. – № 16).

М.В.Кларин дает описание распространенных в зарубежной учебной практике *ролевых учебных игр* (игр-драматизаций, игр-моделирований в гипотетических условиях, сочетания игры с направленной дискуссией), *имитационно-моделирующих игр* (игр-упражнений, игр-иллюстраций, игр с усиленным ролевым компонентом, с совместным принятием решений в сложном социальном контексте), а также игр, обеспечивающих комплексный анализ естественно-научных и технических проблем, и дискуссий («круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты»).

Некоторые из этих игр проводятся на одном уроке без предварительной подготовки, другие рассчитаны на 2 урока, есть и такие, которые занимают 3–4 часа и требуют значительной домашней подготовки<sup>1</sup>.

Ю.З.Гильбух описывает уроки-игры, характеризуя их такими положительными качествами, как ярко выраженная мотивация деятельности, добровольность участия и подчинения правилам, заинтриговывающая неопределенность исхода и более высокая по сравнению с обычными уроками обучающая, развивающая и воспитательная результативность. Автор разделяет их на учебно-

---

<sup>1</sup> Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.



*ролевые и соревновательные.* Для первых характерно максимальное включение воображения. Они разделяются на несколько видов:

1) с принятием учащимися определенных ролевых функций – масок (по типу «Следствие ведут знатоки», «Круглый стол», «Суд» и т.п.);

2) с использованием сказочного сюжета (чаще всего в младших классах – «Волшебник мягкий знак», «Части речи», «Гласные и согласные»);

3) с фантазированием (например, на уроке-зачете по математике в игре «Мы – альпинисты» нужно взять «эту» высоту);

4) деловые игры – основаны на проигрывании не художественных, а профессиональных ролей; моделируются условия профессиональной деятельности, например, в VIII–IX классах на уроке русского языка может быть проведена игра «Редакция»<sup>1</sup>.

Для использования всех игр в обучении характерна общая структура учебного процесса, включающая четыре этапа:

1. Ориентация: учитель представляет тему, дает характеристику игры, общий обзор ее хода и правил.

2. Подготовка к проведению: ознакомление со сценарием, распределение ролей, подготовка к их исполнению, обеспечение процедур управления игрой.

3. Проведение игры: учитель следит за ходом игры, контролирует последовательность действий, оказывает необходимую помощь, фиксирует результаты.

4. Обсуждение игры: дается характеристика выполнения действий, их восприятия участниками, анализируются положительные и отрицательные стороны хода игры, возникшие трудности, обсуждаются возможные пути совершенствования игры, в том числе изменения ее правил.

Конечно, использование игры в обучении связано с рядом проблем, и прежде всего с меньшей обучающей эффективностью игры по сравнению с обычной учебной работой, основу которой составляет учение как вид специальной деятельности учащихся, направленной на усвоение знаний, формирование умений и навыков. К тому же далеко не все учителя в достаточной мере знакомы с учебными играми, в школах нередко не хватает оборудования и материалов для проведения игр, немаловажной является и проблема обеспечения дисциплины, должного порядка в ходе игры по причине повышенной оживленности, эмоциональности учащихся. Однако глубокая продуманность учебной цели, обоснованный отбор содержания учебного материала и обеспечение вы-

---

<sup>1</sup> См.: Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы. – Киев, 1993.

сокого уровня включенности всех учащихся в игру, в которой ключевые роли получают не только сильные в учении, позволяют преодолеть эти и другие проблемы.

В последние десятилетия медленно, но достаточно настойчиво в школьную практику начали внедряться *компьютерные игры*. Эпизодичность использования компьютера на большинстве уроков в настоящее время вообще создает обстановку игры даже в том случае, если учащиеся работают по обучающим программам. Однако существуют и специальные игровые программы по различным учебным предметам: биологии, химии и др. Так, например, по истории есть такие программы, как «Цивилизация», «Центурион», «Аустерлиц» и др. Учитель, хорошо владеющий техникой работы с компьютером, может сам составлять игровые, контрольные и обучающие программы или программы с игровыми элементами.

Один из пионеров применения компьютеров в обучении С.Пейперт так описывает возможности использования компьютерных игр в учебном процессе: «На телевизионном экране... появляется цветная мультипликация. Вы можете сами нарисовать ее... По вашему желанию на экране может возникнуть палитра цветов, и вы можете выбрать цвет, которым станете рисовать. Цвет сохранится до тех пор, пока вы сами не пожелаете его изменить. Конечно, пока вы рисуете на экране, этот процесс по своим возможностям мало чем отличается от традиционных способов рисования, но различие становится принципиальным, когда вы решаете поработать над своим рисунком. На языке компьютера вы можете «говорить» с ним о своем рисунке. Вы можете попросить его изменить цвет или превратить рисунок в движущуюся картинку, заставить получившиеся два изображения вращаться в разные стороны, ... заменить цветовую палитру на звуковую и «нарисовать» музыкальный фрагмент. ...Не надо много рассуждать, чтобы увидеть развлекательную сторону этого процесса. Но работа на компьютере – это не только забава. Это устройство позволяет превратить учение в весьма плодотворный процесс. Работая с электронной чертежной доской, дети учатся говорить на языке постоянно меняющихся форм ... меняющихся скоростей, на языке процессов и технологий»<sup>1</sup>.

К сожалению, на пути внедрения и распространения этих игр в обучении стоит чрезвычайно большое и мощное препятствие – недостаток средств, отсутствие экономической базы, которая обеспечила бы каждого ребенка достаточно совершенным персональным компьютером, включенным в единую коммуникацион-

---

<sup>1</sup> Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М., 1989. – С. 23.

ную сеть. Это в значительной мере является и препятствием для разработки игровых программ и методики их использования при изучении различных учебных дисциплин: ведь не только у учеников нет персональных компьютеров, нет их и у учителей. Однако даже эпизодическое использование компьютера и приобщение детей к компьютерным играм если и не вводит их в мир современных технологий, то хотя бы показывает характер отношений человека с техникой в обществе будущего.

### **3. Воспитательные игры во внеурочной воспитательной работе со школьниками**

Конечно, всякая игра, в том числе и используемая на уроке с целью проверки и закрепления знаний, воспитывает, причем не в одном каком-то отношении, а во многих. Однако есть игры, которые организуются с учащимися во внеурочное время с целью освоения норм и правил поведения, формирования определенного отношения к нравственно-эстетическим ценностям, политике, труду и др. Их можно назвать воспитательными играми. Так, в начальных классах с детьми разыгрывают ролевые игры по правилам поведения в общественных местах, инсценировки домашних праздников, конкурсы сказок, частушек, национальных игр, проводят игры-практикумы по освоению «техники» жестов, обращений, разговора по телефону и т. д.

Считать, что в средних классах подростки не нуждаются в подобном роде игровом тренинге, нет оснований. Многие они не успели освоить в начальных классах, появляется немало и новых затруднений в общении с миром, научиться преодолевать которые легче всего в игре. Поэтому и в подростковых классах, особенно в V–VI, еще весьма уместно проведение игр, в которых школьники учатся разговаривать по телефону и приветствовать старших, оказывать помощь нуждающимся и общаться со сверстниками, вести себя вежливо и с достоинством в различных ситуациях. Ко всему этому добавляются игры профориентационные, игры эстетической направленности, игры с идейно-политическим содержанием и др. Естественно, каждая игра оказывает комплексное воздействие на ее участников: способствует развитию в умственном, физическом, трудовом, нравственном и эстетическом отношениях, но какое-то из направлений может быть преобладающим. По форме это те же игры-соревнования, имитации, драматизации, но проводятся они во внеурочное время и наполнены неучебным содержанием. Так, например, в целях экономического воспитания учащихся VIII–XI классов во внеурочное время с ними может быть проведена игра

«Чистый воздух нашего города». В этой игре одновременно могут участвовать учащиеся VIII, IX, X и XI классов: восьмиклассники выясняют источники загрязнения воздуха, девяти- и десятиклассники анализируют характер вреда, приносимого природе и человеку различными источниками, а самые старшие – разрабатывают систему мер по решению проблем очистки воздуха, используя знания по физике, химии, экономике и др.

Естественно, подобная игра рассчитана на выполнение значительных по трудности и времени заданий и может быть завершена масштабной конференцией, выпуском газет, журналов, сборников ученических докладов и сообщений. Здесь проявляется тесная связь игры с трудом.

В целях эстетического воспитания используют *театральные игры*: кукольный театр, драматизации сказок, художественных произведений.

Значительно большее распространение, чем в младшем школьном возрасте, получают у подростков *игры спортивные*: футбол, волейбол, баскетбол, хоккей и др. В младшем школьном возрасте дети играют в них меньше, потому что еще не способны к длительному физическому напряжению и не могут еще в полной мере соблюдать правила игры. Их деятельность еще почти полностью подражательная, и игра в футбол, например, для ребенка этого возраста пока лишь выполнение роли футболиста. Для подростков и старших школьников по мере взросления игры подвижные (спортивные) все больше приближаются к спорту с его вполне определенными правилами.

Большое распространение в средних и старших классах получили *профориентационные игры*. В.А.Яценко выделяет шесть их разновидностей:

1) проблемно-поисковые, фактически не затрагивающие вопросы выбора профессии и профессиональной подготовки, но развивающие внимание, смекалку, умение действовать в различных ситуациях и способствующие самопознанию;

2) отражающие отдельные аспекты профессиональной деятельности, знакомящие с особенностями конкретных профессий (типа «Универмаг»);

3) моделирующие сам процесс выбора профессии, помогающие осмыслить процедуру профессионального выбора (типа «Профконсультация»);

4) ценностно-ориентационные (типа «Мой профессиональный идеал»);

5) воспроизводящие важнейшие стороны жизненного уклада более древних культурно-исторических эпох (типа «Ремесла», «Одежда»);

б) моделирующие процесс организации профессиональной работы в школе, в отрасли, в стране и воспроизводящие противоречия между различными звеньями системы (типа «Кабинет профориентации»).

В проведении профориентационной игры (равно как и игры другой направленности) можно выделить четыре этапа:

1. Подготовительный: выявление актуальности и заинтересовывание участников игры, разработка и усвоение правил, выявление особенностей участников и качеств личностей, которые нужно корректировать, распределение ролей и заданий. Для этого используются простые диагностические методики, викторины, задания, подытоживаются результаты наблюдений и др.

2. Процессуальный (собственно игра): выполнение действий по сценарию игры.

3. Рефлексивный: коллективное обсуждение проведенной игры, индивидуальный анализ профессионального смысла закончившейся игровой деятельности.

4. Постигровой этап: перенос смысла игровой деятельности на повседневную действительность, самонаблюдения учащихся, изучение профессии, беседы, упражнения<sup>1</sup>.

В последние годы в нашей стране получают распространение *терапевтические игры*, т. е. игры, организуемые с целью излечения от психических расстройств, для компенсации недостатков общения и облегчения или даже устранения некоторых физических и физиологических аномалий. Их эффективность в дошкольном и школьном возрасте очень велика. Используются они и в работе со взрослыми. Американский психотерапевт Г.Л.Лэндрет отмечает, что игровая терапия эффективна при решении самых разнообразных детских проблем, в том числе и таких, как затруднение в чтении, отставание в речевом развитии, неуспеваемость детей, стрессы и тревожность, агрессивное поведение, лечение заикания и др.

Занятия по игротерапии проводит психотерапевт, но методикой и техникой игровой терапии может овладеть и учитель<sup>2</sup>. Следует только помнить, что игротерапия, как и психотерапия вообще – это специальные области научной и профессиональной деятельности. В педагогике, в воспитании можно использовать отдельные элементы, некоторые доступные методы в несложных случаях отклонений развития ребенка от нормы. Пытаться же переносить в воспитание в полном или почти полном виде идеи, принципы и методы психотерапии бесперспективно и опасно (это достаточно хорошо показано в работах известного амери-

---

<sup>1</sup> См.: Яценко В. А. Игра и выбор профессии: Методическое пособие. – М., 1990.

<sup>2</sup> См.: Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. – М., 1994. – С. 47.

канского психотерапевта К. Роджерса (см., например: *Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.* – М., 1994. – С. 333–358).

#### 4. Условия эффективности игры как воспитательного средства

Всякое средство, даже самое совершенное, можно использовать во благо и во вред. И даже благие намерения не обеспечивают полезности применения средств: нужны еще знания и умения использовать средство соответствующим образом, чтобы его применение приносило безусловную пользу. Точно так же использование игры в воспитании требует соблюдения некоторых правил. Впервые об этих правилах написал Я.А. Коменский в «Законах хорошо организованной школы». Сформулированы они настолько последовательно и обоснованно, что и в наше время представляют не столько исторический, сколько практический интерес:

1. Игры должны быть такого рода, чтобы играющие привыкли смотреть на них как на нечто побочное, а не как на какое-нибудь дело.

2. Игра должна способствовать здоровью тела не менее, чем оживлению духа.

3. Игра не должна грозить опасностью для жизни, здоровья, приличия.

4. Игры должны служить преддверием для вещей серьезных.

5. Игра должна оканчиваться раньше, чем надоест.

6. Игры должны проходить под наблюдением воспитателей.

7. При строгом соблюдении этих условий игра становится серьезным делом, т.е. развитием здоровья, или отдыхом для ума, или подготовкой для жизненной деятельности, или всем этим одновременно.

Украшением игры, по Я. Коменскому, являются подвижность тела, жизнерадостность духа, порядок, игра с толком и по правилам, победа доблестью, а не хитростью. Пороками же в игре являются лень, вялость, недоброжелательность, заносчивость, крик, коварство. А такие игры, как кости, карты, борьба, кулачный бой, плавание и другие, бесполезные и опасные игры, вообще не должны, считал Я. Коменский, использоваться в воспитании детей<sup>1</sup>.

Изучение современной педагогической литературы об игре позволяет сформулировать следующие требования, которые воспитатель, учитель обязательно должны учитывать при организации детских игр на уроках и во внеурочное время.

---

<sup>1</sup> См.: *Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения.* В 2 т. – Т. 2. – С. 141–142.

1. Свободное и добровольное включение детей в игру: не навязывание игры, а вовлечение в нее детей.

2. Дети должны хорошо понимать смысл и содержание игры, ее правила, идею каждой игровой роли.

3. Смысл игровых действий должен совпадать со смыслом и содержанием поведения в реальных ситуациях с тем, чтобы основной смысл игровых действий переносился в реальную жизнедеятельность.

4. В игре дети должны руководствоваться принятыми в обществе нормами нравственности, основанными на гуманизме, общечеловеческих ценностях.

5. В игре не должно унижаться достоинство ее участников, в том числе и проигравших.

6. Игра должна положительно воздействовать на развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной и рационально-физической сфер ее участников.

7. Игру нужно организовывать и направлять, при необходимости сдерживать, но не подавлять, обеспечивать каждому участнику возможность проявления инициативы.

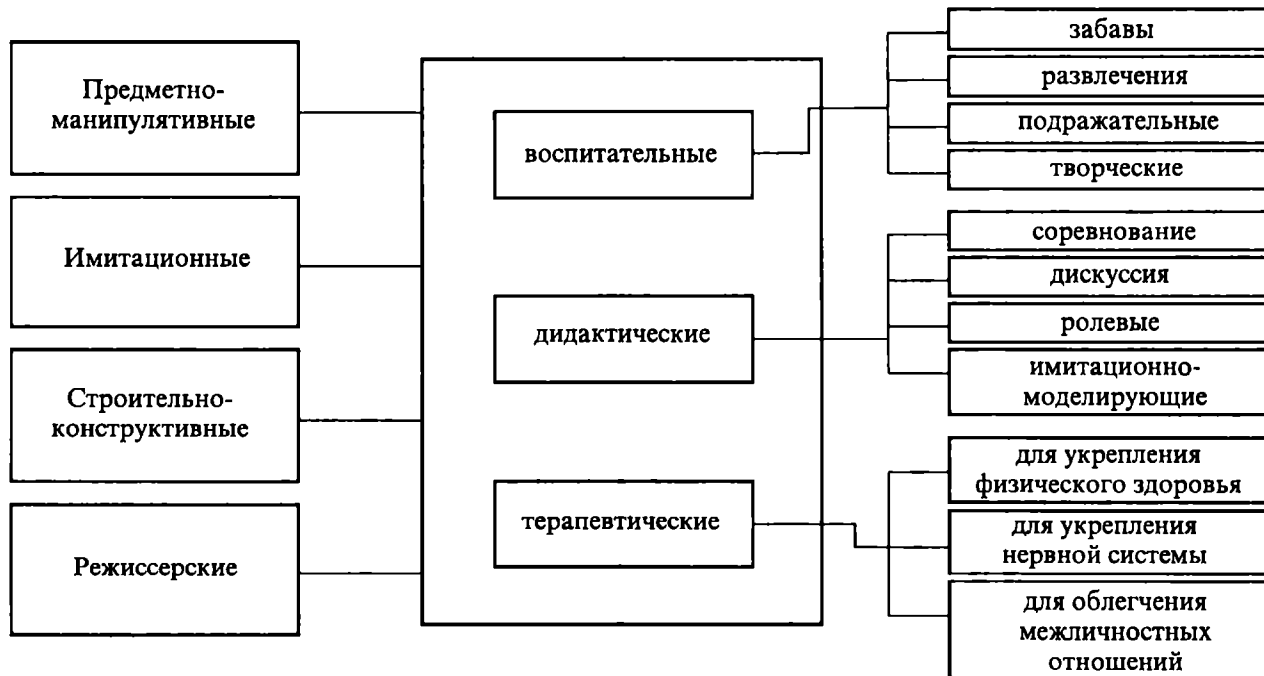
8. В подростковых и особенно в старших классах необходимо побуждать учащихся к анализу проведенной игры, к сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, оказывать помощь в установлении связи содержания игры с содержанием практической жизненной деятельности или с содержанием учебного курса. Результатом обсуждения игры может быть пересмотр ее содержания, правил и др.

9. Игры не должны быть излишне (откровенно) воспитательными и излишне дидактическими: их содержание не должно быть навязчиво назидательным и не должно содержать слишком много информации (дат, имен, правил, формул).

10. Не следует вовлекать детей в излишне азартные игры, в игры на деньги и вещи, в опасные для здоровья и жизни, в игры-сорняки (содержащие в своих правилах и действиях нарушения общепринятых норм морали).

Естественно, это лишь некоторые, наиболее общие требования. Для отдельных видов игр формулируются свои принципы и для каждой игры разрабатываются свои правила. Например, Ч.Куписевич в книге «Основы общей дидактики» (М., 1986) достаточно подробно описывает принципы дискуссии, в том числе и такие: участник должен понимать, что нельзя говорить долго, следует взвешивать свои слова, произносить их обдуманно, выступление должно быть предметным, нельзя бравировать независимостью своего мышления или руководствоваться желанием угодить кому-либо и др.

### Классификация игр





Завершая описание игр (см. их обобщенную классификацию на с. 224), следует все-таки повторить, что игра в жизни человека имеет колоссальное значение и особенно велика ее роль в жизни детей. Чем младше ребенок, тем большую воспитательно-развивающую значимость в его жизни имеют игры. С возрастом на смену играм приходят более серьезные занятия и труд. Однако и здесь игра не исчезает полностью: делу – время, потехе – час, но и этот час нередко значит очень много, и пренебрегать им не следует.

Если же игра организуется на освященной историей ее развития правилах, она, безусловно, может, по выражению Д. Брунера, дать ребенку особое, головокружительное и даже иногда пугающее его ощущение всеислия. И дети – будущее человечества – заслуживают того, чтобы им почаще предоставлять это ощущение всеислия, заглушая беспомощность, неуверенность и чувство страха перед огромным, сложным и подчас негостеприимным миром.

#### Вопросы и задания

1. Рассмотрите предлагаемую на с. 224 схему «Классификация игр», вспомните другие классификации, предложите свою.
2. Чем отличается игра от других видов деятельности?
3. Вспомните игры, которые организовывали для вас учителя на уроках в школе.
4. Какие условия необходимо соблюдать при организации детских игр?

#### Рекомендуемая литература

- Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Глава XXX // Сочинения: В 11 т. – М., 1950. – Т. 8.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – М., 1998. – Гл. 16.
- Коменский Я. А.* Автобиография // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1.
- Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 109–147.
- Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
- Жуковская Р. И.* Игра и ее педагогическое значение. – М., 1975.
- Мишле А.* Учитель и игра // Перспективы: Вопросы образования. – 1987. – № 1.
- Козй Р., Мейес Г. П.* Современное состояние теории детских игр // Перспективы: Вопросы образования. – 1987. – № 1.

## Глава X

### ТРУД КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ

К признанию исключительной важности роли труда в формировании личности люди пришли достаточно давно: на рубеже XVII–XVIII вв. английский экономист Д. Беллерс указал на необходимость соединения обучения с производительным и умственным трудом ребенка, организации воспитания детей на основе труда.

В XIX в. И. Песталоцци, Р. Оуэн, К. Д. Ушинский и другие педагоги вполне обоснованно доказали, что без привлечения воспитанников к труду нельзя ожидать положительных результатов в воспитании.

На основе этого положения в XX в. Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, П. П. Блонский и др. разработали и продемонстрировали на практике большие воспитательные возможности ремесленного, разнообразного бытового и высокомеханизированного индустриального труда.

Однако в широкой практике блестящие идеи великих педагогов находили весьма ограниченное применение, и не всегда интенсивный труд детей, в том числе и в производственных условиях, давал положительные результаты. А. С. Макаренко первым вполне определенно заявил, что сам по себе труд в воспитании является нейтральным средством. С его помощью можно сформировать у воспитанников как положительные, так и отрицательные качества личности. Дело не столько в труде, как таковом, сколько в его сочетании с другими видами деятельности воспитанников и в условиях, в которых он осуществляется.

Каковыми же должны быть эти условия, чтобы труд стал эффективным средством воспитания?

В каких видах трудовой деятельности должны принимать участие воспитанники?

В чем сущность труда как средства воспитания и его отличие от учения, игры?

На эти и другие вопросы будут даны ответы в настоящей главе.

## **1. Труд – высший тип человеческой деятельности, имеющий общественный характер**

Игра, по утверждению К.Д.Ушинского и П.Ф.Каптерева, в жизни детей постепенно переходит в занятия, учение и, наконец, в труд. В труде по сравнению с игрой и учением изменяется цель. Если в игре действуют ради самой деятельности, а целью учения является научение чему-либо (усвоить знания, выработать умения), то целью труда является выполнение работы, приносящей практический результат: изменение объекта и приспособление его для удовлетворения человеческих потребностей. *Труд можно определить как деятельность, направленную на преобразование материальных и нематериальных объектов и приспособление их для удовлетворения потребностей человека.*

Труд тесно связан с учением. Резкой границы между ними провести невозможно. Нередко учение называют учебным трудом. Однако труд – это особый вид деятельности. Учение тогда становится трудом, когда ученик на основе усвоенных знаний и выработанных умений пишет, например, сочинение, решает новую задачу, выполняет в мастерских изделие для потребительской цели. В этом случае он уже не учится в строгом смысле этого слова, а преобразует предмет труда, выполняет работу, проявляя самостоятельность и творчество. В то же время работник, изо дня в день выполняющий свои обязанности, трудится, одновременно совершенствуя свои умения, расширяя и углубляя знания, т.е. учится еще лучше выполнять трудовые операции.

Тесно связан труд и с игровой деятельностью. Это особенно характерно для детей и подростков: они самостоятельно и с помощью взрослых вносят в труд элементы игры или даже все трудовое задание планируют и выполняют в виде игры. Например, А.С.Макаренко наиболее трудные и неприятные виды работ в своей колонии организовывал на основе соревнования между группами, имитации деятельности «индейцев», военизированного порядка, художественно-творческих акций. Его опыт успешно использовали и используют многие воспитатели.

Но в конечном итоге труд более привлекателен для детей, чем игра. Главная причина этого в том, что именно в труде ребенок, как и взрослый, может целенаправленно изменять предметы, преобразовывать свое окружение по своему плану и тем самым изменять свое положение среди окружающих его предметов и людей.

Это понимают и маленькие дети. Даже в возрасте полутора-двух лет они испытывают большее удовольствие, занимаясь с

предметами, предназначенными для взрослого труда, чем с игрушками, имитирующими эти предметы (молотки, отвертки, ножницы и др.). Дети постарше уже хотят не только «работать» игрушечными лопатами, граблями, молотками и т.п., но делать что-либо, используя настоящие инструменты, инвентарь, оборудование. И если взрослые заботятся о том, чтобы эти «настоящие» инструменты были соответствующего возраста и силам детей размера, веса, отвечали основным требованиям безопасности, то детский труд оказывается и результативным, и воспитывающим: он естественно переходит из игры в работу, в трудовую деятельность с планируемым конечным результатом. Это подтверждено, в частности, опытом учителя И.П. Волкова, который обеспечивает результативную творческую и безопасную работу учащихся начальных классов с режущими и колющими инструментами (Волков И. П. Учим творчеству. – М., 1988).

Труд связан и с общением: в процессе труда человек вступает в общение с другими людьми, поскольку чаще всего труд имеет коллективные формы. Но даже будучи формально индивидуальным, он требует вступление в контакты с другими людьми. В то же время общение в определенных случаях становится близким по характеру и смыслу к труду – деятельности с заранее поставленной целью. Эта цель – преобразование поведения, мышления, чувств и т.д. другого человека, это особенно характерно для педагогического общения: труд учителя – это в значительной мере заранее спланированное общение с учениками.

В структуру труда обычно включаются четыре элемента: предмет труда (т.е. то, что планируется изменить), цель (что должно получиться в результате воздействия на предмет), средства труда (то, что будет использовать работник в процессе труда), сама деятельность по достижению цели. Однако подлинно человеческий труд, труд, используемый в качестве средства воспитания, а не только производства предметов потребления, подразумевает и анализ результатов деятельности, и определение путей исправления ошибок, и усовершенствование сделанного, создание более совершенных изделий, продуктов. В этом случае труд приобретает ту завершенность, которая характеризует высшую ступень в человеческой деятельности: человек не останавливается на достигнутом результате; достижение цели влечет за собой постановку новой, более высокой цели. Такой труд, преобразуя предметы труда, совершенствует самого человека. Таким образом, используемый специально в воспитательных целях труд можно определить как *средство воспитания, в котором воспитательное воздействие на воспитанника оказывает деятельность, целенаправленно видоизменяющая и совершенствующая объекты материальной и духовной среды.* В этой дея-

тельности человек и сам совершенствуется в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях, поскольку правильно организованный труд тесно связан со всеми сторонами человеческой жизни, практически включает человека в формирование нравственных, эстетических, экономических и других условий его жизни.

Воспитательная сила труда заключается в наибольшей степени в том, что достижение его цели и удовлетворение вследствие этого какой-то потребности влечет за собой появление новой или новых потребностей. Они могут быть заключены в самом труде, в его результатах или в том, что может дать человеку его результат (на что может обменять человек результат своего труда). Следовательно, *мотивом труда в отличие от мотивов других видов деятельности является получение более отдаленного продукта, а не сам процесс деятельности.* «Отодвинутость» мотива от самой деятельности требует волевых усилий для ее выполнения, связана с *целенаправленным ее планированием, предвосхищением результатов, постоянным самоконтролем за ходом процесса и его промежуточными результатами.* Этого не требует от человека ни игра, ни учение.

Если результат труда перестает быть потребностью для человека, то и сам труд становится для него иным: он воспринимается как некая обязанность, только выполнив которую можно от нее освободиться. Нравственное воздействие такого труда перестает быть положительным.

Компенсацией силы, разрушающей нравственную ценность труда, в котором всегда есть элемент принудительности, выступает природный альтруизм человека, его *стремление сделать что-то полезное для других.* У истоков этого качества, вероятно, инстинкт самосохранения: как одно из самых слабых существ природы человек мог выжить в борьбе за существование, лишь объединившись в сообщества, в которых каждый заботился обо всех и все – о каждом. С другой стороны, развитие цивилизации привело к появлению потребности в признании успехов индивида другими. Таким образом, эгоистическое стремление к удовлетворению своих потребностей и признанию своего труда вместе с альтруистическим стремлением отдать часть себя другим удерживает труд на уровне средства, положительно влияющего на формирование личности в условиях его несвободы (товарного производства). Конечно же, мера этой несвободы должна уравниваться удовлетворением личной заинтересованностью результатами труда.

Очевидно, самым существенным в психологии труда является *признание его результатов обществом или референтной группой и*

обеспечение благодаря ему устойчивого статуса или положительного изменения статуса индивида в системе общественных отношений. Стремясь к этому, человек, в том числе и ребенок, может целенаправленно выполнять однообразную и трудную работу длительное время: ведь цель этой работы не только в самом результате труда, его значимости для работника, но и в его значимости для других. Так, ребенок может длительное время собирать из мелких деталей игрушечный дом, до значительной степени усталости помогать убирать комнату, с удовольствием вскапывать почву и делать грядку. Главное условие этого – уверенность в значимости результата деятельности, в признании его взрослыми. Для выполнения такого труда необходимы концентрация внимания, волевое усилие, преодоление физических и психологических трудностей, что и способствует совершенствованию личности. Понимание этого дало основание известному промышленнику Генри Форду сделать утверждение: «Я не мог до сих пор установить, чтобы однообразная работа вредила человеку. Салонные эксперты, правда, неоднократно уверяли меня, что однообразная работа действует разрушительно на тело и душу, однако наши исследования противоречат этому»<sup>1</sup>. Дело, очевидно, в том, что Г.Форд заботился не только о повышении производительности труда рабочих, но и об их благосостоянии, обеспечивая им лучшее положение по сравнению с рабочими предприятий других промышленников.

Человек не может удовлетворить все свои потребности, выполняя один какой-то вид труда. Если же он выполняет почти исключительно одну работу, то в этом случае ему приходится обменивать ее результаты на результаты труда других людей. В результатах своего труда человек видит не только эти результаты, но и то, что для него связано с ними, те следствия, которые могут быть выведены из его труда. Поэтому интерес к своему труду может быть обусловлен как потребностью в производимых продуктах, так и потребностью в тех продуктах и условиях, которые сам человек создать не может, но может получить взамен результатов своего труда. Более того, человек даже в процессе любимого труда создает продукты по большей части не для себя, а иногда и все не для себя.

В этом проявляется, в частности, общественный характер труда, порождающий особое психологическое отношение к самому процессу и к его результатам по сравнению с другими видами деятельности – игрой, учением, общением. Тот труд, который К.Д.Ушинский назвал свободным, может быть внешне, формаль-

---

<sup>1</sup> Форд Г. Моя жизнь. Мои достижения. – М., 1989. – С. 91.

но и несвободным, будучи тем не менее свободным фактически, поскольку обеспечивает свободу личности, удовлетворение ее интересов и потребностей пусть и не прямо через результаты, получаемые в ходе его процесса, а косвенно – в результате обмена результатов своего труда на необходимое для удовлетворения своих потребностей. Можно отметить в этом плане, что К.Д. Ушинский свободу труда видел в том, что «...человек сам принимается за него по сознанию его необходимости»<sup>1</sup>.

Значит, труд может быть и неинтересным, и трудным (и даже обязательно труден настоящий труд), но если человек сам в собственных интересах сознательно принимается за него, то он, очевидно, свободен и имеет положительное воспитательное значение.

## 2. Роль физического труда в воспитании

В физическом труде как специфически человеческом виде деятельности дети начинают принимать участие несколько позже, чем во всех других видах – общении, игре, учении. Лет до трех дети, как правило, еще не способны специально и достаточно длительное время прилагать усилия, направленные на изменение окружающих предметов. Правда, элементы трудовой деятельности могут быть введены в игру детей и двухлетнего возраста. Вот что пишет, например, воспитательница японского детского сада о двухлетних детях. «Каждый ребенок стремится сделать сам буквально все. Один наливает воду из крана, другой выжимает тряпку, третий вытирает стол. Кое-кто пытается орудовать даже большим веником, которым обычно пользуется воспитатель. Таким образом, дети приобретают все новые и новые навыки, привыкая выполнять самостоятельно некоторые виды деятельности. Участие в общей работе мы стараемся поощрять»<sup>2</sup>. Для трехлетних детей авторы этой книги рекомендуют организовывать какие-нибудь дела, которые нравились бы детям, не были бы слишком сложными и продолжались бы достаточно долго (например, изготовление робота из коробок в течение месяца и др.).

Естественно, в этом возрасте основным заметным видом деятельности является игра, и элементы труда, вырастая из нее, тесно с игрой связаны, неотделимы от игры, но в то же время при правильной организации это уже работа, посильная для детей, интересная и целенаправленно осуществляемая ради получения конкретного результата.

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – М.; Л., 1948. – Т. 2. – С. 338.

<sup>2</sup> Детский сад в Японии: Опыт развития 38 детей в группе / Пер. с яп. – М., 1987. – С. 88.

По характеру затрачиваемых основных усилий трудовую деятельность можно разделить на несколько видов: труд физический, труд интеллектуальный, труд душевный (менее двух первых описанный в литературе и реже упоминаемый).

В теории и на практике с самых давних времен и до настоящего времени под трудом, собственно, в наибольшей мере и понимается именно труд физический. Ведь это в его результате создавались основные предметы, используемые человеком в жизни, а выполнение физических движений в процессе его осуществления способствовало укреплению здоровья. Участие в физическом труде оказывалось решающим фактором в формировании характера, твердых жизненных убеждений. К тому же физический труд по сравнению с другими его разновидностями раньше становится по-настоящему понятным и доступным ребенку и характеризуется большим разнообразием.

Физический труд можно разделить на *труд по самообслуживанию* (поддержание в порядке жилища, одежды, рабочего места, приготовление для себя пищи и т.п.); *общественные работы* (поддержание порядка в местах общего пользования: во дворе, на улице; благоустройство территории, ремонт и изготовление учебных пособий и оборудования и т.п. – все то, что выполняется не только для личного использования и не находит выражения в количественных и ценовых показателях); *производительный труд* (ремесленный – с использованием простых орудий и оборудования и индустриальный – организованный в условиях современного индустриального производства). Естественно, что разделение физического труда на виды весьма условно.

Представления о роли физического труда в формировании личности не всегда были одинаковыми. Так, в античной древности господствовало мнение об отрицательном влиянии физического труда на развитие свободного, гармоничного человека: развитие сильного и красивого тела должно осуществляться путем специальных физических упражнений, в гимнастических и военных занятиях. Физический же труд – удел рабов, а для свободного гражданина, как утверждал Аристотель (384–322 гг. до н.э.), мышление есть высшее блаженство и радость жизни.

К концу средневековья теоретическая мысль вполне определенно установила положение о равноценности умственного и физического труда, о важности участия в физическом труде для каждого человека: Э. Роттердамский (1469–1536), Т. Мор (1478–1535). Позже Д. Беллерс (1654–1725) указал на необходимость соединения обучения с производительным трудом. По его мнению, все дети в обществе должны получать образование, основанное на труде.



В дальнейшем эту идею развивали И.Г.Песталоцци (1746–1827) и особенно Р.Оуэн (1771–1858), которому удалось и на практике показать образцы обучения и воспитания детей на основе привлечения их к обслуживающему, сельскохозяйственному и индустриальному труду. Его школа в колонии Гармони-Холл в Шотландии (40-е гг. XIX в.) называлась «индустриальной». Основы системы образования в ней заключались в соединении индустриального и земледельческого труда с обучением. В учебный план этой школы были введены курсы по изучению агрокультуры, садоводства и различных видов индустрии. Считая, что правильно организованные трудовые процессы могут доставить детям гораздо больше удовольствия, чем бесполезные игрушки, Р.Оуэн в своих колониях организовывал посильное участие в труде детей с 5 лет. К 7 годам они должны были становиться добронравными и толковыми помощниками в домоводственном труде и садоводстве, а к 10–12 годам – «искусными работниками». С 12 лет дети в колонии начинали принимать участие в индустриальном труде, становясь «активными производителями ценностей». Именно это и составляло основу воспитательной системы Р.Оуэна: дети и подростки делали, производили что-то ценное в тех же условиях, в которых работали и жили взрослые. Наблюдения за результатами своих опытов позволили Р.Оуэну утверждать, что хотя обучение и полезно, однако индустриальное воспитание дает больше для счастья<sup>1</sup>.

В России идеи Р.Оуэна поддерживали и развивали Н.А.Добролюбов (1836–1861), А.И.Герцен (1812–1870). Особенно большой вклад в теорию трудового воспитания в России сделал К.Д.Ушинский. Он пришел к совершенно определенному выводу о том, что без участия в труде человек не только не может развиваться, но не может и оставаться на одном месте. Он обязательно будет деградировать как личность, разрушаться в нравственном, умственном и эстетическом отношениях.

Можно уверенно утверждать, что все созданные в XX в. воспитательные системы, прославившиеся своими результатами, были основаны на использовании физического труда в качестве одного из важнейших средств воспитания. И чем разнообразнее и совершеннее по своей организации были разновидности трудовой деятельности, тем устойчивее и результативнее были воспитательные системы.

**Труд по самообслуживанию** (или самообслуживающий труд, как его иногда называют) раньше других становится доступным

---

<sup>1</sup> См.: Тумин-Альмединген Н. А. Педагогические опыты и взгляды Роберта Оуэна. – М., 1960. – С. 130.

детям и сопровождает человека всю его жизнь за исключением периодов тяжелой болезни. Его воспитательные возможности исключительно велики, хотя внешне и проявляются не столь явно, как возможности других видов труда. Дело в том, что в результате труда по самообслуживанию предметы человеческого окружения вроде бы не изменяются, остаются прежними. Однако изменяются их положение, общий порядок, внешний вид. И благодаря этому наполненная теми же предметами среда становится другой: в ней человеку становится удобнее жить, расположение самих предметов радует своим порядком и эстетичностью, каждый предмет приобретает свою собственную значимость благодаря уже своему существованию и определенному местонахождению.

Добившийся этого человек ощущает себя создателем своей среды обитания и ее настоящим хозяином и вследствие этого по-иному начинает относиться к себе – как к ответственному за порядок вещей, свое отношение к ним, как к способному прямо, непосредственно, путем приложения своего труда и по своей воле придать существующим предметам иной облик, упорядочить их расположение и изменить благодаря этому условия своего существования. А.С.Макаренко утверждал, что труд позволяет человеку превратиться из раба вещей в их господина, научиться владеть вещами и командовать ими. Неумеющие же обслуживать себя всегда нуждаются то в няньках, то в дружеской услуге, то в помощи<sup>1</sup>. А такие разновидности труда по самообслуживанию, как приготовление пищи, ремонт одежды и обуви и подготовка их к использованию (чистка, глажение и некоторые другие), своим результатом имеют совершенно новые продукты или существенное изменение имеющихся. В этих случаях значительно расширяется спектр воздействия труда на сознание и чувства его участников, разнообразнее и содержательнее становятся сами действия.

Получив удовлетворение от результатов своего труда, человек одновременно обнаруживает и потребность постоянно иметь такой порядок вещей. Но вместе с тем он обнаруживает и то, что для поддержания порядка, для изменения в свою пользу самих вещей и их порядка необходимо приложение усилий, затрата труда. Систематическое приложение усилий требует развития и укрепления воли. Что укрепитесь в сознании и опыте поведения ребенка – стремление к преодолению препятствия в виде понуждения себя к улучшению среды и получению от этого удовольствия или желание избежать трудовых усилий, поскольку затраты не «окупаются» его результа-

---

<sup>1</sup> См.: Макаренко А. С. Сочинения: В 8 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 397.

тами, – зависит от многих условий. Учесть их, создать необходимые, устранить препятствующие – задача взрослых.

Самыми важными условиями воспитательной эффективности обслуживающего труда (как, между прочим, и всех других его видов) являются положительная эмоциональная обстановка, постоянный наглядный пример взрослых, наличие у ребенка желания выполнить эту работу. И здесь воспитатель сталкивается с новым серьезным препятствием: дети в возрасте полутора – трех лет не хотят выполнять какие-либо целенаправленные действия, если цель прямо ставится воспитателем. Конечно, ребенка можно заставить выполнить действие и даже достаточно длинную цепь действий путем предъявления требования, угрозы, физического наказания. Воспитательная эффективность выполняемых при этом действий невелика, вернее, почти всегда отрицательная, причем настолько отрицательная, что может привести даже к психической травме ребенка. Правильный путь в этом случае – совместная работа взрослого с ребенком по поиску «пропавших» вещей, расположению их в каком-либо порядке. *Участие взрослого, его пример, видимое изменение обстановки и одобрение действий ребенка* создают необходимые эмоционально-психологические условия для эффективной в воспитательном отношении работы.

Кроме того, важно, чтобы *начатая работа была завершена и совместно оценена*. Ребенок должен получить удовольствие от выполненной работы в виде положительной эмоциональной оценки нового, измененного его деятельностью состояния предметов, с которыми он работал.

Работа по воспитанию навыков самообслуживания и привычки к этому труду требует многократного, ненавязчивого повторения на протяжении месяцев и даже лет жизни. Это трудно. Другого пути нет. В ином случае формируется стойкая неприязнь к этому виду труда и даже к самим объектам труда (игрушкам, одежде, предметам домашнего обихода), вырабатывается сугубо утилитарное, грубо потребительское отношение, в котором эстетическому и нравственному началам не остается места.

Вот как описывают воспитатели японского детского сада процедуру приучения годовалых детей класть игрушки на место: «Воспитатели перед обедом или полдником подходили к полке для игрушек и говорили: «Где же, где они?» – и начинали искать игрушки. Постепенно, услышав запомнившееся «где же, где же», многие дети старались найти и принести игрушки. А если воспитатель еще кого-нибудь хвалил... то дети, обгоняя друг друга, спешили принести игрушки к полке, чтобы тоже заслужить похвалу»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Детский сад в Японии: Опыт развития 38 детей в группе / Пер. с яп. – М., 1987. – С. 29.

Выработанная в раннем детстве и поддерживаемая позже привычка определять каждой вещи свое место и содержать ее в надлежащем виде поможет в подростковом и старшем возрасте еще в большей мере реализовать воспитательные возможности труда по самообслуживанию. Это связано с сознательной постановкой цели труда подростками, планированием его хода, выполнением работы, анализом его результатов и определением возможных способов их улучшения. В этом случае труд по самообслуживанию, как и производительный, интеллектуальный и другие его виды, приобретает завершенность (от постановки цели и планирования деятельности до совершенствования полученных результатов), все свойства подлинно человеческой деятельности по изменению предметов и условий в своих интересах.

**Бытовой семейный труд** – это труд более продолжительный, сложный по содержанию и требующий, как правило, большего напряжения сил, чем труд по самообслуживанию. Во многих случаях его лишь весьма условно можно отделить от труда по самообслуживанию. Основным признаком его выделения является выполнение работы не для себя или не только для себя. Причем результаты используются не сразу, не немедленно после его выполнения. Например, работа в саду и на огороде, уход за животными, покупка продуктов в магазине, участие в ремонте предметов домашнего обихода и квартиры и т. п. В процессе этого труда, как правило, не используются сложные технические приспособления, хотя в последнее время намечается тенденция применения на огородах механизированных рыхлителей, культиваторов, приспособлений для борьбы с вредителями и болезнями растений. То же можно отметить и в приготовлении пищи, в подготовке корма для животных и др. Бесспорно, детскому труду с использованием техники предшествует более длительный период обучения выполнению трудовых операций, чем это было в недалеком прошлом или сейчас без использования сложного оборудования. Однако трудность и длительность подготовки к нему окупается высоким интересом подростков к участию в работе с механизмами.

Массовый характер для подростков приобретает **труд ремесленный** – с использованием простейших машин, инструментов, оборудования. Это связано с тем, что фактически во всех школах для учащихся V–IX классов введено трудовое обучение. Его завершением на отдельных уроках и по окончании учебного года является изготовление каких-либо изделий. Девочки шьют фартуки, рукавицы, платья и др. Мальчики мастерят ящики, скамейки, совки, измерительные инструменты и др.

Большое значение придавал этой разновидности труда Г. Кершенштейнер (1854–1932). Он утверждал, что «не ради только од-

них умений нужны нам мастерские, не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать, не для того, чтобы дети хорошо строга́ли, пилили, буравили, шили, тка́ли, учились стряпать... – нам нужны они потому, что не книга является носителем культуры, но работа, преданная, жертвующая себя на службу людям или какой-либо великой истине. ... В мастерской, в лаборатории и школьной кухне, в саду, в рисовальном зале, в музыкальном классе каждый ребенок найдет себе работу, которую он в состоянии осилить»<sup>1</sup>.

Как высшую форму производительного труда, к которому относится также ручной и ремесленный труд, можно рассматривать *труд индустриальный*. Многие великие педагоги считали, что использование в качестве средства воспитания высокомеханизированного индустриального труда создает наиболее благоприятные условия для формирования личности активного строителя новой жизни.

В России идею использования индустриального труда для воспитания подростков наиболее активно развивал П.П.Блонский. Он утверждал, что «лишь в индустрии труд подростка может быть источником интенсивного и широкого образования. ... Чисто учебная школа давала только образование, лишенное воспитательного фундамента... Индустриально-трудова́я школа, сочетающая знание с действием и образование с умением, является одновременно и школой воли, и школой интеллекта, воспитывая характер и образывая мышление на одном и том же материале и в одном и том же процессе»<sup>2</sup>. Практическому приобщению школьников к индустриальному труду способствовало создание в СССР широкой сети учебно-производственных комбинатов, школьных производственных бригад, а также привлечение старшеклассников к труду в цехах базовых предприятий во время летней производственной практики.

Мало где эта работа была организована вполне удовлетворительно, но направление деятельности по соединению обучения с индустриальным трудом было определено конкретно: создать условия для привлечения каждого подростка к механизированному труду в условиях современного производства, способствуя тем самым профессиональной ориентации школьников и воспитанию у них необходимых гражданских качеств. Интересно понять, могла ли быть (или может ли быть) эта работа организована на уров-

---

<sup>1</sup> Школа будущего – школа работы // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – С. 483.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Трудова́я школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 89, 105.

не, близком к ее теоретическому обоснованию авторами и активными сторонниками? Скорее всего, ответ на этот вопрос применительно к современной системе школьного образования в нашей стране (да и во всем мире) следует дать отрицательный. Связано это с тем, что современное индустриальное производство требует высокого уровня как общей, так и специальной подготовки. К тому же в условиях рынка учебно-производственные объединения школьников без «адресной» ориентации их на дальнейшую профессиональную деятельность – явление лишь гипотетичное: слишком дорогое оборудование, высокая оплата штата инструкторов-мастеров и т.п. настолько удорожат стоимость основного производства, что вряд ли смогут справиться с финансовыми проблемами самые процветающие фирмы.

Вероятно, выход не в том, чтобы пытаться всеми силами реализовать идею в силу ее привлекательности и несмотря на исключительные трудности в ее осуществлении. Практичнее во всех отношениях, в том числе и в плане учета индивидуальных особенностей воспитанников, привлекать детей и подростков к разнообразным видам труда, не гиперболизируя какого-либо из них и помня, что кроме физического труда есть и другие виды – труд интеллектуальный, труд душевный. Если же концентрировать внимание только на физическом труде, то у некоторых воспитанников может сложиться о нем впечатление, описанное поэтом О.С.Мандельштамом: «Настоящим адом для большинства неловких, не слишком здоровых и нервических детей был ручной труд. К концу дня, отяжелев от уроков, насыщенных разговорами и демонстрациями, мы задыхались среди стружек, не умея перепилить доску. Пила завертывалась, рубанок кривил, стамеска ударяла по пальцам; ничего не выходило. Инструктор возился с двумя-тремя ловкими мальчиками, остальные проклинали ручной труд» (И ты, Москва, сестра моя, легка... – М., 1990. – С. 124). А ведь учился поэт в одной из лучших школ своего времени, организованной известной просветительницей М.К.Тенишевой. Даже с учетом стремления к гиперболизации, свойственного поэтам, нельзя не увидеть справедливости характеристики меры пользы таким образом организованного труда.

Каким же должен быть физический труд, чтобы быть по-настоящему воспитывающим? Много педагогических требований к физическому труду сформулировано исследователями проблем трудового воспитания. Перечислим некоторые из них:

– привлекательность, общественная и личная значимость цели, четкость организации, производительность, моральная удовлетворенность результатами (Б.Т.Лихачев);

– современная техническая и технологическая оснащенность; положительная мотивация трудовой деятельности, возможность выбора детьми видов труда и форм его организации, связь труда с основной идеей школы и ее педагогической концепцией, с другими видами деятельности и в целом с жизнедеятельностью личности, с запросами и ожиданиями родителей (А. Г. Пашков);

– посильность, разнообразие, высокая нравственная основа, связь с учением, творческий характер, результативность, коллективность, поощрение успехов в труде (Н. И. Болдырева);

– «отвлеченность и мертвая книжность школ вредна, но грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее» (Каптерев).

### 3. Интеллектуальный труд

Человек отличается от животных в наибольшей степени тем, что обладает сознанием. Сознание – это понимание человеком связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира, своего места в нем, а также своих мыслей, действий, чувств. Сознание является результатом осознания действительности, которое осуществляется в результате умственного труда. Собственно, благодаря умственному труду и появляется сознание. Его развитие, становление тесно связаны с участием человека и в других, кроме интеллектуального, видах труда – физическом, душевном. Но именно умственный труд (и только он!) позволяет человеку узнать мир и понять свое место в нем. А это место для каждого индивида уникально, поэтому сознание в истинном его смысле не может быть сформировано в результате ученической, учебной деятельности, оно формируется лишь в процессе интеллектуального труда самого человека.

Начальным этапом интеллектуального труда является *узнавание*. Для ребенка (и для взрослого) узнавание новых предметов, процессов, явлений стоит немалых трудов. Это как бы отделение, выделение их из среды других предметов и процессов и выяснение их строения, свойств, назначения. Работа мышления, выполняемая для узнавания предметов, процессов, всегда сопровождается определенными чувствами. Она и начинается благодаря эмоциональному толчку, стимулу, который заставляет мысль работать, а затем и определить более отдаленную цель этой работы.

Эмоциональное и умственное напряжение, мыслительная деятельность, выполняемая первооткрывателем, исследователем, познающим неизвестное, есть интеллектуальный труд. Поскольку

учение для школьника тоже познание, открытие нового, неизвестного, хотя и всего лишь субъективно неизвестного, постольку часто говорят, что учение – это интеллектуальный труд учащихся. Однако ученики не сами открывают новое. Им помогают в том учителя, учебники, телевизор, радио, которые открывают детям новое, объясняют, в чем его суть, как его можно использовать. В этом случае об интеллектуальном труде учеников говорить еще рано. Но в тех редких случаях, когда учитель стимулирует и организует самостоятельный поиск учащихся с целью открытия ими неизвестного, их учебная работа (учение) приближается по своему характеру и содержанию к интеллектуальному труду.

Почему редких? Потому, что для открытия и даже субъективно нового необходимо слишком много времени и труда. У учащихся просто нет возможности открывать заново все знания, которые необходимо усвоить за время ученичества, сколько бы ни сокращали содержание образования (тем более, что содержание образования отнюдь не сокращается).

Значит ли это, что включение детей в интеллектуальный труд в процессе обучения (т.е. в процессе узнавания ими нового) фактически невозможно? Отнюдь нет. Да, оно объективно ограничено, но не полностью исключено. Дело в том, что интеллектуальный труд выполняется не только при «узнавании». Выяснение сущности узнаваемого объекта, т.е. установление его происхождения, причин появления, структуры и свойств, связей с другими объектами и т.д., требует большой работы ума. Определение истинного места изменяющегося предмета, процесса в динамичной системе мира и своего отношения к нему есть процесс его понимания, который всегда индивидуален и субъективен. И если организовать открытие детьми всего нового, что они узнают, в школе невозможно (да и не нужно), то возможностей превратить понимание нового в интеллектуальный труд достаточно много: выяснение происхождения, структуры, свойств и т.д. предъявленного для изучения нового объекта может осуществляться и самими учениками при разной, естественно, степени их самостоятельности в различных условиях.

Вообще развитие сознания в онто- и филогенетическом планах можно представить в виде следующей последовательности и соответственно следующих его уровней: *узнавание, понимание, приспособление к узнаваемому, приспособление и использование узнаваемого, изменение с целью использования, преобразование и совершенствование, создание нового*. Самый высокий уровень сознания – творческий. По природе своей человек – существо творческое, и сознание его, развивающееся в благоприятных условиях, имеет действительно-преобразующий характер. Однако в неблагоприятных



условиях развитие сознания может остановиться на любом из его этапов, в том числе и на уровне узнавания или понимания и даже не приспособления к жизни в познанном мире, а просто существования в нем, пока это возможно.

Поэтому важной задачей школы должно быть включение учащихся в интеллектуальный труд, формирующий высокие уровни сознания. Богатыми возможностями включения ученика в такой труд располагает их деятельность по мысленному преобразованию предметов, усовершенствованию и созданию в мышлении образов новых предметов, процессов. Особое значение имеет воплощение идеальных образов в реальных моделях (недействующих и действующих), что наиболее часто осуществляется на занятиях в кружках, секциях, студиях, творческих комнатах, а иногда и на уроках. Если же мысленное преобразование предмета не воплощается в реальном его изменении или хотя бы моделировании этого изменения, то работа по идеальному его изменению не получает своего завершения и превращается при неоднократном повторении в мечтания, грезы, отрицательно сказывающиеся на развитии личности.

Интеллектуальный труд в полном его виде подразумевает кроме постановки цели и деятельности по ее достижению *получение реального результата – проекта, расчета, художественного произведения* и т. п., – того, что может анализироваться и обязательно анализируется автором и что прямо или косвенно совершенствуется им в дальнейшей работе. На этом этапе интеллектуальный труд тесно связан с физическим – не только в случае строительства спроектированного здания или изготовления изобретенного устройства, но и в работе писателей, артистов, художников. Эта связь, обеспечивающая воплощение замысла в действительность, характеризует важное отличие интеллектуального труда от учения, в котором тоже основу составляют мыслительные действия. Но в учении это действия по запоминанию и пониманию, а в интеллектуальном труде – по преобразованию, исследованию, созданию нового.

Ученик учится писать, составлять последовательные сообщения. Это учение. Затем он собирает материал в учебной и специальной литературе и пишет сочинение, составляет доклад на учебную конференцию, пишет статью в школьную газету. Это уже его интеллектуальный труд. И чем больше в его работе будет от труда, а не от учения, тем больше самостоятельности он проявит.

То же самое можно сказать и о выполнении учениками математических расчетов, проектировании изделий в школьных мастерских, планировании опытов на пришкольном участке. Во всех

этих случаях предметами интеллектуального труда школьников являются слова и их содержание, знаки и символы, выражающие понятия и их отношения.

В других случаях предметами интеллектуального труда школьников могут быть человек с его знаниями, чувствами и отношениями с другими людьми или технологический процесс с его зависимостью от меняющихся условий, в которых необходимо поддержание определенного порядка его протекания. Несмотря на существенное различие этих разновидностей труда, они все же должны быть отнесены к труду интеллектуальному: ведь и в первом, и во втором случае действия выполняются главным образом умственные. В первом случае в сознании отыскиваются и реализуются варианты оптимального управления деятельностью человека или группы людей. Это труд управленческий, труд организатора. Школьники должны принимать в нем участие для укрепления самосознания, эмоциональной уравновешенности, развития способности налаживать контакты с различными людьми, воздействуя на них в нужном направлении и др. У этой разновидности интеллектуального труда самая тесная связь с деятельностью общения.

Во втором случае осуществляются наблюдение, анализ хода и регулирование того или иного технологического процесса. Участие в этом труде развивает внимание, скорость реакции, умение принимать решение с учетом различных обстоятельств и другие полезные качества.

Дело, конечно, не в том, чтобы все школьники в равной степени занимались этим и тем трудом. Важно, чтобы, занимаясь преимущественно тем, в котором сопутствует наибольший успех, каждый принимал участие и в других видах труда, развивая в себе объективно необходимые качества человека – общественника, ответственного гражданина.

Условия общественной жизни сейчас неизбежно определяют в качестве самой важной разновидности интеллектуального труда учащихся тот, предметом которого являются различные символические обозначения (числа, буквы, формулы, схемы, коды и т.п.). Но все-таки важно не забыть и о других: без них сознание будущего гражданина общества будет развиваться однобоко, важнейшие качества человека – гуманиста и участника производственных процессов будут развиваться стихийно. Самый сложный из разновидностей интеллектуального труда тот, предметом которого является человек. Несмотря на давно декларируемую необходимость развития в школьных коллективах подлинно коллективистских отношений, в которых каждый развивался бы и как исполнитель, и как организатор, наша школа пока не очень преуспела в этом. А ведь именно в них, прежде всего, формируется и

развивается человек как сознательный участник общественного процесса.

С целью более конкретного представления о содержании и характере деятельности учащихся в процессе интеллектуального труда можно рассматривать иные его разновидности, чем в случае выделения их по признаку различия предмета труда. В этом случае можно выделить такие разновидности, как *реферативно-воспроизводящий труд, собирательно-аналитический, просветительский, абстрактно-комбинаторный, художественно-творческий, организационно-управленческий*. Причем последний (организационно-управленческий) целесообразно рассматривать в отношении как человека, групп людей, так и технологического процесса, современного технического устройства (компьютера, например).

В обычных жизненных условиях необходимость выполнения интеллектуальной работы часто возникает в процессе осуществления физического труда, если он не непрерывен и не слишком легок. Возникающая необходимость его планирования, выбора рационального пути порождает мысль, умственный поиск. Однако этого не происходит в случае механического непрерывного повторения известных действий. Воистину человек не может вздвигнуть более надежной преграды перед интеллектуальным трудом, чем непрерывный тяжелый физический труд (К. Маккалоу).

Вот и учение в этом отношении сродни труду физическому. Самой мысли (мышлению как процессу) в учении остается очень мало места, если оно непрерывно, почти непосильно. Если в нем нет места какому-то из элементов разумного труда (постановке ли цели, планированию предстоящей работы, выполнению действий, достижению реального результата, его анализу или совершенствованию способов и итогов деятельности), то учение становится антиподом, а не сателлитом интеллектуального труда.

Велики ли ценности, которые в этом труде могут создать ученики, учащиеся школы? Не так уже редки случаи, когда учащиеся общеобразовательной школы, профессионально-технических учебных заведений создают гуманитарные и технические ценности (стихи, музыкальные произведения, делают научно-технические изобретения и открытия).

Можно отметить, что в истории школы и педагогики за рубежом и в нашей стране все устойчивые системы воспитания основывались на *сочетании интеллектуального и физического труда*, в котором преобладающую роль явно или неявно все-таки играл труд интеллектуальный. И чем большую роль играл труд интеллектуальный, тем устойчивее оказывалась воспитательная система. Например, даже в школах-колониях Роберта Оуэна, известных своей ориентацией на производительный, в том числе индустриальный,

труд, воспитание решало практическую задачу всемерного развития способности рассуждать, стимулировало развитие критичности суждений. В школе С. Френе (1896–1966) важное место в воспитательной системе было отведено школьной типографии, которая печатала произведения учеников. То же можно сказать и о системах Д. Дьюи, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.

Какие же условия следует соблюдать, чтобы умственный труд был эффективным средством воспитания?

Прежде всего нужно, чтобы для него было *достаточно времени*. Отсутствие времени для размышлений, для обдумывания действий и ситуации вообще исключает интеллектуальный труд из сферы человеческой деятельности, лишая интеллектуального содержания и другие ее виды. Ощущая это, один ученик VII класса так ответил на вопрос о том, что бы он изменил в школе, если бы был министром: «Я бы ввел уроки собственных изобретений». А известный петербургский учитель Е. Н. Ильин на уроках отводит специальное время для придумывания детьми вопросов, которые оцениваются тем выше, чем они труднее.

Кроме того, важно соблюдение таких условий:

- обучение детей приемам умственной деятельности: сравнению, анализу, синтезу, классификации, обобщению и др.;

- обеспечение условий для получения лично и общественно значимого результата труда;

- предоставление достаточного разнообразия объектов труда с возможностью выбора наиболее соответствующего индивидуальности учащегося (создание широкого поля интеллектуального труда);

- ознакомление с научными и практическими проблемами современности, обучение видению проблем в реальной жизни и методике их исследования;

- создание материально-технических и организационных условий для опытничества, творческой деятельности по разным направлениям, как минимум – по всем учебным предметам, изучаемым в школе;

- одобрение успехов, публичное признание достижений каждого в интеллектуальном труде.

Каждый ребенок, ученик хочет быть создателем нового, первооткрывателем. Познавать мир дети начинают, изучая его как исследователи. Удовлетворить это их естественное желание и природную потребность путем развития художественной самодеятельности, создания школьных газет и журналов, научных кружков, лабораторий при обязательном признании и одобрении усилий и результатов каждого участника процесса развития творческих способностей – одна из главных задач школы и от-

дельного учителя. Легко ли это сделать в школе, которая работает в две смены и главной, хотя и скрытой, целью которой является обеспечение усвоения учениками как можно большей суммы знаний? Нелегко. Скорее всего, возможно только для небольшого числа школьников. А в деревне, там, где школьные помещения просторны, а учеников в них немного? Скорее всего, возможностей там больше, но трудности – иного рода: сверхзанятость учителей, ограниченность материально-технического обеспечения и др. Но в любых условиях энтузиасты добиваются больших успехов: интеллектуальный труд детей становится настоящей реальностью, и учитель выполняет свою главнейшую обязанность, которая, по мнению К. Д. Ушинского, состоит в приучении воспитанников к умственному труду, что значительно важнее, нежели передача самого предмета.

#### 4. Труд душевный

Серьезный интеллектуальный труд, обеспечивающий осмысление отношений между людьми, неизбежно приводит к выводу о необходимости заботы не только о себе, но и о других людях. Но еще до этого, до формулирования такого вывода на основе умозаключений ребенок, развивающийся в условиях доброжелательной требовательности, проявляет заботу о близких. Он делится частью ценного для него, прилагает некоторые усилия для того, чтобы любимому человеку было лучше.

Однако же точнее будет сказать, что ребенок до 3–4 лет способен приложить усилия, но сам без внешнего побуждения сделать этого еще не может. Зато сопереживать, эмоционально поддержать радость и попытаться развеять грусть близкого ему человека и полуторагодовалый, а тем более двух-трехлетний ребенок может. Труд души, нравственное усилие возвышают ребенка в его отношениях с окружающими не в меньшей мере, чем интеллектуальные победы в открытии новых знаний: нравственное усилие над собой, победа над своим желанием ради удобства, удовольствия, радости другого выводят ребенка на новый для него уровень отношений с людьми и отношения к себе самому. Этот новый уровень фиксируется и характеризуется иным, добрым отношением взрослых, которое стимулирует деятельность ребенка в этом направлении. Не получающие же такого стимула привыкают жить только для себя, не зная о возможности и необходимости заботы о других. Естественная расположенность ребенка к тому, чтобы вызвать у других чувства удовольствия, радости, не развиваемая в эмоциональных реакциях,

добрых действиях и самоограничениях, не выразится в дальнейшем в подлинно гуманном отношении даже к близким. Не привыкший к душевному труду, скорее всего, окажется неспособным к нему.

Что же это за труд – душевный? Как его можно охарактеризовать? Известный писатель Ф. А. Абрамов писал о нем так: «Что я понимаю под душевной работой каждого? Это самовоспитание, строительство собственной души, каждодневный самоконтроль, каждодневная самопроверка высшим судом, который дан человеку – судом собственной совести» (Слово в ядерный век. – М., 1987. – С. 268–269).

Учитель Е. Н. Ильин дополняет характеристику душевного труда следующими рассуждениями: «К известной формуле Макаренко «воспитывать деятельностью» добавляю – духовной (!), т.е. одухотворенным интересом к человеку, ко всем граням его внешней и внутренней жизни... Духовность изначально – наш человеческий (!) интерес друг к другу, к людям. Всегдашняя готовность услужить – бесплатно, ни за что... Любой ценой – хорошее! Даже если не просят... Здесь вырастаем мы в себя, хороших – из того хорошего, что несем людям»<sup>1</sup>.

Важное место в воспитательной системе отводилось душевному труду в кадетских корпусах дореволюционной России. В официальных документах, определявших методику воспитания кадетов, наставникам предписывалось привлекать их к участию в благотворительной деятельности, к оказанию помощи сирым и убогим. Например, согласно «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов» от 1886 г., выражение воспитаннику похвалы за доброе его чувство вполне уместно лишь в тех случаях, когда оно сопровождается добрыми поступками, пожертвованием собственными интересами, сдержанием и трудом на пользу других, так как сущность эгоизма заключается не в недостатке добрых чувств, а именно в отсутствии добрых дел. Можно сослаться и на опыт вальдорфских школ, в которых воспитывается благоговейное отношение к человеку и природе, и на воспитание в скаутских организациях, где каждый день должен быть отмечен каким-либо полезным делом для других. Немалый опыт в этом отношении был накоплен и пионерской организацией в нашей стране с ее практикой индивидуального и коллективного шефства, тимуровской работы. К сожалению, этот опыт утрачивается. Обеспокоенные больше приращением учениками знаний, учителя и воспитатели забывают, что прямой связи между знаниями и душевностью не существует. В этом отношении прав был Д. Голсуорси, утверждая,

---

<sup>1</sup> Ильин Е. Н. Путь к ученику. – М., 1988. – С. 154, 161.

что «для душевного богатства вовсе не нужно денег и даже большого ума».

Из советских ученых-педагогов наиболее пристальное внимание уделил этому виду труда В.А. Сухомлинский. В статье «Труд души» он писал: «Труд души – это значит страдать, болеть страданиями и болями человека, прежде всего матери, отца, сестры, бабушки, бабушки. Не бойтесь открывать юную душу для этих страданий – они благородны. ...Я понимаю мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубины души, тем в большей мере становится маленький человек воспитателем самого себя»<sup>1</sup>.

Показательно, что талантливый педагог видел душевный труд не только в сочувствии и сострадании, но и в протесте, презрении, огорчении, даже страдании... От того, как приходится в детстве, отрочестве, на заре юности – легко и безоблачно, беструдно и безбедно или же невыносимо трудно – в решающей мере зависит, кто получится – нестигаемая личность... или же безликое ... существо»<sup>2</sup>. Поэтому очень важно, чтобы у детей постоянно были объекты заботы, чтобы в их окружении были и хрупкие, изящные, беззащитные предметы и существа, нуждающиеся в повседневном уходе и защите: «Если в школе... все крепкое и железобетонное – какой уж тут труд души! ... Уберечь эту хрупкую красоту от прикосновений и тем более от повреждений – поверьте, это труднее, чем построить школьную мастерскую, чем совершить стокилометровый велопробег»<sup>3</sup>.

В условиях развития рыночных отношений важность воспитательной деятельности в этом направлении значительно возрастает.

Труду души немалое внимание уделял В.В. Зеньковский – известный педагог российского зарубежья (1881–1962). Он утверждал, что роль воспитания заключается в том, чтобы *подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы*. Этот путь бесконечен, поэтому воспитание не может дать ничего законченного. Оно лишь открывает путь и учит идти им. Безостановочно движение по пути к совершенству. И главные путеводители на этом пути – моральные чувства: стыд, любовь к другим людям, работа совести. Они как три окна, через которые в

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3. – С. 474, 475.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

душу льется моральный опыт. Благодаря этому «перед нами выступают три объекта моральной оценки, три сферы нашей моральной активности: наша личность, другие люди, культура как продукт нашей совместной деятельности»<sup>1</sup>. Продуктом же здоровой моральной жизни является чувство долга, обратное значение которого для моральной жизни невозможно переоценить.

Особое значение в становлении формирующейся личности принадлежит этой внутренней работе над собой в пору отрочества – в пору «психического половодья»: «Как во время весеннего половодья очень важно охранять мосты и плотины, давая вовремя выход массам скопившейся воды, так в пору психического половодья особое значение приобретает отвлечение рвущихся наружу сил по путям здорового и продуктивного творчества»<sup>2</sup>. И вся сила воспитательного воздействия в этот период должна быть сосредоточена совсем не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере.

Наиболее трудный вопрос этого периода – это *вопрос пола*, полового развития и созревания. Однако важно понимать, что пол не исчерпывается половой жизнью. Кроме этого есть еще жизнь пола, глубина пола, заключающие в себе творческий огонь. Даже в аскетической жизни есть отражение святости пола, и сама аскетика – это борьба за пол, обеспечивающая победу над его эмпирией. Путь укрепления подростков в одолении ими искушения пола как раз и состоит наряду (одновременно, синхронно) с развитием моральных чувств, морального сознания и моральной активности в открытии исхода жизненной энергии в других направлениях.

Этими направлениями являются: 1) *развитие ритма* через использование музыки, танца; в ритме – и сила психологического выравнивания, и духовно-организационная сила; 2) *гармонизация внутреннего мира*, внутренняя гармонизация человека, которая достигается только внутренними усилиями. Для этого необходимо наличие центрирующей силы или в виде интеллектуального постижения истины (которое не всем под силу и, заметим, приходит со временем – слишком поздним, чтобы на это изначально полагаться в воспитании), или в виде *религиозного начала*. Поэтому «лишь на почве религиозной жизни создается реальная основа подлинного душевного равновесия и здоровья», – утверждал В.В.Зеньковский. Подспорьем на этом пути, теми шлюзами, которые позволят безопасно схлынуть буйным водам психического половодья, должны быть спорт, разнообразный и интересный труд, кружковые занятия (особенно в старших классах), танцы,

---

<sup>1</sup> Зеньковский В. В. Психология детства. – М., 1996. – С. 174–176.

<sup>2</sup> Там же. – С. 332.



скаутизм. Богатство выбора из обилия возможностей выражения своих сил, творческих способностей (музыка, лепка, рисование, сказка, ритм, слово – как формы самовыражения) очень помогает в трудной внутренней работе подростка.

Исключительный по своей напряженности труд приходится выполнять детям *по преодолению этического дуализма*: этическая фразеология народа – одно, а этическая действительность – другое. Ребенок сначала усваивает наши слова и вносит в них весь энтузиазм чистого сердца. Одновременно он учится жить, следуя не словам, а нашим делам. И еще в дошкольном возрасте дети находят противоречие между двумя слоями моральных взглядов и мучительно переживают его. По-разному разрешают они этот конфликт: одни живут двойной жизнью, другие просто отбрасывают неудобную этическую фразеологию, третьи усваивают психологию компромисса. Воспитание в этом отношении заключается в развитии воли, умения сдерживать себя как основы самобладания, не дающего терять свой идеал в этих трудных условиях ядовитой моральной атмосферы нравственного развития<sup>1</sup>.

Одной из разновидностей душевного труда можно назвать усилия, прилагаемые воспитанником на формирование у себя положительных морально-волевых качеств, таких, как аккуратность, вежливость, бережливость, великодушие, смелость, скромность и др., и преодоление отрицательных – грубость, скупость, черствость, трусость и др. Назовем этот труд *индивидуально-нравственным*. Дети даже в возрасте полутора-двух лет хотя бы быть хорошими и способны прилагать целенаправленные усилия для реализации этого желания. Правда, очень кратковременны эти усилия, внимание ребенка в этом возрасте еще не удерживается на чем-либо более нескольких минут, а то и всего лишь десятка-другого секунд. Внимание быстро переключается на предметы материальные и деятельность с ними. Поэтому вызывать и направлять эти усилия нужно через деятельность и взаимодействие ребенка с реальными объектами (в том числе и живыми людьми), направляемую таким образом, чтобы она окрашивалась соответствующими переживаниями воспитанника и определенной эмоциональной оценкой воспитателя. Подрастая, ребенок начинает понимать и смысл самих категорий нравственности, а усилия могут быть направлены уже в большей степени, чем в младшем возрасте, непосредственно на преодоление невнимательности и укрепление чуткости, на развитие рационального сочетания бережливости и щедрости и т.п. По-настоящему осознанной эта работа становится в подростковом возрасте, но не начатая в самом ран-

---

<sup>1</sup> Зельковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – С. 181–184.

нем детстве под участливым руководством самых близких взрослых, она не будет достаточно эффективной.

Другой разновидностью душевного труда можно назвать *повседневно-духовный труд*, выражающийся в проявлении сочувствия, внимания к тревогам, заботам и радостям родителей, других родственников и близких, сверстников в детском саду и школе, воспитателей.

Способность заметить, почувствовать настроение близкого человека свойственна всем детям. Но эта способность может не развиваться, а притупляться при неупражнении, тем более при сознательном сдерживании проявления добрых чувств, стимулом к которому может послужить пример черствости взрослого. Но и в благоприятных условиях проявление этих чувств связано с преодолением трудностей в виде необходимости усилий по самоограничению, особенно когда первой в душе возникает реакция несогласия, протеста в ответ на чувство или мнение близкого (вообще – другого) человека. Быть внимательным, участливым, чутким и терпимым к чувствам и настроениям, заботам и делам близких в реальной действительности нелегко. И эти качества формируются и развиваются лишь при тактичном стимулировании и выражении благодарности за их проявление. Эта душевная работа детей начинается, естественно, в семье, а продолжением ее становится душевный труд по проявлению участия к сверстникам, учителям, – всем, с кем воспитанник вместе осваивает науку жизни.

Через участие в этих разновидностях душевного труда воспитанник входит в более широкий круг душевных отношений ко всем людям. Его работа находит продолжение и развитие в *миссионерско-просветительском* труде (шефских концертах, беседах, обсуждениях, лекциях и т.п.) и *благотворительном* (самая разнообразная практическая деятельность по оказанию помощи больным, инвалидам, старикам, детям – всем нуждающимся в помощи, а также сбор и изготовление игрушек для детских домов и интернатов, вещей для малоимущих и т.п.).

Воспитательная эффективность всех разновидностей душевного труда еще в большей степени, чем труда физического и умственного, зависит от *создания благоприятной эмоциональной обстановки* его осуществления. Он должен быть свободным, без принуждения, на основе эмоциональной душевной отзывчивости воспитанника на потребность другого во внимании к нему и участии в его заботах, бедах и радостях.

Немаловажное значение, особенно в воспитании детей младших возрастов, имеет также *положительный эмоциональный отклик на их душевные усилия*. В некоторых случаях воспитателям не следует пренебрегать обязанностью позаботиться о том, чтобы

робкие, недостаточно умелые усилия воспитанников по оказанию помощи не были встречены слишком сдержанно или хуже того пренебрежительно. И наконец, душевные усилия детей, их эмоциональная отзывчивость не должны оставаться незамеченными воспитателями, их проявление должно находить одобрение и поддержку у воспитателей и сверстников.

## **5. Сочетание различных видов труда как условие успеха в формировании личности**

Какому же из описанных видов труда отдать предпочтение как средству воспитания? Или все они в одинаковой мере важны в формировании личности?

Чтобы найти правильный ответ на эти вопросы, примем в качестве аксиомы положение, что человек живет вообще-то ради того, чтобы изменить к лучшему жизнь – собственную и других людей. Вторая аксиома: лишь в деятельности, и прежде всего в трудовой, как высшей форме деятельности человека он совершенствуется, развивается как личность, индивидуальность. И наконец, третья аксиома – люди неодинаковы, неодинаковы и дети с момента рождения. Степень их различия увеличивается по мере взросления, включения в систему жизненно важных отношений.

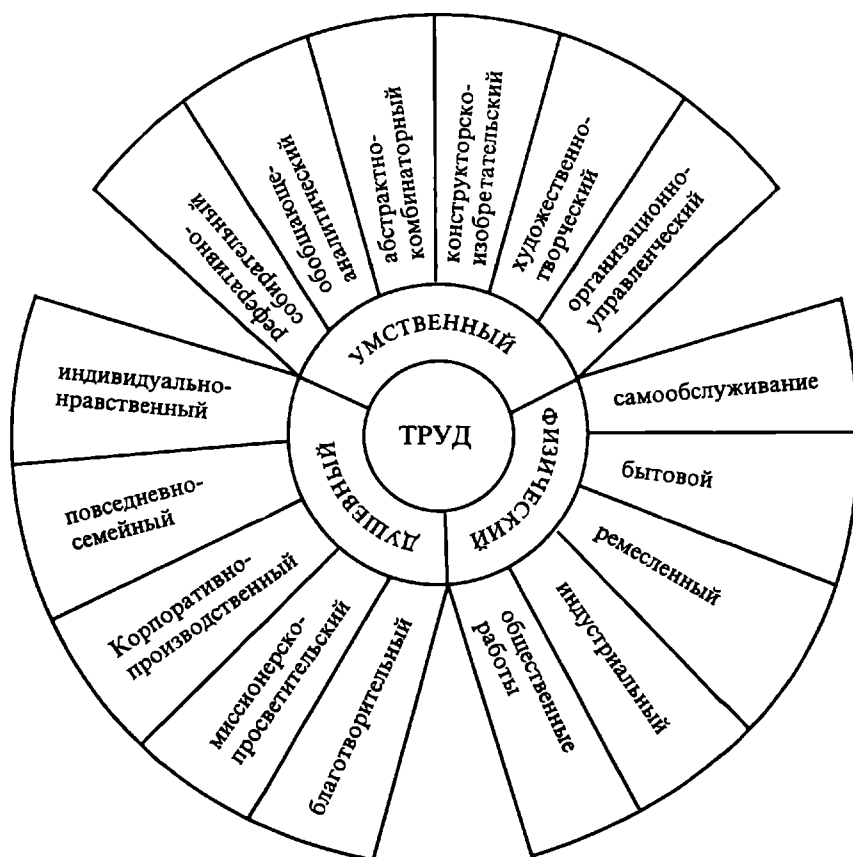
Исходя из этого, можно сделать несколько выводов, необходимых для формулирования ответов на поставленные вопросы. Первым из этих выводов является тот, что человек не может не трудиться, так как изменить к лучшему условия даже собственной жизни без труда невозможно. Но поскольку люди неодинаковы по своим способностям, интересам, направленности личности, они не могут в одинаковой мере участвовать во всех видах труда. Более того, было бы крайне нерациональным в практическом и нравственном отношениях пытаться привлекать всех к одинаковому участию во всех видах труда. Однако избрать и освоить ту разновидность (или некоторые из них), которая станет делом всей жизни, индивид может, лишь познакомившись со всеми. А на основе их знания и соотнесения со своими возможностями человек может выбрать соответствующую его индивидуальности разновидность труда. В этом сущность второго вывода.

Таким образом, ни одна из охарактеризованных разновидностей труда не может быть признана лучшей или менее важной вообще. Но для каждого отдельного воспитанника, принимающего участие во всех видах труда, одна или некоторая часть из всех его разновидностей должна иметь (а в реальной жизни так всегда и бывает) более важное, а то и определяющее значение.

Только в труде – физическом, интеллектуальном и душевном – воспитанники становятся настоящими гражданами, неповторимыми личностями. Один из видов труда станет, возможно, для школьников делом их жизни в результате осознанного выбора, а все вместе в сугубо индивидуальном сочетании для каждого воспитанника являются необходимым условием гражданского становления, формирования ответственной и самостоятельной личности. Но всякий труд должен быть осмысленным и одухотворенным заботой о людях.

Схема 12

### Труд как средство воспитания



Прав был А. де Сент-Экзюпери, утверждая, что «...каторга не там, где работают киркой. Каторга там, где удары кирки лишены смысла, где труд не соединяет человека с людьми». Каторжной может быть и работа за письменным столом, и в художественной мастерской, если она выполняется исключительно ради прибыли. Ведь «работая только ради материальных благ, мы сами себе строим тюрьму. И запираемся в одиночестве, и все наши богатства – прах и пепел, они бессильны доставить нам то, ради чего стоит жить» (Маленький принц. Военный летчик. Планета людей. Письмо генералу Х. – М., 1992. – С. 318, 226). Подтверждением справедливости этого являются трагические финалы жизней тех, даже великих, кто, начав служить искусству, Родине или идее, переходил на службу выгоде, золотому тельцу.

Поэтому в семье и школе нужно привлекать детей не только к простым, «начальным» видам деятельности – учению, игре, но и высшему ее виду – труду, причем самому разнообразному, с учетом способностей и интересов воспитанников. А это значит – готовить активных участников общественного процесса, а не неудачников или тех, кому школа и родители помогли освоить только основы грамоты и счета.

#### Вопросы и задания

1. Дайте определение труду вообще и труду как средству воспитания.
2. Чем отличается труд от других средств воспитания – игры, учения, общения?
3. Рассмотрите схему 12 «Труд как средство воспитания». Дайте краткую характеристику каждой из разновидностей умственного, душевного и физического труда.
4. Сформулируйте основные общие условия эффективности использования труда в качестве средства воспитания.

#### Рекомендуемая литература

- Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении. – Любое издание.
- Блонский П.П.* Трудовая школа // Избр. пед. и псих. соч.: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 86–164.
- Иващенко Г.М.* Труд детей в условиях рынка // Педагогика. – 1996. – № 2.
- Ильин Е.Н.* Путь к ученику. – М., 1988. – С. 133–162.
- Пашков А.Г.* Труд в школе: кризис или обновление. – М., 1992. – (Сер. «Знание». – № 4).

## Глава XI

### МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

#### 1. Методы воспитания как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников.

##### Классификация методов педагогической деятельности

Рассматривая педагогический процесс как целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, обеспечивающее формирование личности в соответствии с общественным идеалом, мы неизбежно сталкиваемся с вопросом о конкретных методах решения воспитательных задач. Ведь педагогический процесс, будучи целостностным, непрерывным, в то же время решает в каждый отдельный момент своего протекания вполне реальную конкретную задачу, обусловленную воспитательной ситуацией и общей целью (содержанием) воспитания. Характер этой задачи определяет содержание, структуру, направленность действий воспитателей и воспитанников. Динамика содержания объекта, условно разделяемая на части – задачи, характеризует сущность методов педагогического процесса как способов (путей) изменения этого содержания. *Конкретные способы совместной взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленные на решение воспитательной задачи, получили название методов воспитания.* Поскольку педагогика (и само воспитание) развивалась вначале как наука о формировании личности благодаря извне направленным на индивида воздействиям, постольку и методы воспитания рассматривались как методы воздействия воспитателя на воспитанника. В названиях, а нередко и в самой сути используемых в педагогическом процессе методов это представление о них сохранилось до настоящего времени. Например, такие широко используемые в обучении и воспитании методы, как рассказ, объяснение, поручение, поощрение и наказание и некоторые другие, самими своими названиями акцентируют внимание на деятельности воспитателей

(учителей): рассказывание, определение заданий, стимулирование деятельности.

С другой стороны, существовавшее долгое время убеждение в том, что воспитание – это подготовка детей к взрослой жизни (к труду, к общественной деятельности), т.е. организация их учения, способствовало разработке лишь методов решения учебных задач, методов обучения. Игра рассматривалась как забава, отдых от серьезных занятий, а труд – как серьезная деятельность, к которой и должно обучение подготовить ребенка, подростка, юношу. Поэтому методы педагогического процесса рассматривались исключительно как методы обучения, причем с внешней их стороны – как способы деятельности учителей: изложение учебного материала ученикам, демонстрация наглядных пособий, определение заданий для закрепления и выполнения упражнений, спрашивание учеников и оценивание их знаний и т.п. Подразумевалось, что деятельность учеников является естественным ответом на побуждающее влияние деятельности учителя.

Развитие подобных представлений привело к выделению словесных, наглядных и практических методов обучения – в зависимости от источника, из которого ученики получали новое знание: при использовании *словесных методов* источником новых знаний является слово учителя или книги (методы – рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с книгой), при использовании *наглядных методов* ученики получают знания непосредственно из изучаемого объекта или его изображения (наблюдение, демонстрация, иллюстрация), в случае применения *практических методов* источником нового являются практические действия учеников, которые организует учитель (упражнения, лабораторные, графические и практические работы). Методы обучения могут использоваться при организации усвоения нового материала, при закреплении и повторении, а также и при проверке знаний и умений учащихся. Поэтому их можно разделить и на *методы изучения и усвоения нового, методы закрепления, методы контроля*.

Указанные выше методы стали «нормативными», традиционно освещаемыми в учебных пособиях. Они определялись «... по внешним признакам, в основном *по источникам знаний* (словесные, наглядные, практические), обслуживали процесс обучения, когда ученик считался не субъектом действия, а в основном объектом педагогического воздействия... призванным лишь выучить определенный объем знаний и приобрести навыки репродуктивной деятельности. Описывая деятельность учителя, ученые «забывали» об ученике, и неслучайно родился термин «бездетная педагогика»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Махмутов М. М. Проблемное обучение. – М., 1975. – С. 293.

В нашей отечественной педагогике П.Ф.Каптерев еще в конце XIX в. обратил внимание на то, что метод обучения может рассматриваться не только с внешней, но и с внутренней стороны: «Знание, различно переданное, будет иметь совершенно различное воздействие на учащихся. Можно так передать знание, что оно или вовсе не будет усвоено учениками, или же будет усвоено очень плохо и, кроме притупляющего действия, никакого другого влияния на их ум не окажет; а можно и так передать, что знание хорошо усвоится и благотельно воздействует на развитие учащихся»<sup>1</sup>.

Рассматривая педагогический метод как нечто единое (метод, а не методы), П.Ф.Каптерев охарактеризовал три вида его форм: «... а) знание передается в готовом, законченном виде, выраженном в определенной формуле; б) знание разлагается на элементы, и излагающий показывает важность и значение каждого элемента и из рассмотренных таким образом элементов строит формулу целого; в) показывается процесс возникновения знания, его развитие, его окончательная формулировка. Первый вид... – догматический, второй – аналитический, третий – генетический»<sup>2</sup>.

Вполне педагогичной П.Ф.Каптерев считал *аналитическую форму* изложения знаний учителем. Учитель при этом может разделить целое на части или на свойства в зависимости от характера изучаемого объекта и дидактической задачи. Но обязательно должен помнить о необходимости предварительного планирования своего изложения, продумывания достаточного количества вопросов о каждой части или свойстве изучаемого объекта, обеспечения понимания связи между частями и всего объекта в целом. *Догматическая же форма*, не будучи собственно педагогической, все же может быть вполне уместной при необходимости быстрого усвоения обширного научного материала, при спешной подготовке к экзамену. Но это не профессиональная педагогическая работа: для того чтобы выучить главу учебника и пересказать ее детям, не нужно учиться даже в училище.

Высшей формой педагогического метода, по Каптереву, является *генетическая форма*. Она может использоваться «...в двух частных видах: 1) когда историю возникновения и образования знаний развертывает перед учащимися учитель, слушатели же идут за ним ...не оставаясь пассивными, но следуя своей мыслью за мыслью учителя ...размышляя; 2) когда ученики, получив нужное количество материала и руководимые учителем, сами открывают известное знание и формулируют его. Первый вид генетической формы обу-

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 572–573.

<sup>2</sup> Там же. – С. 573.



чения может быть назван *сократической формой* ...[вторая] может быть названа *изобретательной (эвристической) формой*... Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия ...вносит в школу дух жизни, дух труда... До тех пор пока самостоятельность духа будет считаться венцом развития, до тех пор останется желательным, чтобы во всех школах была введена эвристическая форма обучения» (там же. – С. 576–577).

Возвращение к идее П. Ф. Каптерева о необходимости отражения в методе обучения (в его определении в том числе) его внутренней сущности, т.е. *характера познавательной мыслительной деятельности ученика*, привело к выделению *репродуктивно-иллюстративных и проблемно-исследовательских методов* (см., напр., статью М. Н. Скаткина в «Педагогической энциклопедии». – М., 1965. – Т. 2). Дальнейшая работа в этом направлении привела к классификации методов обучения *в зависимости от способа логико-мыслительной деятельности учеников*. По этому признаку М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером были выделены *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический), исследовательский методы*.

Эта классификация по своей сути отличается от классификации по источникам знаний тем, что в ней методы выделяются с учетом по меньшей мере трех характеристик: 1) конечной цели совместной деятельности учителя и ученика (или научить воспроизводить, или научить понимать, или привлечь к участию в решении проблемы); 2) характера деятельности учителя (как будет действовать учитель, обучая учеников); 3) способа познавательной деятельности учеников (воспроизведение и запоминание, понимание и применение, творческий поиск, исследование).

М. И. Махмутов сделал попытку разработки идеи *бинарных методов обучения*. В его классификации выделяются пять методов преподавания (деятельности учителя в учебном процессе) и пять соответствующих им методов учения (деятельности учащихся): *информационно-сообщающий метод преподавания – исполнительский метод учения; объяснительный метод преподавания – репродуктивный метод учения; инструктивно-практический метод преподавания – продуктивно-практический метод учения; объяснительно-побуждающий метод преподавания – частично-поисковый метод учения; побуждающий метод преподавания – поисковый метод учения*. Автор считает, что сущность этих методов отражает реальный процесс обучения, а их названия можно изменять и уточнять.

Методы преподавания и методы учения складываются из определенных приемов деятельности учителя и учащихся, и все многообразие дидактических методов включает относительно неболь-

шое число универсальных приемов деятельности учителя и деятельности ученика. В числе таких приемов преподавания Махмутов называет сообщение, описание, объяснение, инструктаж (требование, указание), постановку вопросов (задач, заданий), демонстрацию, показ практического или умственного действия и некоторые другие. Для деятельности учения это приемы слушания, заучивания, воспроизведения, наблюдения, чтения, письма, решения, практического действия, задавания вопросов, выполнения упражнений, объяснения, описания и др.

*Методы отличаются друг от друга особым сочетанием приемов, среди которых один, два или несколько являются доминирующими, определяющими содержание метода.* Например, если ученик слушает, запоминает, переписывает и т. п., то метод учения будет исполнительским. Если же он формулирует проблему, анализирует, формулирует выводы и т. п., то метод учения будет исследовательским. Однако как в первом, так и во втором случае деятельность ученика не ограничивается только приемами исполнительскими или только исследовательскими. В первом случае ученик, слушая и переписывая, обязательно будет думать. В его сознании будут возникать мысли по поводу услышанного, переписываемого и т. д. Но доминирующими приемами деятельности будут все же исполнительские. А во втором случае наряду с анализом, формулированием выводов и др. будут выполняться и приемы механической деятельности – переписывания и прослушивания, запоминания и точного воспроизведения и т. п. Но основным содержанием и, главное, целью будет отыскание нового (пусть и субъективно нового). Поэтому и метод деятельности, складывающийся из этих разных приемов, будет исследовательским, хотя некоторые действия в его структуре будут репродуктивными<sup>1</sup>.

Знакомясь с этими и многими другими классификациями и описаниями методов обучения следует иметь в виду некоторые весьма важные обстоятельства. Прежде всего то, что речь идет о реально существующих способах деятельности учения и преподавания, классификация которых – лишь умозрительный прием, логическая операция, выполняемая для облегчения их запоминания и понимания их сути. Но это способствует совершенствованию их профессионального использования. С другой стороны, каждый из описанных методов обучения может использоваться в проблемном и репродуктивном планах. Даже рассказ и упражнение как, казалось бы, исключительно рассчитанные на запоминание и воспроизведение, исполненные в определенной ситуации становятся проблемными,

---

<sup>1</sup> См.: Махмутов М. М. Проблемное обучение. – М., 1975. – С. 312.

вызывают у учащегося (воспитанника) состояние озадаченности, необходимости нравственного или интеллектуального поиска.

Следует отметить и еще одно обстоятельство: *обучение осуществляется не только в учебной деятельности.* Дети и взрослые учатся также и в процессе общения, игры, трудовой деятельности. Мера использования этих средств воспитания в решении задач обучения зависит прежде всего от методов их использования и отдельных приемов учения, применяемых в процессе других видов деятельности. Если в процессе игры (общения, труда) ребенок что-то запоминает, сравнивает, анализирует и т.п., то он чему-то научается и в интеллектуальном отношении. Если в процессе игры ребенок включается в общение с другими, выполняет действия по оказанию помощи, связанные с соблюдением определенных правил поведения, то он учится выполнять определенные правила общежития. Включенное обучение тем и характерно, что в процессе других видов деятельности (общения, игры, труда) используются в меру возможности методы учения.

Использование методов обучения способствует воспитанию школьников. Причем не только в процессе включенного обучения, но и организации учения в его «чистом» виде. *Методы обучения*, как отмечал Ю.К. Бабанский, *являются одновременно и методами воспитания.* Учитывая это, он предложил разделять методы обучения на следующие группы: 1) методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемно-поисковые, индуктивные и дедуктивные); 2) методы стимулирования и мотивации учения (похвала, поощрение, создание ситуаций успеха и др.); 3) методы контроля и самоконтроля эффективности обучения: устный, письменный и лабораторный, программированный и др.

Дальнейшее развитие теории методов обучения привело к разработке *положения о единых методах педагогического процесса.* Система общих методов осуществления целостного педагогического процесса имеет следующий вид:

*методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе* – рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера;

*методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения* – упражнение, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы;

*методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения* – соревнование ... поощрение и наказание и др.;

*методы контроля эффективности педагогического процесса* – специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др.<sup>1</sup>.

Б. Т. Лихачев предложил классификацию, исходящую из *логики целостного педагогического процесса*, необходимости непосредственной организации всех видов деятельности детей – учебной, трудовой, организационной, бытовой: 1) *методы организации и самоорганизации детского коллектива* – коллективная перспектива, коллективная игра, коллективные единые требования, коллективное самоуправление, коллективное соревнование, коллективное самообслуживание; 2) *методы повседневного общения, взаимодействия и взаимовоздействия* – метод уважения детской личности (одновременно принцип и условие нормального воспитания, постепенно трансформируется во взаимоуважение детей и воспитателей), педагогическое требование, убеждение, осуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критика, конфликтные ситуации; 3) *методы детской самостоятельности*: а) методы самоорганизации духа (самоанализ, самокритика, самопознание, самоочищение), б) методы самоорганизации чувства и разума (самовыражение, самообучение, самообладание), в) методы самоорганизации воли и поведения (самоограничение, самоконтроль, самостимулирование); 4) *методы педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности детей, побуждения их к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию*: а) обращение к сознанию – пример, разъяснение, ожидание радости, актуализация мечты, снятие напряжения; б) обращение к чувству – к совести, достоинству, самолюбию и чести, к чувству справедливости, сострадания, стыда, милосердия, страха брезгливости и т. п.; в) обращение к воле и поступку – требование, внушение, упражнение, поощрение, наказание<sup>2</sup>.

Идея единых методов педагогического процесса только начинает разрабатываться в отечественной педагогике. Различие условий проведения учебной (осуществляемой в основном на уроках) и внеурочной воспитательной работы определяет устойчивую тенденцию отношения к методам обучения и методам воспитания как к самостоятельным, в значительной мере обособленным явлениям реальной педагогической практики. В самом деле, упражнение на уроке по выполнению учебных действий в соответствии с программой и описанием в учебнике и упражнение в поступке оп-

---

<sup>1</sup> См.: *Сластенин В. А. и др.* Педагогика. – М., 1997. – С. 99.

<sup>2</sup> См.: *Лихачев Б. Т.* Педагогика. – М., 1993. – С. 194–218.

ределенного содержания и направленности во внеурочное время – явления неодинаковые, хотя и имеют одинаковое название; беседа с учащимися в классе по содержанию определенного параграфа учебника и беседа на этическую тему после уроков, в которой учащиеся могут выразить самые неожиданные для воспитателя мнения и отношения, тоже имеют существенные отличия как по подготовке к ним, так и по методике проведения. Методы воспитания требуют столь же глубокой и всесторонней подготовленности воспитателя по содержанию организуемой работы, как и по учебному предмету, который он преподает в школе.

Но тем не менее, воспринимая учебную и внеклассную воспитательную деятельность в школе как две подсистемы единой системы учебно-воспитательного процесса, практические работники (да и теоретики, как только они углубляются в анализ какой-то одной стороны единого педагогического процесса) рассматривают методы воспитания как присущие главным образом внеклассной воспитательной работе. Традиционной, наиболее простой и понятной их классификацией является разделение методов на три группы: 1) *методы формирования сознания личности* – рассказ, беседа, диспут, лекция, пример; 2) *методы организации деятельности воспитанников и формирования опыта общественного поведения* – приучение, упражнение, требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций; 3) *методы стимулирования поведения и деятельности* – поощрение, наказание, суровое наказание<sup>1</sup>. Эти методы нередко называются общими методами воспитания<sup>2</sup>, хотя реально они в наибольшей мере (даже почти исключительно) являются методами педагогического общения. Если же принять во внимание то, что любая деятельность воспитанников, используемая в качестве средства воспитания, немислима без общения, то характеристика перечисленных методов как общих методов воспитания вполне приемлема. Естественно, с поправкой на то обстоятельство, что в воспитании используются еще в качестве средств игра и труд, которые имеют свою специфику по сравнению с учением и общением. Это значит, во-первых, что применение общих методов воспитания при использовании этих средств имеет определенные особенности. Во-вторых, вероятно, для игры и труда могут быть характерны и какие-то свои методы, попыток разработки представлений о которых пока еще не было. Хотя если посмотреть внимательно на характеристики методов обучения и методов воспитания, то нетрудно увидеть много общего между ними, позволяющего ис-

---

<sup>1</sup> См., например: Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1990.

<sup>2</sup> См., например: Педагогика / Под ред. П. И. Пиджасистого. – М., 1995.

пользовать их во всех видах деятельности, что и вызывает тенденцию создания теории методов единого целостного педагогического процесса. Подтверждением этого является, в частности, и классификация методов воспитания, предложенная еще в начале 70-х гг. И.С.Марьенко, разделившим все используемые в воспитании методы на шесть групп (шесть методов): 1) *репродуктивно-объяснительные* – разъяснение, внушение, наставление; 2) *методы приучения и упражнения* – инструктаж, показ, тренировка, поручение; 3) *проблемно-ситуационные* – постановка нравственных задач, создание коллизий, задание для самостоятельного продолжения, изменение мотива деятельности, изменение состава коллектива и др.; 4) *методы стимулирования* – одобрение, похвала, доверие, оценка, поощрение, благодарность, награда и т.д.; 5) *методы торможения* – порицание, предупреждение, общественное требование; 6) *методы руководства самовоспитанием* – советы по выбору личного идеала, рекомендации о формах самовоспитания и самоконтроля (Советская педагогика. – 1971. – № 10).

И, наконец, обратим внимание на еще одну классификацию, в которой основное внимание обращается на характер и условия осуществления деятельности, т.е. фактически на *способы использования деятельности как средства воспитания*: 1) *методы изменения деятельности и общения* — введение новых видов деятельности, изменение ее содержания или смысла и т.д.; 2) *методы изменения отношений* – демонстрация более притягательных отношений, разграничение ролевых функций, изменение неформальных межличностных отношений с помощью убеждения, внушения, воспитательных ситуаций и других традиционных методов воспитания; 3) *методы изменения компонентов воспитательной системы* – целей, представлений о перспективах и т.д.<sup>1</sup>

Анализ этих и других классификаций позволяет сделать вывод о явной тенденции их усложнения, причем значительного, от представления о воспитании, осуществляемом тремя-четырьмя методами (убеждение, приучение, поощрение, наказание) до почти пяти десятков в некоторых современных классификациях. Конечно, это способствует все более глубокому пониманию сложной и многообразной педагогической деятельности. Вполне возможно, что рассмотрение методов отдельных видов деятельности содействовало бы разрешению противоречия между необходимостью углубленного разностороннего знания методов и достаточной простотой их использования в конкретных ситуа-

---

<sup>1</sup> Сидоркин А. М. Методы воспитания // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.

циях, которые обусловлены главным образом избираемым средством – видом деятельности, обеспечивающей решение воспитательной задачи.

В дальнейшем в конкретной характеристике используемых в педагогическом процессе методов учтем реально существующее положение: работа учителя осуществляется в структуре двух более или менее самостоятельных подсистем: урочной учебно-воспитательной и внеклассной воспитательной. На уроках учитель использует методы обучения, а в ходе внеклассной воспитательной работы – методы воспитания. Они могут быть одинаковыми по названиям, но отличаться содержанием и характером деятельности, или иметь различные названия, но схожую по сути своей деятельность.

## **2. Проблемные методы как оказывающие наибольшее формирующее влияние на личность воспитанника**

Сравнение классификации И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина с описанием разновидностей педагогического метода П.Ф.Каптерева позволяет заметить единство в понимании важности учета в первую очередь, характера деятельности учеников, т.е. способа познания ими изучаемого объекта. Ведь именно от этого, от их собственной деятельности зависит формирование личности. Но в отличие от Каптерева, считавшего вполне педагогичными лишь аналитический и генетический разновидности метода, Лернер и Скаткин описывают репродуктивный метод как обеспечивающий более значительную самостоятельность учащихся, чем объяснительно-иллюстративный (в их классификации, по их мнению, порядок перечисления методов демонстрирует постепенное увеличение самостоятельности учащихся). Если объяснительно-иллюстративный метод используется для обеспечения получения учениками знаний, то «для приобретения учащимися навыков и умений и вместе с тем для достижения второго уровня усвоения знаний учитель системой заданий организует деятельность школьников по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Учитель дает задания, а учащиеся их выполняют – решают сходные задачи, склоняют и спрягают по образцу...»<sup>1</sup> и т.п.

Очевидно, П.Ф.Каптерев в большей мере не доверял знаниям, усвоенным догматическим методом, чем это характерно для современных теории и практики использования методов обучения.

---

<sup>1</sup> Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. – М., 1982. – С. 195.

Его представлению о значении использования генетического метода соответствует характеристика классического проблемного метода, «целью которого является приведение в действие сил учащегося, пробуждение его веры в себя и приобретение им убеждения, что он в состоянии решать все более трудные проблемы. Это не только обучение, но и воспитание интеллектуальной свободы и моральной независимости, гармонии между тем, о чем он думает, и тем, что делает и как себя ведет, это воспитание для жизни в таком демократическом обществе, в котором правда и добро относятся к высшей категории ценностей»<sup>1</sup>.

Использование разнообразных средств (видов деятельности) – учения, игры, общения, труда – в формировании личности осуществляется вполне определенными, конкретными методами. Эти методы и определяют меру педагогической (воспитательной) эффективности используемого средства: как учение, так и общение, и игра, и труд могут осуществляться методами догматически-репродуктивными и проблемно-поисковыми. Обучаясь, играя, общаясь, работая, человек может усваивать готовые выводы науки, копировать образцы применения знаний, запоминать способы доказательства, но при этом не познавать процесса становления понятий. Истинная диалектика явлений и знаний о явлениях остается вне его сознания. Независимость мышления, интеллектуальная свобода как качества личности в такой деятельности не развивается, не воспитывается.

В таких случаях ученик если и начинает диалектически мыслить, то вовсе не благодаря усвоению готовых знаний, а потому прежде всего, что по какой-либо причине начал размышлять об этих знаниях. Именно в этом смысле следует рассматривать знания как структурный компонент мировоззрения: знания являются основой мировоззрения, но мировоззрение не есть лишь совокупность, даже система знаний. Мировоззрение – высший синтез знаний, нравственно-эмоциональных оценок, отношений и практического опыта, причем опыта определенного характера познания и преобразования реальности. Следовательно, основу научного мировоззрения, целью формирования которого является обучение в современной школе, составляют не просто достоверные знания, но знания, истинная диалектика которых понятна ученику, – те, при освоении которых использовались или раскрывались научные методы их получения. В этом проявляется связь метода с самим содержанием личности – ее мировоззрением: использование того или иного метода по своему результату характеризуется не столько приращением «внешних» знаний, сколько изменением внут-

---

<sup>1</sup> Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 279.



ренного содержания личности, выражающегося в отношении к действительности, т.е. в деятельности определенного уровня.

Таким образом, *метод воспитания (и обучения) – это определенная направленности изменение деятельности воспитанника, приводящее к совершенствованию его личностного качества.*

Если мы считаем деятельность воспитанника средством воспитания, т.е. «инструментом» изменения его личности, то методом использования этого «инструмента» является изменение направленности деятельности, обеспечивающее необходимое влияние на определенное качество личности. Рассматривая содержание личности как совокупность определенных качеств и свойств, выражающихся в деятельности различных уровней, мы приходим к пониманию утверждения Г.В.Ф.Гегеля о том, что метод есть форма движения содержания – не внешнего, а содержания деятельности самой личности, используемого воспитателем в качестве средства.

Интересны в этом отношении мысли С.Т.Шацкого о сущности метода формирования личности: «Каков же наш метод? Он опирается прежде всего на реальный опыт ребенка, который известными способами должен быть выявлен педагогом. На основании того, что мы знаем про опыт ребенка, полученный в результате его деятельности, мы организуем для него занятия в школе; мы говорим, что он получает организованный опыт (лаборатория), и затем мы вводим ребенка в соприкосновение с накопленным человеческим опытом (готовые знания), все время устанавливая связь между этими тремя видами опыта. К этой работе мы присоединяем упражнения, дающие нужные для ребенка навыки. Вот четыре элемента того метода, который мы считаем основным»<sup>1</sup>. Из этого следует, что суть метода заключается именно в движении от реального опыта ребенка, полученного в результате его деятельностей, через усвоение организованного опыта и упражнений в новых деятельностях к выработке нужных ребенку навыков. В чем же сущность того метода обучения, который столь замечателен, что дает ученикам знания, формирующие мировоззрение, затрагивающее душу? Сущность этого метода в том, что он обеспечивает включение учеников в решение волнующей их проблемы. А чтобы учебная проблема стала для них именно волнующей, необходимо создать *проблемную ситуацию* – определенное психическое состояние (А.М.Матюшкин) или интеллектуальное затруднение (М.И.Махмутов), возникающее при невозможности объяснить заинтересовавшее явление, факт, процесс с помощью известных знаний или выполнить необходимое действие известным спосо-

---

<sup>1</sup> Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – С. 117.

бом. Так, учитель Е. А. Ильин на уроке литературы представляет ученикам художественную деталь произведения, стимулируя их увидеть через нее все изучаемое произведение. Например, прочитав ученикам, как «... ринувшийся в горницу Давыдов, все же успевший два раза выстрелить в темноту, попал под пулеметную очередь. Теряя сознание, он падал на спину, мучительно запрокинув голову, зажав в левой руке шероховатую щепку, отколотую от дверной притолоки пулей» («Поднятая целина»). Учитель спрашивает: «Ну скажите, зачем понадобилась Шолохову эта щепка в картине, где все так крупно, стремительно, жутко?» Или другой пример: Раскольников убил старуху-процентщицу и ее сестру Лизавету («Преступление и наказание»). Учитель задает учащимся вопросы: «А вообще, скольких же он убил? Ограничивается ли его преступление этими двумя убийствами?»<sup>1</sup>.

Невозможно представить себе незаинтересовавшегося этими проблемами старшеклассника, воспринявшего художественное изложение таких деталей великими мастерами художественного слова.

То же самое можно сказать и об уроках естественно-математических дисциплин. Например, при изучении галогенов (возможно и вообще при изучении свойств химических элементов), познакомив учащихся со структурой атомов фтора, хлора, брома, йода, столь различающихся как по массе ядра (от 19 до 127), так и по числу электронов (от 9 до 53), и по физическим свойствам (от газа до твердого вещества), можно показать им то общее, что свойственно всем этим галогенам. Чем же обусловлено это общее? Узнать это будет интересно всем, получившим первую информацию (о различии) и вторую, вроде бы противоречащую первой (о сходстве).

Таким образом, *в основе проблемной ситуации – удивление, озадаченность тем, что новый факт противоречит имеющимся правильным знаниям, вернее, не может быть объяснен с их помощью.* «Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс»<sup>2</sup>.

Проблемные ситуации можно создавать различными способами: показывая несоответствие нового факта известному знанию, сравнивая противоположные мнения об одном факте, показывая «невозможность» использования теоретических знаний в определенных нестандартных ситуациях, побуждая к прогнозированию дальнейшего развития событий законченного произведения или

---

<sup>1</sup> См.: Ильин Е. Н. Путь к ученику. – М., 1988. – С. 70–75.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 347.

их развертывания в иных условиях, давая задание сравнить несравнимые на первый взгляд факты и т. п. О разновидностях способов создания и путях решения проблем существует обширная литература (см., например: Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников. – Минск., 1975; Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977; Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М., 1985, и др.). Классическими примерами проблемного изложения знаний являются лекции К. А. Тимирязева «О жизни растения» (М., 1949).

*Проблемная ситуация завершается формулированием проблемы в общем виде.* Общая проблема конкретизируется в проблемном вопросе (или нескольких вопросах). Неудачно сформулированный вопрос может свести на нет все предыдущие усилия учителя, убить возникший интерес к обсуждаемой области неизвестного. Это, в частности, случается, если вопрос слишком сложен, и ученики принимают полную бесперспективность поиска выхода из проблемной ситуации, а также и в том случае, когда вопрос слишком легок.

Правильно сформулированные вопросы конкретизируют, сужают область неизвестного, показывают, что именно следует выяснить для решения проблем. Таким образом, учитель «...должен достичь того, чтобы ученик:

- действительно почувствовал определенную теоретическую или практическую трудность;
- сформулировал проблему или уяснил сформулированную учителем;
- захотел решить эту проблему и
- смог это сделать»<sup>1</sup>.

Для примера посмотрим, как создал проблемную ситуацию и какие сформулировал проблемные вопросы К. А. Тимирязев в популярной лекции «Семя»: «Начнем наш обзор жизненных отправлений растения с той поры, когда обнаруживается деятельность семени, пролежавшего всю зиму под защитой снегового покрова или весной же брошенного в почву рукой земледельца. Едва ли какое явление в жизни растения обращало на себя так много внимания, как именно это первое его проявление: оно вызывало на размышление ученых, и мыслителей, и поэтов; оно облечено даже каким-то покровом поэтической таинственности... Действительно, есть что-то заманчивое, подстрекающее мысль в этом внезапном пробуждении деятельности... Есть что-то загадочное в этой скрытой, затаившейся жизни, которая вдруг прорывается наружу».

---

<sup>1</sup> *Окоть В.* Проблемное обучение. – М., 1968. – С. 54–55.

Как видно, К.А. Тимирязев еще не поставил вопросов, на которые будет отвечать, но создал проблемную ситуацию, заинтересовал слушателей общей проблемой: что же за загадка заключена в этой затаившейся жизни, которая вдруг прорывается наружу? Лишь после этого он формулирует два конкретных вопроса: «Нисколько не посягая на поэтические представления, которыми воображение любит окружать это явление, попробуем приложить к нему строгий анализ науки, попытаемся разложить это сложное явление на простейшие его составляющие, попытаемся объяснить, чем отличается покоящееся семя от деятельного и в чем заключается тот импульс, толчок, который вызывает эту деятельность»<sup>1</sup>.

Создав проблемную ситуацию, сформулировав проблему и проблемные вопросы, учитель раскрывает путь научного поиска, который привел к ее решению, или показывает, как современными способами ее можно решить. Причем, в одном случае он все излагает сам, постановкой вопросов обеспечивая следование учеников путем его рассуждений и доказательств, а в другом – привлекает учащихся к решению части или всей проблемы (в зависимости от ее трудности, от подготовленности учеников, наличия времени и др.).

П.Ф. Каптерев объединял представления о всех этих разных, но имеющих много общего вариантах работы учителя на уроке единым названием – *генетическая форма педагогического метода*. В.Оконь первый вариант называет *классическим проблемным методом*, а кроме того, характеризует еще *метод случайностей, ситуативный метод, банк идей («мозговой штурм»), микропреподавание*<sup>2</sup>. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин определяют эти варианты как *проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы*. Любой из них может быть использован как в работе учителя на уроке, так и в воспитательной работе во внеурочное время: проблемы нравственные, эстетические и др. имеют ту же природу, что и проблемы в физике или литературе, истории или биологии. Заинтересовать в них, создавать проблемные ситуации, организовать учащихся на их решение путем применения того или иного метода – такова задача классного руководителя, как и та, которую он как учитель решает на своих уроках.

Значит ли это, что объяснительно-репродуктивные методы не следует использовать вообще? Нет, конечно. Накопление знаний о фактах, приобретение сведений информационного характера и т.п. наиболее эффективно обеспечиваются использованием ре-

---

<sup>1</sup> Тимирязев К. А. Жизнь растения. – М., 1949. – С. 66.

<sup>2</sup> Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 271–280.

продуктивных методов, применение которых не связано с затратой столь значительного количества времени, как при использовании методов проблемного обучения. Масса знаний по языку (родному и иностранному), истории, географии и другим предметам усваивается именно репродуктивным способом, как и многие умения на уроках этих и других учебных дисциплин. С другой стороны, при изучении слишком трудного для учащихся материала объяснительно-иллюстративный метод оказывается более продуктивным, чем проблемные методы, поскольку обеспечивает основательное усвоение материала всеми учащимися.

Таким образом, речь должна идти о *рациональном сочетании объяснительно-репродуктивных и проблемных методов*, причем не только вообще в учебно-воспитательном процессе, но и, очевидно, на каждом уроке, на каждом внеклассном мероприятии.

### **3. Условия педагогизации методов деятельности учителя (воспитателя)**

Решение учебно-воспитательных задач учитель (воспитатель) организует, когда рассказывает, объясняет ученикам, беседует с ними, показывает наглядные пособия, привлекает их к проведению наблюдений за изменяющимися объектами, демонстрирует примеры действий и поведения, организует выполнение упражнений, графических и лабораторных работ, включает детей в дискуссии и соревнование, контролирует их работу, деятельность, поощряет или наказывает в случае необходимости. Все эти и другие способы деятельности воспитателя (учителя) укладываются в рамки их классификации как по способу логико-мыслительной деятельности учащихся (воспитанников), так и по источнику знаний (схема 13). Все зависит от цели выполняемых учителем действий и от технологии исполнения замысла.

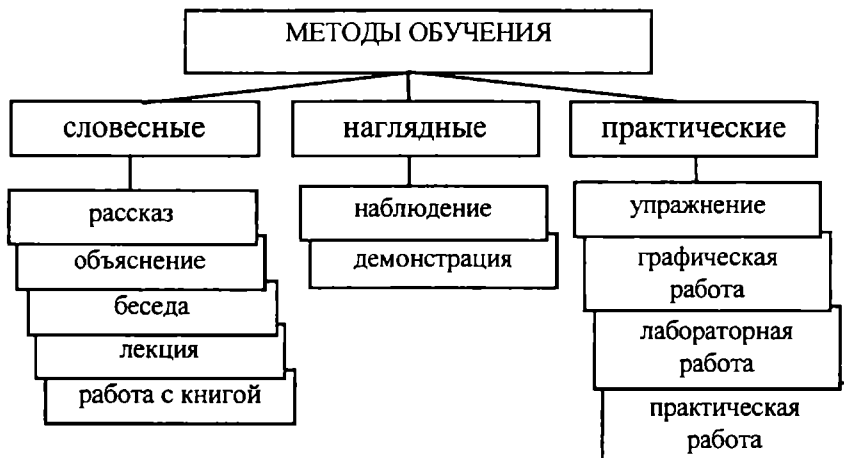
Например, рассказ родителей детям о косточке в сливе в соответствующей ситуации (не хочется говорить о том, что съел, но и пугать родителей тоже невыносимо) ставит ребенка перед реальной проблемой – сказать или не сказать? (*Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. – М., 1978. – Т. 10. – С. 37.*) Точно так же и упражнение – вроде бы исключительно репродуктивное выполнение (повторение) действия с целью его освоения или совершенствования при правильной, т.е. педагогической, его организации подразумевает анализ воспитанником результатов каждого выполненного действия, прогнозирование возможности устранения замеченных недостатков в последующих упражнениях, осмысленное выполнение на этой основе следующих действий. В каждом случае

ребенок сталкивается с проблемой: как это сделать лучше? И лишь при непедagogической организации деятельности ребенка проблемность в выполнении упражнений будет отсутствовать, упражнение будет действием сугубо по образцу.

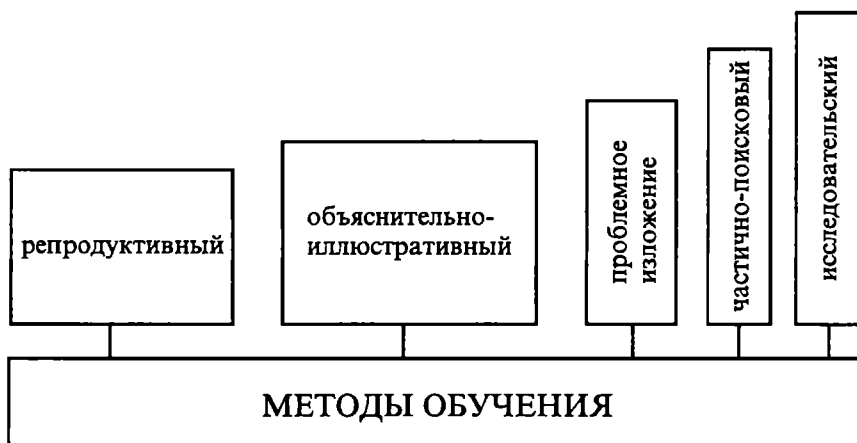
Схема 13

### Классификация методов обучения

1) по источнику приобретения знаний:



2) по способу логико-мыслительной деятельности:



Таким образом, речь идет о классификации действий учителя, которые по названиям и даже по основе своей одинаковы. Выполняемые с разной целью и с пониманием того, что они лишь методы использования средства воспитания, каковым является деятельность самого воспитанника, они решают задачи формирования и развития личности. Всякий метод имеет личностный характер, если это способ включения воспитанника в осмысленную деятельность, изменяющую его отношения с тем или иным объектом (объектами) окружения. И в качестве элемента метода обучения – воспитания (педагогического метода) способ деятельности воспитателя (учителя) может рассматриваться лишь в случае изменения при его применении деятельности воспитанника, при использовании этой деятельности (воспитанника) в качестве инструмента, изменяющего качества личности. Своей собственной деятельностью воспитанник ее же и обогащает, расширяя или совершенствуя, изменяя тем самым содержание своей личности. Под содержанием же следует понимать не привнесенные в сознание знания и умения, а определенный уровень деятельности, уровень взаимодействия и преобразования среды с использованием этих знаний и умений, в котором знания и умения – лишь база деятельности, но не сама (не вся) деятельность.

Рассмотрим эти методы в соответствии (в основном) с классификацией Ю.К.Бабанского, разделившего их на три группы: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

### Словесные методы

**Рассказ** – последовательное повествовательное или описательное изложение учителем нового материала. Он используется на уроках во всех классах (но в начальных – чаще) и во внеурочное время для сообщения информации о предметах, происшествиях, событиях, явлениях с целью обогатить знания учащихся и вызвать работу духовно-нравственного характера, обеспечивающую развитие стремления следовать хорошему и избегать недостойного.

К рассказу можно сформулировать следующие требования:

- последовательность изложения в соответствии с целью и планом;
- выделение, подчеркивание и при необходимости повторение главной мысли, идеи;
- достоверность, убедительность освещаемого факта;
- простота и доступность языка изложения;

– эмоциональность изложения, обеспечивающая в том числе и ненавязчивое, но явно демонстрируемое выражение личного отношения учителя к излагаемому;

– краткость рассказа.

**Объяснение** – доказательное, с раскрытием причинно-следственных связей изложение учителем учебного материала. В отличие от рассказа объяснение характеризуется демонстрацией учащимся различных приемов умственной работы – сравнения, анализа, выделения главного, классификации, обобщения.

Основные педагогические требования к объяснению:

– отчетливая постановка нового вопроса и цели предстоящей работы;

– выявление структуры изучаемого объекта и закономерных связей между его частями;

– выделение существенных сторон и свойств изучаемого;

– обращение к учащимся с вопросами, побуждающими их следить за ходом рассуждений учителя, делать самостоятельные выводы;

– использование наглядных пособий, демонстрация опытов, приведение убедительных примеров;

– раскрытие причин и следствий изучаемого процесса, явления;

– точное формулирование вывода, правила, закона в конце объяснения.

**Беседа** – диалог учителя и ученика (учеников), в котором учитель путем постановки вопросов проверяет усвоение учащимися знаний или подводит к пониманию и усвоению новых знаний. Соответственно различают беседы *контрольные* (воспроизводящие) и *эвристические* (сообщающие, развивающие). Они могут проводиться учителем с одним учеником – *индивидуальная*, с несколькими – *групповая* и со всем классом – *фронтальная*.

Тематика бесед, как и рассказов, объяснений, самая разнообразная: от обсуждения вопросов эстетических (на уроках изобразительного искусства, литературы), политических (на уроках истории) и т.п. до конкретных вопросов определенных тем по физике, химии, биологии и другим учебным предметам. Одной из существенных особенностей беседы (особенно развивающей) по сравнению с рассказом и объяснением является большая продолжительность достижения учебной цели. Это существенно ограничивает ее использование (прежде всего в условиях технологического подхода в дидактике, ориентирующего на полное усвоение жестко запрограммированного содержания образования), вытесняя этот метод больше в сферу внеклассной воспитательной работы.

Для того чтобы беседы проходили успешно, нужно выполнять следующие условия:



– правильно определить тему, сообразовав ее с наличием времени и подготовленностью учащихся;

– обеспечить понимание учащимися конкретной учебной задачи и их заинтересованность в ней;

– составить план беседы и сформулировать основные вопросы. Содержание и характер вопросов играют очень важную роль в беседе и фактически определяют ее успех. К.Д.Ушинский отмечал: «Уменьше давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек»<sup>1</sup>;

– в ходе беседы учитывать изменение отношения учащихся к обсуждаемой проблеме;

– после обсуждения намеченных вопросов подвести итоги беседы.

Учитывая важность формы вопросов, сформулируем основные требования к ним:

– краткость и логическая четкость формулировки вопроса;

– ясность, понятность вопроса учащимся;

– гибкость содержания и особенно формы, варьирование формулировок при общей единой направленности к цели;

– последовательное нарастание трудности вопросов;

– не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов (типа: «Где, кто и когда...?» или «Где находится...?»);

– избегать альтернативных вопросов (на которые можно выбрать ответ из двух – «да», «нет») и вопросов, содержащих готовые ответы в самих формулировках;

– вопросы должны преимущественно ориентировать учащихся на ответы в форме полных предложений, рассуждений, определенных доводов, сравнений, на вычленение существенных признаков, формулирование выводов.

**Школьная лекция** – последовательное изложение учителем фундаментального раздела учебной программы, продолжающееся весь урок или даже два урока. Этот метод используется в старших классах, иногда проводится для всех параллельных классов. Как и беседа, лекция может быть *сообщающей* и *проблемной*. Для проблемной лекции характерны создание проблемной ситуации, формулирование ряда проблемных вопросов и последовательное изложение ответов на них.

В любом случае для лекции должны быть характерны освещение истории возникновения проблемы, основных этапов ее решения, современного ее состояния и возможного направления дальнейшего развития. Для активизации внимания учащихся учитель исполь-

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – М., 1949. – Т. 6. – С. 314.

зует наглядные пособия, демонстрирует, если это возможно и необходимо, опыты, обращается к ученикам с вопросами.

**Работа с книгой** – метод обучения, при использовании которого овладение знаниями или формирование умений (умений, главным образом интеллектуальных действий) происходит в процессе работы учащихся с литературными изданиями – учебником, пособием, словарями, справочниками, художественной и научной литературой и др. Книги используются на уроках и во внеурочное время. Наиболее распространенными приемами работы с книгой являются следующие:

- предварительное ознакомление с новым материалом;
- повторение пройденного с целью восстановления в памяти знаний, необходимых для изучения нового;

- выполнение заданий учителя по работе с текстом (придумать заглавие, поставить вопросы к содержанию; разделить текст на части и озаглавить их; найти примеры, подтверждающие определенные положения; составить сравнительную характеристику событий, персонажей и др.; проанализировать схему, график и др.);

- чтение художественной и научно-популярной литературы, хрестоматий, документов для подтверждения теоретических положений учебника и самостоятельного формулирования выводов;

- подготовка сообщений, рефератов, докладов по отдельным вопросам с использованием одного и более источников и др.

В качестве наиболее общих требований к методу работы с книгой можно сформулировать следующие:

- правильный отбор материала для самостоятельного изучения, повторения или выполнения иного задания;

- обязательное рассмотрение на уроке наиболее трудных положений учебника;

- посильность задания для учащихся;

- проведение вводной беседы (инструктажа) для ориентации учащихся в содержании, объеме, основных приемах работы;

- наблюдение за работой учащихся на уроке, контроль за результатами работы дома;

- своевременная помощь в освоении основных приемов работы с книгой;

- сочетание с другими методами, обеспечивающими правильное воспитательное воздействие содержания книги;

- обсуждение выполненной работы и ее оценка.

### **Наглядные методы**

**Наблюдение** — восприятие изучаемого объекта с целью получить информацию о нем, о его изменении. Использованию этого метода

в обучении придавал большое значение К.Д.Ушинский. Он писал в «Родном слове»: «Если ученье имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения». При применении этого метода ученик больше учится сам, чем его учат. Наблюдая, он вынужден сравнивать и анализировать, выделять существенное и обобщать. Чтобы наблюдать, нужно уметь сосредоточиться, быть внимательным, терпеливым, настойчивым, поскольку наблюдение – не одномоментное восприятие, а продолжительный по времени процесс. Оно является основой всякого эксперимента, поэтому систематическое использование этого метода является важным условием приобщения учащихся к исследовательской деятельности.

В зависимости от различных признаков наблюдение может быть *количественным и качественным, визуальным и с применением оборудования, индивидуальным и групповым, кратковременным и длительным*. Оно может осуществляться в классе на уроке, во внеурочной и внеклассной воспитательной работе в школе и дома при выполнении самостоятельной домашней работы.

Основными требованиями к этому методу являются следующие:

- определенность цели наблюдения, ее понятность учащимся;
- заинтересованность учащихся в выполнении наблюдения;
- осуществление наблюдения по разработанному плану, расчленение общей задачи наблюдения на частные, на этапы;
- фиксирование результатов наблюдения в записях, графиках;
- формулирование выводов по результатам наблюдения, их обсуждение и оценка.

**Демонстрация** – это показ учащимся изучаемых объектов, их изображений, опытов, просмотр кино- и видеофильмов и т.п. Часто методы демонстрации и иллюстрации рассматриваются как самостоятельные методы (демонстрация опытов, кинофильма, но иллюстрация, показ наглядных пособий). К этому методу можно отнести и демонстрацию учителем (воспитателем) образца действия, примера нравственного поступка.

В качестве наглядных пособий используются в зависимости от ситуации (учебно-воспитательной задачи, наличия оборудования и др.) натуральные объекты, объемные наглядные пособия (муляжи, макеты), изобразительные (картины, репродукции), схематические (карты, схемы, диаграммы, графики) пособия. При их использовании следует руководствоваться следующими основными правилами:

- предъявлять пособие для восприятия своевременно;
- сопровождать показ объяснением, стимулируя самостоятельную работу учащихся постановкой вопросов;
- использовать пособия при опросе и повторении;

– заботиться об эстетическом виде пособий; привлекать учащихся к их изготовлению и ремонту;

– не использовать на уроке слишком много пособий, при необходимости же группировать их в 3–4 группы.

Особое место и возрастающее значение имеют звуковые, динамические и аудиовизуальные пособия. Это магнитофонные записи, диафильмы и кино. Имея многие преимущества перед традиционной наглядностью (которая сейчас тоже демонстрируется все чаще с использованием технических средств – кодоскопа, диапроектора и др.), они не могут полностью заменить их. Их нельзя применять слишком редко, иначе дети больше внимания обращаются на само техническое устройство. В то же время использование на кино, диафильмы более 25% учебного времени считается неэффективным. Для звуковых же пособий это время еще меньше, поскольку слушать внимательно речь, не видя говорящего, дети не в состоянии более 3–5 минут.

### **Практические методы**

К практическим методам относят те, при использовании которых учащиеся усваивают знания, вырабатывают умения и навыки, выполняя практические действия, воздействуя на изучаемый объект и изменяя его. Источником нового знания и умения для учеников в этом случае являются выполняемые ими практические действия. Потенциально практические методы обучения в наибольшей степени соответствуют идее об обеспечении усвоения учащимися знаний в ходе их реальной собственной деятельности. Однако в школе ученикам приходится выполнять действия хотя и практические, но учебные, по большей части не с реальными предметами, процессами, а в учебной обстановке. Причем многие из этих действий не имеют прямой связи с настоящей жизненной практикой (или учащиеся по разным причинам не в состоянии увидеть эту связь). Это снижает их обучающее и особенно воспитывающее значение. Сочетание учебных практических действий с игровыми в одних случаях и максимально возможное приближение их к жизненным условиям в других способствует компенсации этого недостатка, повышению их воспитывающей и обучающей роли.

К практическим методам обучения обычно относят упражнения, графическую работу, лабораторную работу, практическую работу.

**Упражнение** – это повторное или многократное выполнение практического или умственного действия с целью овладения им или совершенствования качества его выполнения. Особенно важное значение этот метод имеет в начальных классах (при форми-

ровании первоначальных навыков письма, чтения, выполнения вычислительных действий, в работе с инструментами и оборудованием на уроках труда и др.).

В.П.Стрезкозин выделял упражнения *подготовительные, обучающие и тренировочные* в зависимости от степени овладения учащимися вырабатываемым умением. В зависимости же от характера выполняемых действий различают упражнения *на воспроизведение известного (репродуктивные), на применение умений в учебной или реальной обстановке и творческие упражнения*.

На уроках ученики выполняют *письменные и устные* упражнения. Они могут выполняться индивидуально и фронтально (например, хоровое пение, скандирование, счет и др.).

Перед выполнением действия учениками учитель показывает *образец* его выполнения и объясняет, как оно выполняется. Затем обычно действие выполняется в облегчающем его восприятии виде (замедленное, расчлененное) при сопровождении объяснением каждого элемента. Для проверки понимания теоретической основы упражнения учитель может спрашивать учеников, организовывать поэлементное выполнение ими действий. После этого опять демонстрирует действие в реальном виде и организует выполнение его учащимися.

Простое выполнение, механическое повторение действия не влекут автоматически его совершенствования. Так, почти никто из ежедневно и много пишущих студентов не совершенствует своего почерка. Наоборот, у многих он ухудшается. Совершенствуется умение, воспитываются положительные нравственные качества, развивается мышление в ходе выполнения упражнений при следующих условиях:

- осмысление учащимися теоретической основы упражнения;
- сознательная направленность на улучшение, совершенствование умения;
- строгая последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;
- разнообразие упражнений и их постепенное усложнение (выполнение упражнений на различном материале в различных условиях);
- анализ результатов каждого упражнения, осмысление причин ошибок и путей их устранения;
- правильное распределение упражнений во времени (не слишком частые, чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало забывание навыка);
- содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся, следует организовывать упражнения

на материале, имеющем познавательную и воспитательную ценность (использовать игру, обеспечивать получение в результате упражнений практически полезного результата и т. п.).

**Графические работы** – выполнение учащимися графиков, схем, чертежей и т. п. К выполнению графических работ учащиеся привлекаются на уроках всех дисциплин во всех классах, но особое место они занимают на уроках черчения.

В качестве требований к этому методу обучения можно сформулировать следующие:

- понимание учащимися теоретической основы выполняемой работы;
- высокая познавательная ценность выполняемых действий;
- знание учащимися сферы применения вырабатываемых умений;
- предъявление эстетических требований к оформлению работы;
- следование установленным стандартам в изображении и размещении условных обозначений.

**Лабораторная работа** – проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов и других приспособлений, т. е. это изучение учащимися каких-либо явлений, процессов с помощью специального оборудования. Лабораторные работы проводятся в средних и старших классах – чаще всего на уроках естественных дисциплин – биологии, химии, физики, географии. Они могут проводиться в *иллюстративном и исследовательском* плане. В любом случае к лабораторным работам предъявляются такие требования:

- четкая определенность цели выполняемой работы, ее понятность учащимся;
- наличие плана работы (инструкции, технологической карты);
- подготовленность учащихся к использованию оборудования, выполнению действий;
- обеспечение мер техники безопасности;
- наблюдение и контроль учителя за выполнением учащимися запланированных действий;
- фиксация учащимися хода и результатов лабораторной работы в записях, рисунках, схемах;
- формулирование выводов, обсуждение результатов и оценка выполненной работы.

**Практические работы** – применение учащимися знаний и умений в деятельности, обеспечивающей получение практического результата в виде изделия, произведения, изменения изучаемого (осваиваемого) объекта. Проводятся в мастерских, на пришколь-

ном участке и в классе с целью закрепления полученных знаний, их применения, включения учащихся в реальную, связанную с жизнью деятельность.

Перед проведением практической работы учитель добивается знания и понимания учащимися цели и последовательности предстоящей деятельности, мер техники безопасности в случае работы с инструментами и оборудованием. В ходе работы осуществляет наблюдение за ее ходом, в случае необходимости работа приостанавливается для дополнительного инструктажа или оказания индивидуальной помощи.

При организации практических работ следует руководствоваться такими основными требованиями:

- обеспечить наличие у учащихся необходимых знаний и заинтересовать их в выполнении предстоящей работы;
- привлечь их к участию в составлении плана работы;
- познакомить учеников с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и машинами);
- обеспечивать высокую воспитательную значимость содержания и результатов работы;
- использовать групповые (коллективные) формы труда;
- стимулировать систематический самоконтроль за ходом и результатами работы;
- завершением работы должны быть ее обсуждение и оценка.

### **Методы контроля**

Контроль за результатами учебно-воспитательного процесса – необходимое условие его эффективности. Он должен осуществляться постоянно, а не только после прохождения какого-либо этапа: ведь коррекция процесса важна и в самом ходе решения воспитательной задачи, а направленность и содержание коррекции можно определить в результате получения обратной связи – информации о продвижении ученика по пути решения задачи. Сущность контроля и заключается в получении учителем (воспитателем) информации о результатах деятельности ученика.

Можно выделить два уровня обратной связи: 1) *внешнюю* – получение учителем информации о результатах учения; и 2) *внутреннюю* – получение учеником информации о результатах собственной учебной деятельности (самоконтроль). Во втором случае ученик сам, получив информацию, осмысливает и оценивает свои успехи: учение перестает быть механическим, извне навязанным процессом, превращается в процесс целенаправленный для самого ученика.

*Контроль* неразрывно связан с оценкой результатов деятельности, которая в школе *выражается в отметке* (в нашей стране в

пятибалльной системе) и в оценочных суждениях, одобрении или неодобрении.

Обычно различают контроль *предварительный* (осуществляемый для определения меры готовности учащихся к усвоению нового материала), *текущий, периодический, итоговый*. Все эти разновидности выполняют не только контрольную функцию, но и обучающую (в ходе контроля совершенствуются и расширяются знания) и воспитывающую (контроль способствует развитию ответственности, настойчивости, трудолюбия и других качеств личности).

Методами контроля, осуществляемого в различных формах (индивидуальный, групповой, фронтальный), являются *наблюдение за деятельностью ученика* (учеников), *опрос, беседа, письменная работа* (диктант, сочинение или контрольная работа другого вида – решение контрольных задач, например), *контрольные графические, лабораторные и практические работы*. Перечисленные методы контроля можно разделить на три разновидности: *методы устного контроля, методы письменного контроля и методы практического контроля*. В последнее время широкое распространение получили методы контроля с использованием компьютера, машин-экзаменаторов, перфокарт. В общедидактической литературе методика использования отдельных методов контроля и оценки их результатов не раскрывается вследствие большой специфики их использования в преподавании различных учебных предметов, с одной стороны, и сходства контрольного метода с обычным методом преподавания–учения – с другой. Поэтому формулируются общие педагогические требования к использованию всех методов контроля в учебно-воспитательном процессе:

- ясность и конкретность цели контроля;
- систематичность проверки знаний и умений;
- разнообразие форм и методов;
- всесторонность;
- учет специфики учебного предмета, отдельных его разделов, а также индивидуальных особенностей учащихся;
- доброжелательность, обеспечение положительной эмоциональной обстановки в классе;
- объективность оценки, ее высокая авторитетность, недопустимость предвзятости, намеренного искажения результатов, поправки на недисциплинированность;
- гласность, понятность критериев;
- единство требований всех учителей к учащимся.

В классификации Ю.К.Бабанского и некоторых других в число методов обучения включены (совершенно справедливо) и методы стимулирования учебно-познавательной деятельности. Их харак-



теристика будет дана в последующем изложении – как «методов воспитания», поскольку как таковые они охарактеризованы всестороннее.

#### **4. Методы, используемые во внеклассной воспитательной работе. Общие методы воспитания**

Почему именно «общие методы воспитания»? Очевидно, исходя из представления о соотношениях основных педагогических понятий: есть обучение как частный случай воспитания и есть воспитание как общее понятие по отношению к обучению. В соответствии с этим все, что характерно для воспитания, свойственно и обучению. У обучения есть свои методы, они характерны для той части воспитания, которую «занимает» обучение. Но есть методы (как и некоторые другие общие характеристики), свойственные воспитанию, в структуру которого входит и обучение. Эти методы обладают такими свойствами, которые позволяют применять их как во внеклассной воспитательной работе (это одна часть воспитания), так и в процессе обучения (это другая часть воспитания).

Проблематичность такого представления о методах воспитания и методах обучения заключается в том, что методы обучения в современных их описаниях наделяются всеми качествами и функциями, необходимыми для выполнения учебной и воспитательной работы в любых условиях. Например, выделение проблемно-поисковых методов обучения и таких же – в воспитании (см. классификацию И.С.Марьенко); наличие таких методов, как рассказ, беседа, упражнение и др., в числе методов обучения и методов воспитания и т.д.

Тем не менее характеристика методов воспитания как общих ли или как методов осуществления только внеклассной воспитательной работы вполне уместна хотя бы из соображения необходимости утверждения в сознании воспитателей (учителей) представления о том, что методы обучения становятся по-настоящему воспитывающими лишь при определенных условиях – при наделении их функциями и качествами общих методов воспитания. У всякого частного есть свойства, характерные общему, но не все, характерное частному, свойственно общему. В структуре метода гуманистического воспитания можно выделить пять тесно связанных между собой элементов:

1) конкретная воспитательная задача как часть общей цели воспитания; одной из составляющих ее частей является наличный уровень воспитанности, т.е. актуальный уровень развития

деятельности воспитанника, его взаимодействия с окружающим миром;

2) деятельность воспитателя по оказанию влияния на воспитанника, а также деятельность воспитателя по учету характера восприятия воспитанником оказываемых на него воздействий и по коррекции своей деятельности; кроме того, есть еще одна разновидность деятельности воспитателя при использовании всякого метода подлинно гуманистического воспитания – это деятельность воспитателя по совершенствованию себя в том же направлении, в каком планируется и осуществляется изменение качеств личности воспитанника;

3) деятельность воспитанника под воздействием воспитателя, создаваемых им условий и, что особенно важно учитывать, в соответствии с особенностями индивидуального восприятия воздействий; кроме этого следует учесть еще две разновидности деятельности воспитанника: а) направленную на изменение самого себя (не как прямую реакцию на воздействие, а как усилие по изменению отношения и формирования определенного качества); б) направленную на изменение воспитателя, его реакции, оценки, отношения и вообще качества;

4) деятельность воспитанника нового уровня, достигаемого в результате использования воспитательных средств – учения, игры, труда, общения;

5) достигнутый воспитательный результат в виде нового, изменившегося содержания личности воспитанника (пусть даже и в самом небольшом объеме); кроме того, новое содержание личности воспитателя, изменившейся в результате сугубо собственной деятельности и деятельности, вызванной воздействием воспитанника. В этом случае метод воспитания можно определить как способ взаимодействия и взаимовлияния воспитателя и воспитанника, обеспечивающий решение воспитательной задачи.

Будем иметь в виду эту структуру при осмыслении характеристики каждого метода воспитания (схема 14). Всего их, как уже упоминалось, в пока еще наиболее распространенной классификации тринадцать. Они разделены на три группы:

1) методы организации деятельности (кратко – методы приучения) – приучение, упражнение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций;

2) методы формирования сознания (кратко – методы убеждения) – использование примера, рассказ, беседа, диспут, лекция;

3) методы стимулирования – поощрение, наказание, соревнование.



### Методы организации деятельности

Основной функцией методов приучения является выработка умений и привычек правильного поведения. Кроме того, они оказывают существенное влияние и на формирование сознания: воспитанник получает решающее подтверждение и подкрепление формирующихся убеждений в деятельности, приводящей к определенным результатам. В истории человечества и развития педагогической науки к методам этой группы чаще всего относились как к самым важным. Так, Я.А.Коменский утверждал, что истинное воспитание осуществляется в делах, а не в разговорах. Он подчеркивал, что только в деятельности вырабатываются привычки – основа характера. В советской педагогике в течение более полувека методы приучения относились к числу основных (вместе с методами убеждения). В современных условиях в нашей стране и за рубежом этим методам воспитания придается большое значение.

**Приучение** – побуждение воспитанников к систематическому выполнению определенных действий и выполнение этих действий с целью формирования навыков и привычек правильного поведения. Применяется этот метод в воспитании детей с самого раннего возраста с целью выработки привычек в определенное время укладываться спать, умываться, убирать игрушки, быть вежливым и т. д.

Начинается приучение с показа образца действия и формирования положительного эмоционального отношения к нему. Затем ребенку оказывается помощь в овладении действием, постоянно стимулируется выполнение этого действия (ребенку напоминают о необходимости выполнения действия, одобряют за сделанное). Условиями эффективности приучения являются следующие:

- выполняемое действие должно быть полезным для воспитанника и по возможности полезность его должна быть понятна ребенку;

- действия должны выполняться на основе привлекательного образца;

- для выполнения действия должны быть созданы благоприятные условия;

- действия должны выполняться систематически (всегда при сочетании необходимых обстоятельств), контролироваться и поощряться воспитателем, поддерживаться сверстниками (коллективом);

- по мере взросления действие должно выполняться на основе осознаваемого нравственного требования как один из этапов достижения определенного идеала.

**Упражнение** – многократное совершение определенных поступков на основе осознанной нравственной нормы. Используется этот метод в воспитании учащихся среднего и старшего возраста и является логическим продолжением приучения. Строго разграничить приучение и упражнение невозможно, как невозможно и определить, в каком возрасте следует начать применять упражнение: это зависит в большей степени от уровня общего развития воспитанников, их воспитанности.

Большое значение придавал упражнению А.С.Макаренко. Он утверждал: нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, все равно в чем – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости и смелости.

В некоторых случаях бывает целесообразным стимулирование поступков, истинное воспитательное значение которых неизвестно подросткам: они участвуют в работе, в деятельности, не подозревая о том, что она организована в воспитательных целях, а не для получения практического результата. При этом достигаются лучшие результаты.

Основные условия эффективности использования метода упражнения:

- систематичность упражнений;

- анализ и самоанализ результатов;

- поощрение воспитателем и одобрение коллективом совершаемых поступков, их общественное одобрение;
- выполнение поступка на основе осознанного нравственного идеала.

**Поручение** – определение воспитанникам и выполнение ими разнообразных заданий воспитателя с целью формирования у них положительных качеств личности. Поручения бывают *постоянные и временные, индивидуальные, групповые и массовые*. Широко применяется этот метод в детских общественных организациях. Высокую воспитательную эффективность поручения имеют при следующих условиях:

- понятность личностной и общественной значимости поручения;
- соответствие возможностям и интересам учащихся;
- возможность при выполнении поручения проявить инициативу, выступить в роли организаторов;
- педагогический контроль выполнения поручения;
- обсуждение результатов выполнения поручения, одобрение успехов воспитателем и коллективом.

**Создание воспитывающих ситуаций** – формирование обстановки, системы отношений, которые вынуждали бы ребенка (или группу, коллектив) совершить определенный поступок, делали бы неизбежным определенное поведение воспитанника (воспитанников). Например, включение конфликтующих учеников в одну спортивную команду, в одну трудовую бригаду заставляет их сотрудничать, поддерживать друг друга, что «гасит» конфликт.

Использование этого метода требует от воспитателя глубокого и всестороннего знания взаимоотношений между детьми, места каждого воспитанника в системе отношений. Важны также четкая продуманность воспитательной задачи, постоянный контроль, анализ и своевременная коррекция ситуации, учет возможностей используемого воспитательного средства (учения, игры, труда, общения) в применении к воспитанникам определенного возраста, конкретного коллектива, уровня воспитанности.

**Требование** – прямое эмоционально-волевое воздействие воспитателя на воспитанника и выполнение воспитанником соответствующего поступка или соблюдение конкретного правила поведения. Требования бывают *прямые* (указание, приказание) и *косвенные* (совет, намек, просьба), как форма коллективного требования выступает *общественное мнение*. Разработке методики использования требований в воспитании уделяется много внимания в работах В. М. Коротова (см., напр., его «Развитие воспитательных функций коллектива», «Воспитывающее обучение» и др.).

Применение требования эффективно при следующих условиях:

- требование должно быть выполнимым;
- предъявленное требование должно быть выполнено;
- в требованиях воспитателей должно соблюдаться единство;
- выполнение требования должно поддерживаться коллективом и одобряться воспитателем;
- требования должны осознаваться воспитанниками как общественные.

К методам организации деятельности нередко относят и *переключение*. Его суть в ненавязчивом, незаметном для воспитанника переключении его деятельности с бесполезной или вредной на приносящую пользу, формирующую положительные качества личности. Так, в среде подростков зачастую распространяются игры-сорняки, формирующие нехорошие качества (жестокость, жадность и др.). Иногда возникает массовое увлечение стрельбой из рогаток, луков, что представляет опасность для здоровья. Запреты и уговоры, как правило, малоэффективны. В этих случаях переключение деятельности в другое русло дает лучшие результаты: вместо неорганизованной стрельбы воспитатели создают кружки, знакомят детей с историей и современностью, техникой и технологией сложного вида деятельности, переключая внимание воспитанников и саму их деятельность в полезное направление. Для самых маленьких, пытающихся делать что-то нежелательное (собрать, например, «паровоз» из элементов мебели в комнате), родители предлагают сделать что-то похожее из другого материала, других предметов, что не создаст беспорядка в квартире.

Анализ содержания и характера переключения в различных условиях дает основание отнести его к приему, который используется в ходе использования упражнения, приучения, создания воспитательных ситуаций, требования.

### Методы формирования сознания

Основная функция этих методов – усвоение воспитанниками знаний о правилах и нормах поведения, – вообще знаний этических, эстетических, экологических, политических и других с целью убеждения воспитанников в правильности одних отношений людей к объектам реальности и неправильности других. При использовании рассказа, беседы, диспута (дискуссии), лекции, примера на первое место выступает словесное воздействие воспитателя на воспитанника, общение с ним с помощью важнейшего средства коммуникации – слова. К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что слово, родной язык глубоко воздействуют на психику ребенка, оказывая общее формирующее влияние на его душу: «Являясь ... полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным

наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории... этот удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу»<sup>1</sup>.

На эту особенность используемых в воспитании методов убеждения воспитатели, к сожалению, редко обращают внимание. А ведь в рассказах, беседах, объяснении примеров дети получают возможность увидеть, почувствовать не только обращенный к ним факт, но и все то, что заключено в самой структуре языкового оформления, воспринимают через это сам дух отношений, принятый в обществе. Отсюда понятен непоправимый вред, наносимый воспитанию искажением родного языка, бездумным нагружением его иностранными словами.

*Использование примера* – формирование определенного отношения к явлениям действительности на основе какого-либо образца. Пример используется в воспитании людей всех возрастов, но чаще всего в работе с младшими школьниками. Велико его значение и в подростковом возрасте, но здесь наблюдается значительная избирательность в отношении школьников к приводимым им примерам. Связано это с особенностями возраста – стремлением подростков к самостоятельности, самоутверждению, критическим отношением или даже недоверием к авторитету взрослых. В старшем возрасте в качестве примера может выступать собирательный образ или отдельное качество, присущее конкретному человеку.

В воспитании используются примеры родителей, близких людей, великих ученых и общественных деятелей, героев борьбы за свободу Отечества, примеры сверстников, героев художественной литературы, кино и др. Существует мнение о нежелательности использования в воспитании примера сверстников: это развивает соперничество и вражду между воспитанниками. Однако мало кто может сказать, что в своей жизни не ориентировался на кого-то из своих сверстников, чей пример помогал ему осваивать науку жизни. Все дело, наверное, в том, кто, как, когда и кого приводит в качестве примера. К.Д. Ушинский считал, что лучший пример – это пример собственного продвижения воспитанника по пути совершенствования себя в результате затраченного труда.

В воспитании используются *положительные и отрицательные примеры*. В древней Спарте, например, специально создавали и демонстрировали отрицательные примеры поведения с целью вызвать у спартанцев отвращение к пьянству, трусости и другим осуждаемым качествам. В современной теории и практике приня-

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. – М.; Л., 1948. – Т. 2. – С. 558, 559.

то отдавать предпочтение примерам положительным, так как отрицательные примеры могут оказаться привлекательными для детей. Правда, это относится и к положительным примерам: неправильное их применение тоже приводит к противоположным результатам.

Чтобы пример приводил к ожидаемому результату, нужно соблюдать такие требования:

- в качестве примера следует приводить поступки, качества уважаемого воспитанниками человека;

- пример должен приводиться авторитетным для воспитанников человеком;

- раскрываемый образец поведения должен пониматься как вполне определенная часть идеала;

- приводимый образец должен соответствовать характеру деятельности воспитанника, быть приемлемым для использования в настоящем;

- не должно быть слишком большого разрыва между образцом и уровнем воспитанности ребенка, его возможностями освоения образца;

- не следует часто использовать один и тот же пример;

- воспитатель сам должен обладать качеством или воспитывать у себя качество, которое приводит как примерное.

**Рассказ** – сообщение о поступке, поучительной истории с целью пополнить знания воспитанников о нормах и правилах поведения, об опыте поведения людей в различных ситуациях и вызвать стремление следовать хорошему и избегать недостойного. Много поучительных рассказов для детей составили К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой. Особая воспитательная ценность этих рассказов заключается, в частности, в том, что в них нет прямого, навязчивого поучения (например, в рассказах о старике, посадившем яблоню, о заботе бабушки и внучки друг о друге и др.). Большие воспитательные возможности заключены в народных сказках.

Краткость и эмоциональность рассказа, возможность сопоставления различного отношения, правильный выбор времени применения, организация последующей деятельности в соответствии с содержанием (идеями) рассказа – вот основные положения, которыми нужно руководствоваться при использовании этого метода.

**Беседа** – обсуждение в вопросно-ответной форме поступков, фактов, событий, этических, эстетических норм, теорий и т. п. Используется беседа в воспитательной работе с воспитанниками всех возрастов и может проводиться с одним воспитанником – *индивидуальная*, группой – *групповая*, всем классом – *коллективная*, *фронтальная*. Тема беседы может быть определена заранее или вызвана срочной необходимостью обсуждения поступка, события.



А.С.Макаренко успешно использовал в воспитании отсроченные беседы (на хорошо известную воспитаннику тему – о его проступке, например, но не сразу, а через некоторое время, чтобы воспитанник мог сам осознать свершившееся). Классные руководители при составлении плана воспитательной работы планируют заранее темы основных бесед с учащимися на четверть, полугодие или даже на учебный год. В определении их тематики большую помощь воспитателям могут оказать рекомендации В.А.Сухомлинского, А.С.Макаренко. Современная методика проведения бесед, обсуждений различных проблем с учащимися различного возраста разработана Н.Е.Щурковой (см., например: Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е.Щурковой. – М., 1998).

При подготовке к беседе и ее проведении следует учитывать такие требования:

- содержание беседы должно быть интересным для детей, близким их опыту;
- дети должны иметь возможность не только отвечать, но и спрашивать, высказывать свои мнения;
- не следует слишком быстро отвергать и осуждать неправильные мнения и суждения детей;
- нужно учитывать характер взаимоотношений между детьми;
- после беседы полезно создать условия для деятельности детей в соответствии с основными выводами беседы (конечно, и те требования, которые сформулированы к беседе как дидактическому методу, весьма актуальны).

**Диспут (дискуссия)** – активное выражение воспитанниками своих мнений, доказательство и отстаивание их при коллективном обсуждении какой-либо проблемы. Этот метод используется в работе со старшеклассниками. Готовится диспут, как правило, заранее. Дней за десять объявляется тема, основные вопросы. Важно, чтобы в коллективе были противоречивые мнения по обсуждаемой теме, чтобы тема волновала большинство учащихся, была связана с их переживаниями. В ходе диспута необходимо добиться активности его участников в выражении собственных мнений и уважительного отношения к мнениям других. По результатам диспута нельзя принимать каких бы то ни было решений, не следует осуждать участников за неправильные суждения.

**Лекция** – глубокое доказательное раскрытие воспитателем (лектором) какой-либо нравственной, эстетической, политической или другой темы в старших классах в течение более продолжительного времени, чем обычно отводится на разъяснение или рассказ.

Для лекции, используемой в качестве метода воспитания в школе, характерны меньшая продолжительность, чем в аудитории

взрослых, большая насыщенность яркими примерами и наглядными пособиями, более непосредственная связь содержания с жизнью слушателей. Но как и все лекции, школьные должны раскрывать историю проблемы, современные противоречия и пути их решения, давать характеристику различных подходов, взглядов, мнений. В ином случае это будет рассказ, в лучшем случае – объяснение, но не лекция.

В настоящее время в некоторых школах практикуется проведение циклов лекций для учащихся по разным направлениям: этика, эстетика, политика, экономика, экология и др. К чтению лекций во внеурочное время привлекаются, кроме учителей, ученые и общественные деятели, литераторы, художники, работники здравоохранения, правоохранительных органов и др.

### Методы стимулирования

*Поощрение* – это стимулирование деятельности воспитанников с помощью положительной оценки их поведения. Без стимулирования поведения и деятельности воспитание невозможно вообще, ибо в основе его (воспитания) – формирование условных рефлексов как ответных реакций на воздействие среды. Да, действительно, это лишь физиологическая основа, однако – основа, а не нечто дополнительное к тому, что происходит в сознании человека. Сознание потом контролирует все, что происходит на этой основе, но истоки все-таки в стимуле, которым может быть и стимул познавательный (в виде проблемы, заинтересовавшей человека).

В качестве поощрений в педагогическом процессе используются *одобрение, похвала, благодарность, поручение почетных обязанностей, награда*. Каждый из этих видов поощрения применяется в разнообразных формах в зависимости от складывающейся педагогической ситуации (возраст, индивидуальные особенности воспитанника, положение в коллективе и др.). Так, одобрение может быть выражено взглядом, жестом, прикосновением, словом и др.; благодарность объявляется устно, в благодарственном письме и в приказе. Неоднозначно отношение к различным видам наград, особенно материальным. Долгое время в нашей отечественной педагогике преобладало отрицательное отношение к использованию материальных поощрений в воспитании. Оно не лишено оснований, так как попытки оценки нравственных поступков с помощью материальных стимулов (денег, вещей) никогда еще не приводили к успеху в воспитании, но лишь способствовали деформации представлений о нравственности.

В то же время достойная оплата приложенных усилий, труда воспитанника способствует правильному формированию его самосознания. Однако происходит это только в случае понимания им действительного соотношения между мерой труда и вознаграждением, что возможно лишь при определенном уровне сознания. Поэтому в воспитании детей, особенно младшего возраста, нужно ориентироваться на применение почти исключительно моральных поощрений. По мере взросления ребенка роль материальных стимулов возрастает, но они должны выступать в качестве естественной оплаты труда, а не проявленных нравственных добродетелей.

В качестве основных требований к использованию поощрения в воспитании можно сформулировать следующие:

- поощрять следует за действительные успехи (правда, следует помнить, что эти действительные успехи выражаются для воспитанника не всегда в регистрируемом повышении уровня обученности – воспитанности, но и в изменении мотива, в затраченных усилиях и др.);

- поощрение должно быть применено своевременно;

- воспитанник должен понимать и принимать поощрение как стимулирование его дальнейшей деятельности;

- поощрение должно находить поддержку коллектива, ближайшего окружения;

- нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников, особенности их положения в коллективе, специфику взаимоотношений с воспитателем;

- не следует поощрять часто одних и тех же.

**Наказание** – это торможение и коррекция неправильного поведения воспитанников с помощью отрицательной оценки их действий. В воспитании школьников применяются такие виды наказаний, как *порицание, замечание, выговор, ограничение в правах, лишение почетных обязанностей, приказание встать у парты, удаление с урока, перевод в другой класс, исключение из школы*. Наказание может выражаться и в форме приказаания устранить последствия проступка (форма естественных последствий).

О возможности и даже необходимости воспитания без наказания высказывали мнение многие педагоги (К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, П. П. Блонский, В. А. Сухомлинский). Даже Б. Скиннер, один из основоположников теории воспитания как формирования поведения с помощью положительных и отрицательных подкреплений, выдвигает некоторые альтернативы наказанию в воспитании: вседозволенность, когда ответственность за поведение целиком перекладывается на самого воспитанника; исполнение воспитателем роли «повивальной бабки», а не контролера;

культивирование поведения таким образом, чтобы наказанию не оставалось места; искусственное создание зависимости воспитанника от вещей, а не от воспитателя (по Руссо); изменение планов воспитанника путем подсказок, намеков, уговоров, предложения программы действия и т.п.<sup>1</sup>.

Однако на практике никому еще не удавалось добиться положительных результатов в воспитании без наказания (если не считать, конечно, случаев, когда воспитатель перекладывал свою ответственность на других). А.С.Макаренко в этой многовековой дискуссии о правомерности использования наказаний вполне определенно сказал: наказание столь же обычный метод воспитания, как и все остальные. Без него воспитание невозможно. Нужно только обеспечить педагогически оправданное его применение в разумном сочетании с другими методами.

Основными требованиями к этому методу являются следующие:

- понятность наказания воспитаннику;
- наказание не унижает достоинства личности;
- наказание не приносит физических страданий, недопустимо применение физических наказаний;
- наказание соразмерно проступку и разрешает конфликт до конца;
- смысл и необходимость наказания понятны коллективу и поддерживаются им;
- учитывается временное психическое состояние наказуемого, его положение в коллективе, характер взаимоотношений с воспитателем;
- наказание не следует применять часто, при его применении нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников;
- наказание вызывает чувство вины и раскаявания в проступке, стремление в будущем вести себя иначе.

Специальные исследования показывают, что в семье и школе детей чаще наказывают (и далеко не всегда справедливо) и реже поощряют (хотя они нередко этого и заслуживают). Важно отметить и то, что поощрения и наказания в той или иной форме включаются как составные элементы (приемы) фактически всех методов обучения и воспитания (беседы и упражнения, лабораторные работы и объяснения и др.).

**Соревнование** – это возбуждение у воспитанника стремления и его реализация достигнуть в деятельности более высоких по сравнению с другими результатов. Используя этот метод, воспитатель

---

<sup>1</sup> См.: Скиптер Б. За гранью свободы и достоинства. – Англия. – 1971. – Гл. 4.

опирается на естественное стремление детей к состязательности, достижению первенства. Соревнование позволяет внести эмоциональную приподнятость в жизнь коллектива, сделать привлекательной малоинтересную работу (путем введения в том числе элементов игровой деятельности: облечение содержания в фантастические сюжеты, разделение группы на команды с привлекательными названиями и знаками отличия и т.п.). Нужно только помнить, что соревнование не должно быть направлено непосредственно на формирование определенного качества личности (кто честнее, добрее и т.п.); оно направлено на какой-то объект вне психики ребенка (быстрее сделать, найти и т.п.), а его отражением является изменение отношения. В этом суть затруднения организации соревнования, например, в учебной деятельности: с одной стороны, традиционные конкурсы и олимпиады, стимулирующие познавательную активность, а с другой – непривлекательность соревнования за звание первого в учении, подсчетов в процентах успеваемости учащихся, классов. Дело здесь как раз в том, что в ходе конкурса дети состязаются не в том, кто из них самый хороший, а кто быстрее решит задачу. Задача выступает в качестве внешнего объекта. Если же соревнование организуется в учении вообще, то оценка учения выступает как характеристика личности. Однако подмена объекта соревнования в детском сознании (не знать и уметь, а получить оценку) делает весьма проблематичным использование этого метода в учении. «Соревнование» с самим собой (при несравнимости показателей интеллектуального развития) – таков путь использования этого метода в обучении у мастеров педагогического труда.

Сформулируем некоторые общие условия педагогической эффективности соревнования:

- увлеченность воспитанников идеей соревнования;
- привлечение воспитанников к разработке условий соревнования;
- сравнимость результатов выполняемой деятельности;
- тщательный учет хода и результатов соревнования в соответствии с разработанными условиями;
- возможность для каждого участника добиться успеха, проявить свои способности, инициативу.

#### Вопросы и задания

1. Вспомните основные положения характеристики «педагогического» и «непедагогического» методов обучения по П. Ф. Каптереву.
2. Какова последовательность действий учителя при использовании методов проблемного обучения?
3. В чем суть проблемной ситуации?

4. Сравните и проанализируйте схемы классификаций методов обучения и методов воспитания.

5. Дайте определение методу воспитания.

#### Рекомендуемая литература

Дидактика средней школы. – М., 1982.

*Кантерева П. Ф.* Дидактические очерки. Глава XXIV. О формах педагогического метода // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 570–586.

*Лихачев Б. Т.* Педагогика. – М., 1993. – С. 194–218.

*Махмутов М. И.* Проблемное обучение. – М., 1975. – С. 300–320.

*Сластенин В. А. и др.* Педагогика. – М., 1997. – Гл. 17.

## Глава XII

### ФОРМЫ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Знание средств и методов воспитания обеспечивает, казалось бы, успех в осуществлении педагогического процесса. Ведь в любом деле для достижения успеха необходимы средства и знания методов их использования. Например, для того, чтобы связать варежки, нужны пряжа (объект), вязальные спицы (средство) и умение вязать (метод).

Однако при промышленном производстве изделий этих компонентов (вместе с четвертым – исполнителем – специалистом) явно недостаточно: наличие высококачественной пряжи и искусство одного работника, оснащенного необходимыми средствами, не обеспечивает должного результата – удовлетворения потребности населения (рынка) в качественной продукции. Почему? Чего же еще не хватает?

Необходима еще организация взаимосвязанной деятельности нескольких (многих) работников в условиях разделения труда для обеспечения высокой его производительности. Это объединение принимает определенную форму – цеха, например.

В воспитании результаты еще в большей степени зависят от формы организации процесса. В современных условиях (и уже давно) педагогический процесс полностью ориентирован на «промышленное производство» образованных, соответствующим образом воспитанных людей в соответствии с так называемым государственным стандартом образования. А кроме того, что еще более важно, в каждый отдельный момент педагогического процесса (т.е. при решении отдельной воспитательной задачи) осуществляется влияние на личность не в одном каком-то направлении, а во многих: например, просвещение, формирование ценностных ориентаций, развитие в интеллектуальном, нравственном и других отношениях. Да еще при активном участии самой личности в этом процессе. Так что здесь и отдельную «варежку» связать труднее исключительно через использование средств и методов, минуя форму, которая выражается не столько в объединении мно-

гих исполнителей, сколько в рациональном сочетании нескольких средств и методов.

Таким образом, в педагогическом процессе мы имеем и необходимость одновременной работы со многими неодинаковыми объектами, и одновременное «изготовление» из них совершенно разнообразных «изделий». Это позволяет утверждать, что *в воспитании успешное продвижение к цели невозможно через использование напрямую средств и методов, минуя форму организации этого процесса.*

Поликомпонентность, многонаправленность педагогической задачи, обусловленная целостностью личности, которую невозможно воспитывать по частям, делает проблему формы организации педагогического процесса еще более актуальной, чем в отношении любого другого процесса, осуществляемого человеком.

Каковы же эти формы, выработанные опытом многих поколений воспитателей и созданные скрупулезным трудом ученых? Познакомимся хотя бы с основными их разновидностями.

## 1. Классификация форм организации педагогического процесса

Когда говорят о формах чего-либо, то прежде всего обращают внимание на внешние, видимые очертания объекта. С этой точки зрения организованная воспитательная деятельность характеризуется в первую очередь количеством вовлеченных в нее участников (воспитанников, учеников): если воспитательная (учебная) работа проводится с одним воспитанником, то это *индивидуальная форма* воспитания (обучения), если же в воспитательную деятельность одновременно вовлечено несколько воспитанников (группа, в которой воспитатель и воспитанники постоянно находятся в прямом контакте друг с другом), то это *групповая форма*. В том случае, когда учитель одновременно работает со всем классом, руководя однотипной деятельностью учащихся, форма организации обучения и воспитания называется *коллективной формой* (например, урок, классное собрание и др.). Если же работа проводится с несколькими классами или с учащимися всей школы, района, города (митинг, шествие, демонстрация и т.п.), то это *массовые формы* организации педагогического процесса. Высказывается мнение о нецелесообразности разделения коллективных и массовых форм: все формы организации деятельности воспитанников, в которых не обеспечиваются их контакты друг с другом, являются по сути своей массовыми.



Основной формой учебно-воспитательной работы в современной российской школе является урок. Он и был сформирован Я. А. Коменским в XVII в. по внешнему признаку – числу учащихся, с которыми учитель одновременно вел работу: если до Коменского учитель учил своих учеников поочередно (индивидуальная форма организации обучения), то Коменский обосновал возможность (и реализовал ее на практике) объединить несколько десятков детей одного возраста в группу (класс) и объяснять, повторять одновременно со всеми одну тему (урок).

Однако этот ли признак (количество учеников) является самым существенным в характеристике современных форм организации обучения и воспитания? Ведь на уроке в современных школах количество учащихся колеблется от одного (в малокомплектной сельской школе, например) до тридцати – сорока (в школе-новостройке). И на экскурсию воспитатель может пойти как с группой, так и с одним воспитанником. То же самое можно сказать о консультациях, экзаменах и других формах организации учебно-воспитательной работы. Внешний, формальный, наблюдаемый признак в этих случаях изменяется, но сущность формы остается прежней: и с одним учеником учителя проводят уроки по расписанию, и с одним воспитанником экскурсия – все равно экскурсия.

Чем же в таком случае характеризуется форма организации учебно-воспитательного процесса? В первую очередь и главным образом – совокупностью, сочетанием средств и методов, используемых при решении системы педагогических задач определенного уровня. Форма организации характеризуется тем, что в ее рамках используется несколько средств или почти исключительно одно средство, но с применением нескольких методов его реализации. Например, на уроке используется преимущественно учение как средство воспитания, но ученики слушают объяснение, читают, решают задачи, отвечают на вопросы и т.п., т.е. методы освоения ими учебного материала (методы учения) разнообразны.

Таким образом, форме присущи применение или возможность применения в ее рамках нескольких методов и даже средств. Их сочетание конструируется так, что планируется и обеспечивается решение не одной какой-либо педагогической задачи, а системы задач определенного уровня, направленности и т.п. Это свойственно всем видам творчества: в изобразительном, в литературном и других видах творчества форма – это сочетание средств и приемов, используемых автором для реализации замысла (создания художественного произведения). *Форма педагогического процесса – тоже результат творчества.* Это объективно, поскольку в обучении и воспитании не бывает одинаковых ситуаций. Учитель, воспитатель конструирует учебно-воспитательный процесс как инди-

видуально особенный в каждой отдельной элементарной его части, какой выступает его конкретная форма. Причем осознанно или неосознанно воспитанники (ученики) являются соавторами этого «произведения».

С этой точки зрения формы организации учебно-воспитательного процесса можно классифицировать в зависимости от преимущественно используемого средства – учения, игры, труда, общения: **формы обучения** (уроки, экскурсии, факультативы, консультации и др. – схема 15); **игровые формы** (имитации, соревнования и др.); **формы трудовой деятельности** (ученические производственные объединения, индивидуальный труд, работа в составе временных групп и др.); **формы общения** (прямое, опосредованное и др.). Возможна классификация форм и в зависимости от преимущественно используемых методов: **словесные формы** (информации, собрания, митинги и т.п.); **наглядные формы** (выставки, стенды и др.); **практические формы** (благотворительные и трудовые акции, оформление материалов для выставки, музея и т.п.). Эта классификация в наибольшей степени соответствует особенностям деятельности таких субъектов педагогического процесса, как семья, средства массовой информации и некоторые другие.

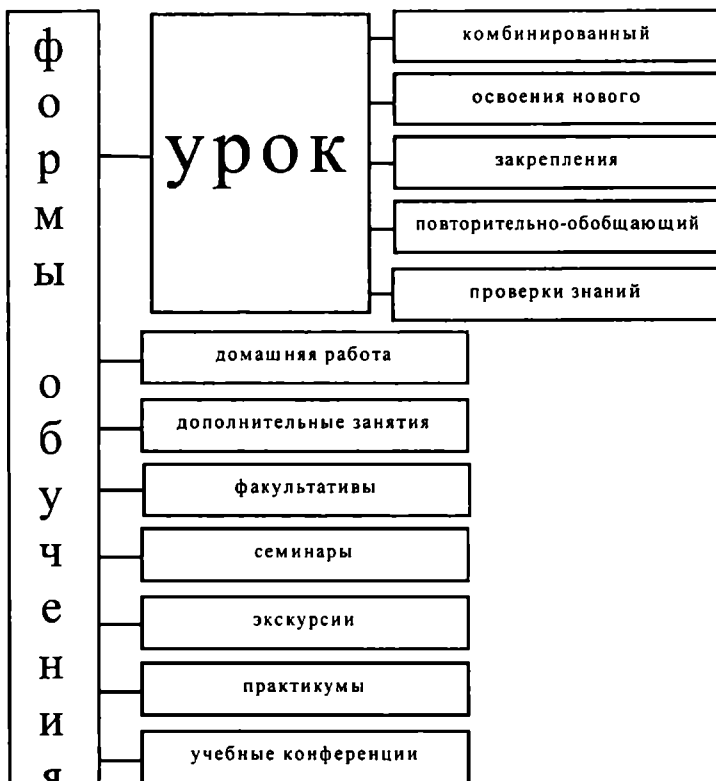
Каждая форма организации педагогического процесса многомерна, полиморфна (Б.Т. Лихачев). Даже в случаях элементарной простоты формы ее полиморфность проявляется на уровне индивидуальности отдельного воспитанника: например, решая весь урок одну математическую задачу, ученик одновременно участвует в решении ряда педагогических задач. Причем содержание каждой из задач подвижно: в процессе ее решения включаются в действие, выдвигаются на первый план другие или новые обстоятельства. Это требует соответствующего изменения в сочетании используемых средств и методов, т.е. подвижности формы, которая не должна быть (и не может быть) абсолютно стабильной. Изменение формы учебной работы, например, может быть вызвано неспособностью учеников участвовать в беседе из-за слабой подготовленности, вследствие чего учителю придется объяснять им непонятное, заинтересовывая включением в практическую деятельность и т.п. С чисто внешней стороны форма вроде бы не изменилась – урок остался уроком, но внутреннее сочетание видов деятельности и использованных методов претерпело существенное изменение: форма по сути своей стала иной.

В чем же в таком случае смысл классификации форм, если они обладают не одним каким-то признаком, да к тому же еще и изменчивы? Смысл в том, чтобы понять сущность сложного на основе выделения доминирующего элемента и с учетом этого кон-

структурировать форму в соответствии с обстоятельствами. Ведь именно от того, в какую форму облакаются используемые средства и методы, зависит продвижение к цели в воспитании. Не сами по себе методы обучения и воспитания, сколь бы значимо ни было их влияние на личность, не виды деятельности, используемые вне контекста условий и соответствующих условиям методов применения этих средств, а лишь формирующееся в определенную конфигурацию их сочетание обеспечивает успех педагогической деятельности. Повторим еще раз: *в воспитании цель достигается не прямо через средство или метод, но лишь через определенное их сочетание – форму, сочетание, творчески приновренное к индивидуальному своеобразие конкретной воспитательной задачи.*

Схема 15

### Формы организации обучения



## 2. Урок как основная форма учебно-воспитательной работы в современной школе

Сейчас трудно представить себе школу без урока – формы организации учения, когда учитель в определенный промежуток времени (40–45 минут), используя разнообразные методы, организует усвоение группой учащихся одного возраста конкретной суммы знаний, умений и навыков определенной учебной дисциплины (урок истории, урок математики и др.): «урок – это учебный час, посвященный отдельному предмету» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1978).

В каждой школе есть расписание уроков, по которому фактически проходит вся учебная школьная жизнь учащихся и учителей. А ведь лет триста назад слово «урок» в таком смысле не употреблялось. Оно обозначало «задание для выполнения в определенный срок» (там же). Это по совету Я.А. Коменского в XVII в. начали делить учеников в школах на классы, а время – на уроки.

Вначале уроки были хотя и неодинаковы, но однотипны, поскольку все выполняли одну функцию: обеспечение усвоения учениками знаний. Проверив выполнение учениками домашнего задания, учитель объяснял новое, а затем заставлял лучших повторять изложенное, чтобы все запомнили и поняли это новое. После этого давал задание на дом прочитать по учебнику о том, что изучалось на уроке.

Сейчас функции урока многоплановы: обеспечить усвоение знаний и формирование умений, воспитывать в определенном направлении, развивать творческие способности учащихся. Выполнение этих функций на каждом уроке в одинаковой мере невозможно. В зависимости от решаемой основной учебной (дидактической) задачи выделяют *уроки изучения и усвоения нового материала, уроки закрепления, повторения и обобщения изученного, выработки умений и навыков и применения усвоенных знаний, уроки контроля и оценки результатов учебной работы*. Это простые по своей структуре уроки: учитель вместе с учениками весь урок решает какую-либо одну дидактическую задачу – повторить и обобщить изученное или проверить и оценить знания и т. д.

В практике обучения такие уроки встречаются редко. Больше распространены *комбинированные уроки*, т.е. уроки со сложной структурой. Они могут состоять из элементов двух простых уроков, или даже включать элементы всех простых уроков. Чаще всего встречается такая структура комбинированного урока: 1) организация учащихся; 2) проверка домашнего задания; 3) изучение нового материала; 4) закрепление знаний и выработка умений их при-

менения; 5) объяснение домашнего задания. В старших классах число элементов комбинированного урока сокращается: большая часть урока отводится на решение одной дидактической задачи.

Структура комбинированного урока на первый взгляд мало чем отличается от структуры урока Я.А.Коменского. Однако если на уроках в прошлые времена при изучении нового использовалось лишь объяснение учителя, а при закреплении – повторение учащимися изложенного учителем, то в современных условиях учителя используют разнообразные средства и методы на всех этапах урока. Стали использовать *интегрированные уроки* (урок на одну тему проводят учителя разных предметов: например, учителя литературы, изобразительного искусства, музыки проводят урок о А.С.Пушкине), *уроки-блоки* (уроки «сдваивают» для усвоения материала крупными порциями и концентрации времени изучения предмета в одном полугодии, четверти), *уроки-гостиные* (создается обстановка «гостиной» с нетрадиционным размещением учащихся в кабинете – не за партами, располагающая к непринужденному обсуждению проблем, чтению стихов, исполнению и прослушиванию музыкальных произведений и т.п.), *уроки-игры* (аукционы знаний, пресс-конференции и т.д.), *уроки самостоятельной и практической деятельности* (написание и защита рефератов, изготовление изделий – в процессе индивидуального и коллективного творчества и др.).

В этих случаях урок отличается от традиционного именно сочетанием используемых средств и методов. То есть развитие современного урока идет по направлениям как усложнения и интенсификации учебной деятельности учащихся, так и включения в структуру урока других, кроме учения, видов деятельности – игры, труда, общения.

Некоторые учителя привлекают учеников к организации и проведению урока и тем самым изменяют позицию ученика в процессе обучения. Например, учитель истории из п. Курахово Донецкой области С.Д.Шевченко в каждом классе выделяет группу учащихся из девяти человек для управления учебным процессом: «организатор», «ведущий учитель» (проводит первую часть урока – проверку выполнения домашнего задания), «ассистенты», «проверяющие», «учетчик», «ревизор», «главный консультант». В течение года каждый ученик несколько раз бывает в роли «ведущего учителя». Он на уроке назначает пары «учитель – ученик», в которых «учителя» проверяют и оценивают знания «учеников», организуют другие формы контроля. «Ассистенты», «проверяющие», «учетчик», «ревизор», «главный консультант» тоже выполняют свои функции<sup>1</sup>. Участвуют в ор-

---

<sup>1</sup> См.: Шевченко С.Д. Школьный урок: Как научить каждого. – М., 1990.

ганизации уроков ученики у В.Ф.Шаталова, Т.И.Гончаровой и многих других учителей<sup>1</sup>.

Проведение урока требует от учителя тщательной подготовки к нему, его детального планирования, а также планирования системы уроков на учебную четверть, полугодие, на весь год.

Начинается подготовка к уроку с **календарно-тематического планирования**: учитель определяет последовательность изучения содержания учебного материала, его распределение на разделы, блоки, единицы усвоения учащимися, чтобы связанные между собой знания не воспринимались как разрозненные сведения из разных параграфов и глав учебника. Для этого предусматриваются обзорные вводные уроки в начале изучения раздела и повторительно-обобщающие уроки в конце, параллельное освоение «сквозных» знаний (понятий, умений их использовать) в ходе изучения всего раздела и т.д. В этом случае календарно-тематическое планирование выполняет важную функцию структурирования содержания учебного материала в соответствии с особенностями условий работы учителя, а не только установления формальной очередности изучения тем учебного курса.

В календарно-тематическом плане указывается также, из каких других учебных предметов будут использоваться знания на уроках (межпредметные связи) и какие наглядные пособия, технические средства и литература необходимы при подготовке и проведении уроков. В некоторых рекомендациях упоминается более десяти разделов плана, в которых детализируются методы обучения, дозы и характер домашних заданий, виды контроля и др.<sup>2</sup>

На основе тематического плана учитель разрабатывает план каждого урока – **поурочное планирование**. В плане урока указываются тема, цели (обучения, развития, воспитания учащихся), последовательность основных видов и методов деятельности учителя и учеников, предполагаемая продолжительность каждого этапа урока, материалы, оборудование, объем и содержание домашнего задания. Начинающие учителя детально описывают ход урока: планируемые вопросы при проверке домашнего задания, способы связывания новой темы с изученным ранее, содержание нового материала, вопросы и задания для повторения и закрепления знаний и т.д.

Хорошо разработанный план урока может использоваться и в последующие годы работы учителя. В него нужно будет только

---

<sup>1</sup> См., например: Педагогический поиск / Под ред. И.Н.Баженовой. – М., 1987. – С. 201–287.

<sup>2</sup> См., например: *Зотов Ю. Е.* Организация современного урока. – М., 1984. – С. 107–131.

вносить дополнения и поправки с учетом особенностей учащихся, появившихся новых сведений по теме, новых возможностей использования технических средств обучения и др.

Что значит хороший урок? Выполнение каких требований обеспечивает решение на уроке образовательно-воспитательных задач?

В последнее время эти требования нередко разделяются на *социально-педагогические* (наличие соответствующего помещения, высокая квалификация учителя), *психологические* (благоприятный психологический климат, развитие мышления учащихся, активизация процессов чувственного восприятия учащимися изучаемых объектов и др.), *педагогические* (единство образовательной, воспитательной и развивающей целей, целесообразный отбор учебного материала, выбор рациональных методов обучения, включение учащихся в разнообразную деятельность, оптимальный темп и ритм урока, его организационная четкость, связь с предыдущими и последующими уроками).

Если попытаться очень коротко сформулировать представление о хорошем уроке, то, вероятно, хорош тот урок, на котором ученики, активно работая, научились чему-то новому, важному для них. Научить – не значит только рассказать, пусть даже интересно, научить – значит добиться усвоения учениками знаний и формирования умений их использовать. И учитель должен убедиться в том, что научил детей на уроке тому, чему планировал их научить. П. Ф. Каптерев утверждал, что «урок бывает хорош, когда он интересен, когда основательно проработан и когда он представляет ряд упражнений не только для ума, но и для воли»<sup>1</sup>.

Не будем вслед за Каптеревым рассматривать, как на уроке заинтересовать учащихся и обеспечить полное и обстоятельное усвоение материала: этому посвящена вся дидактика (см., например: *Сохор А. М., Яковлев Н. М. Методика и техника урока в школе.* – М., 1985). Но обратим внимание на требование развития воли на уроке – этому требованию уделяется явно недостаточное внимание.

«Хороший урок есть двойной урок – для ума и для воли», – считал П. Ф. Каптерев. Поэтому учитель должен следить не только за тем, чему ученик научился, но и за теми волевыми усилиями, которые он прилагал. Если ученик на уроке упражнял свою волю, и усвоенный материал – результат усиленной борьбы с собой, движения его мысли, воли и разнообразных чувствований, то этот урок по-настоящему воспитывающий. И если учитель на уроке забывает о выполнении требования в отношении развития воли, то он из урокодателя превращается в настоящего педагога, воспи-

---

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 587.

тателя: «Ему будет трудно, ему нужно будет внимательно разглядывать учащихся и стараться каждым уроком в каждом учащемся вызвать самостоятельную работу, не только умственную, но и волевую»<sup>1</sup>. Именно эти усилия учителя обеспечат единство обучения и воспитания.

### 3. Другие формы организации учебно-воспитательной работы

Все задачи обучения и воспитания на уроках решить невозможно. Невозможно даже в полной мере учесть особенности учащихся в их отношении к содержанию учебного материала: одни хотят и могут быстро и глубоко осваивать знания по физике и математике, а у других проявляется больший интерес к гуманитарным предметам. Когда в классе занимаются 20–30 и даже более учеников, учесть на уроке особенности каждого (интерес к предмету, уровень обученности, характер затруднений, необходимая мера помощи и т.д.) учителю чрезвычайно трудно, фактически невозможно. Да в полной мере и не нужно. Ему необходимо обеспечить на уроке освоение каждым учеником того минимума знаний и умений, который определен государственным стандартом. Правда, и это нелегко в отношении всех учеников, поскольку уровень этого минимума достаточно высок (чрезвычайно высок!) и имеет тенденцию к постоянному повышению.

Учитывая это, в современной школе используются и другие формы организации учебно-воспитательной работы. Прежде всего, это *домашняя самостоятельная работа учащихся*. Без нее учебно-воспитательный (педагогический) процесс не может быть полным, но учителям следует помнить об опасности перегрузки учащихся домашними заданиями. Нужно заботиться о том, чтобы основная работа по усвоению нового была выполнена на уроке, а домашние задания по всем предметам могли быть выполнены учениками начальных классов за 1–2 часа, в средних классах – за 2–3 часа, в старших классах – за 3–4 часа.

*Дополнительные занятия и консультации* в российских школах традиционно проводятся учителями с учащимися, нуждающимися в помощи, отставшими в обучении по каким-либо причинам. Иногда для оказания помощи таким ученикам привлекают хорошо успевающих учащихся или поручают учащимся старших классов помочь младшим. Проводятся эти занятия и с учащимися, проявляющими успехи в изучении предмета. Перед экзаменами, а

---

<sup>1</sup> Кантрев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 587.



также перед зачетом по каждому крупному разделу и т.д. проводятся *консультации* со всеми учениками класса.

*Факультативные занятия* (занятия по выбору) в последнее время получили широкое распространение. В VII–IX и особенно X–XI классах учащиеся, интересующиеся каким-либо предметом, объединяются в группы по 12–15 человек (им предлагаются на выбор курсы различного содержания). В этих группах они углубленно изучают интересующий их предмет по специальной программе, что помогает, в частности, в подготовке к поступлению в профессиональное учебное заведение. Такие занятия проводятся нередко и по морали, праву, экологии, эстетике, религии.

*Учебные конференции* практикуются во многих школах для учащихся IX–XI классов, особенно в гимназиях, лицеях. К конференциям учащиеся готовят доклады, в которых содержится анализ научной, художественной литературы, результаты собственных (иногда – коллективных) исследований. Обычно конференции проходят один раз в год, в некоторых школах – в традиционном установленном время. В это же время организуются и выставки творческих работ учащихся средних и младших классов. Однако это не обязательно: учебная конференция может быть проведена и в одном классе по одному учебному предмету.

*Семинарские занятия* тоже проводятся в старших классах. Для семинарского занятия определяется тема теоретического, чаще всего гуманитарного содержания, формулируются три-четыре вопроса для обсуждения. Иногда выделяются основные докладчики и оппоненты (содокладчики) по каждому вопросу, а в ходе семинара к обсуждению каждого вопроса привлекается возможно большее число учащихся класса.

*Экскурсии* – посещение учащимися естественных (природных), хозяйственно-промышленных, культурных и общественных объектов с целью ознакомления с ними или получения сведений практического характера. Они могут проводиться перед изучением темы для предварительного ознакомления с объектом, а также в ходе изучения темы (текущая, сопутствующая экскурсия) и после теоретического изучения темы (заключительная экскурсия). Перед экскурсией учитель сам детально знакомится с маршрутом, объектами наблюдения, при необходимости договаривается с экскурсоводами. Составляя план проведения экскурсии, учитель предусматривает меры, обеспечивающие безопасность учащихся в пути следования и на маршруте экскурсии, детализирует содержание работы групп и отдельных учащихся. Результаты экскурсии обсуждаются и используются в работе на уроках, при подготовке учащимися сообщений и докладов. Нередко они оформляются в виде стенных газет, пресс-информаций. Иногда экскурсии проводятся

не одним учителем (не по одному предмету), а совместно по двум или даже несколькими предметам (комплексные экскурсии).

*Учебные практикумы* обычно организуются в конце учебного года по дисциплинам естественного цикла (биология, природоведение), трудового обучения и по предметам специализации в старших классах. Они проводятся на пришкольных участках, в школьных мастерских, в цехах предприятий, в учреждениях. В некоторых случаях время проведения практикумов распределяется в течение летних каникул учащихся (например, для обеспечения постоянного ухода за растениями на пришкольном участке или по причине невозможности одновременного прохождения практики всеми учащимися из-за недостатка рабочих мест на производстве, в учреждении).

#### **4. Формы внеклассной воспитательной работы**

Педагогический процесс не ограничивается обучением. Все, что проводится в школе в плане осуществления воспитательной работы во внеурочное время в некоторых педагогических источниках объединяется одним общим понятием – внеклассная воспитательная работа<sup>1</sup>. В других источниках наряду с внеклассной воспитательной работой выделяют еще внеурочную работу по учебным предметам (предметные кружки, секции, олимпиады, выставки творческих работ и др.). К внеклассной же работе относят работу с учащимися классных руководителей, школьного библиотекаря и всех других школьных работников, которая проводится во внеурочное время, но не имеет специально выраженного предметного характера (не направлена на изучение какого-либо одного учебного предмета). Эта работа может проводиться в стенах школы или за ее пределами, но организуется и проводится работниками школы (собрания, классные часы, линейки, вечера отдыха, выставки, экскурсии, походы и др.).

Формы внеклассной воспитательной работы более многообразны, чем формы внеурочной работы по учебным предметам, и на них мы остановимся особо. Обратим внимание перед этим лишь на то, что наряду с внеурочной и внеклассной работой выделяется еще внешкольная образовательно-воспитательная работа. Она осуществляется в музыкальных и художественных школах, станциях юннатов, юных техников, клубах при различных организациях и т.п., т.е. проводится под руководством не школьных педагогов, а работников внешкольных учреждений и характери-

---

<sup>1</sup> См., например: Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М., 1964. – Т. 1. – С. 340.

зуется большей по сравнению с внеклассной работой практической направленностью и специализированностью.

Разнообразие форм внеклассной воспитательной работы постоянно пополняется новыми формами, соответствующими изменяющимся общественным условиям школьной жизни. Нередко основы их содержания и методики заимствуются из популярных игр телевизионных передач («Огонек», КВН, «Круглый стол», «Аукцион», «Что? Где? Когда?» и т.п.).

Все многообразие форм воспитательной работы с учащимися можно разделить на три группы в зависимости от основной решаемой ими воспитательной задачи: 1) *формы управления и самоуправления школьной жизнью* (собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, заседания представительных органов ученического самоуправления, стенная печать и др.); 2) *познавательные формы* (экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информации, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.); 3) *развлекательные формы* (утренники и вечера, «капустники», «посиделки» и т.п.).

Естественно, каждая используемая форма педагогического процесса решает не одну какую-то воспитательную задачу. Например, формы управления школьной жизнью решают не только задачу организации деятельности ученического коллектива, но и задачи просвещения школьников (прежде всего – в вопросах менеджмента) и выработки у них управленческих навыков. С этой целью даже «в ущерб делу» учителя, классные руководители, администрация школы используют в качестве организаторов этих форм как наиболее способных учащихся, так и тех, которые вначале не проявляют организаторских способностей. В этом, в частности, смысл регулярной смены органов ученического самоуправления, привлечения к управленческой деятельности в различных сферах школьной жизни как можно большего числа учащихся.

То же самое можно сказать и о познавательных и развлекательных формах воспитательной работы. Например, развлекательные формы не могут и не должны быть сугубо развлекательными: они будут развлекать по-настоящему, только внося в сознание и чувства детей представления и знания о чем-то ранее неизвестном и уверенность в собственной значимости в системе межличностных отношений. А чтобы обеспечить это, нужно хорошо продумать организацию «мероприятия», привлечь к организации и проведению максимальное число участников (в оптимальном случае – все участники должны ощущать себя ответственными организаторами проводимой формы работы), добиться, чтобы воспитанники хорошо отдохнули.

Таким образом, и развлекательные формы воспитания (если они правильно педагогически продуманы, подготовлены и проведены) способствуют интеллектуальному и духовному развитию школьников, укреплению их здоровья.

В современных условиях более существенное внимание воспитателей, чем в недалеком прошлом, привлекает личность, индивидуальность. Понятия «лично ориентированное воспитание», «обучение, центрированное на ученика» и т.п. наполняются практическим организационно-педагогическим и психологическим содержанием: диагностикой уровня интеллектуального, физического и эмоционально-нравственного развития, разработкой стратегии и тактики (технологии) индивидуального темпа освоения содержания образования и формирования определенных черт характера. В связи с этим новый, более глубокий смысл приобретает классификация форм осуществления внеклассной воспитательной работы в зависимости от количества участников того или иного воспитательного мероприятия. Индивидуальные, групповые и массовые формы организации педагогического процесса в своем сочетании обеспечивают, с одной стороны, оптимальный учет особенностей воспитанника и организацию деятельности и отношений каждого в соответствии с присущими ему возможностями, а с другой – адаптацию всех к социальным условиям неизбежного сотрудничества с индивидами самого широкого спектра идеологий, национальностей, профессий, образа жизни, темперамента, характера и т.д.

Если в учении деятельность развития интеллекта по сути своей сугубо индивидуальна, то в воспитательной работе сама технология выражается во взаимодействии индивида с другим или, что чаще, с другими, не во всем похожими, а нередко и во многом на него не похожими субъектами воспитательного процесса. Сущность воспитания как процесса в наибольшей степени выражается в деятельности взаимодействия с другими людьми, в которой формируются отношения индивида к его окружению. Именно в связи с этим классификация форм воспитательной работы по количеству участников этого процесса является более актуальной, чем в обучении.

Это не значит, однако, что используемые средства и методы перестают играть свою существенную роль. В зависимости от этого признака можно разделить формы воспитательной работы на три группы: 1) *словесные* (собrania, митинги, информации и т.п.), в ходе которых используются словесные методы и виды общения; 2) *наглядные* (выставки, музеи, экскурсии, стенды и другие формы наглядной агитации), которые ориентированы на использование наглядных методов – зрительного восприятия воспитанниками

образцов отношений, действий и т.п.; 3) *практические* (дежурства, шефская и благотворительная деятельность, сбор и оформление экспонатов для музеев, выставок, изготовление стендов, выпуск газет, журналов, участие в трудовых операциях и др.), основу которых составляют практические действия воспитанников, изменяющие объекты их деятельности.

Чем отличается эта классификация форм воспитательной работы от ранее приведенной классификации методов обучения? Там ведь тоже словесные, наглядные, практические, но только не формы, а методы обучения... Отличие в том, что при классификации методов по источнику знаний рассматриваются отдельные методы в качестве самостоятельных путей решения дидактической задачи. Например, объяснение – самостоятельный метод и может быть использован независимо от других. Любая же словесная форма не ограничивается одним методом. На собрании, например, могут и объяснять, и рассказывать, и спорить (дискуссия) и т.п. Точно так же и при использовании практических и наглядных форм. Например, изготовление стенда никак не укладывается в использование только упражнений или только графических работ и т.п., но всегда подразумевает использование нескольких (многих) методов в определенном сочетании (как и не одного, а нескольких видов деятельности). В этом суть полиморфности формы педагогического процесса. Истоки полиморфности формы – в многоплановости отдельной педагогической задачи, в длительности ее решения, не ограничивающейся временем взаимодействия воспитанника с воспитателем, в тесной взаимосвязи педагогических задач, в динамичности и недискретности педагогического процесса. Все это может быть «преодолено», многослойная динамичная совокупность задач может быть решена только через форму, а не прямо благодаря использованию какого-либо метода, пусть даже и весьма совершенного, правильно выбранного и т.п. Для воспитательной работы это характерно еще в большей мере, чем для учебной: в обучении в результате использования одного метода может быть создана иллюзия решения педагогической задачи в виде усвоения определенной суммы знаний, формирования определенного умения. Но педагогическая задача, решаемая в обучении, не ограничивается знаниями и умениями. Существенными ее составляющими являются формирование отношений, разностороннее развитие учащегося-воспитанника. А это может быть обеспечено лишь определенным сочетанием средств и методов их применения, т.е. в рамках формы, которая соответствует всему содержанию задачи.

Описывать методику всех или хотя бы большинства встречающихся в практике воспитательной работы форм нет необходимо-

сти – это задача специального курса. Но двум наиболее часто встречающимся уделим некоторое внимание.

Прежде всего это *собрание*. Эта форма воспитательной работы рассматривается как высшая форма ученического самоуправления (по примеру отношений в объединениях взрослых) с той особенностью, что на собрании воспитанников взрослые (педагоги) имеют право решающего голоса.

Во всех воспитательных системах (С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко, С.Френе и др.), прославившихся высокими результатами, их организаторы отводили собранию очень важное место. Собрания проводились регулярно, не реже одного раза в неделю. На них обсуждались и решались все наиболее важные вопросы совместной жизни воспитанников, при этом каждый имел равные с остальными права и возможности участия в обсуждении и принятии решений. Еще Я.А.Коменский рекомендовал, чтобы учащиеся «... в известные дни на общих собраниях разбирали дела, как это происходит в благоустроенном государстве. Это будет действительно подготавливать юношей к жизни путем навыка к такого рода деятельности»<sup>1</sup>.

Повестка собрания определяется заранее, число обсуждаемых вопросов – небольшое (1–3), по каждому вопросу предусматриваются информация (доклад), обсуждение и принятие решения. Ведет собрание избираемый председатель или руководитель представительного органа ученического самоуправления. На начальных стадиях развития коллективных отношений собрание ведет педагог (в классе – классный руководитель, в школе – директор или заместитель). Ход обсуждения и принимаемые решения записываются в протокол собрания.

Еще С.Т.Шацкий, описывая воспитательную работу в детской колонии «Бодрая жизнь», показал и важность собраний, и трудности в их проведении. Например, он отмечал, что дети активно участвуют в выборах, а к обсуждению практических дел их привлечь нелегко. Для детей собрание – это школа развития общественной активности, ответственности и деловитости. И в этой «школе» тоже есть «новички-первоклассники», которых нужно всему учить, есть и научившиеся многому, готовящиеся «к выпуску». Поэтому так важны регулярность собраний, конкретность и жизненность обсуждаемых вопросов, настойчивость в выполнении принимаемых решений.

Широко распространенной формой воспитательной работы в классе является *классный час* (час классного руководителя). В 80-е гг. во многих школах время его проведения указывалось в

---

<sup>1</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 68.

школьном расписании. Появление этой формы работы было вызвано необходимостью проведения спланированной деятельности по нравственно-эстетическому, правовому и т.д. воспитанию учащихся. В.А.Сухомлинский подчеркивал, что классный руководитель должен беседовать с учащимися не только о прошедшем, но и на заранее запланированные темы: о здоровье, семье, гражданском становлении, искусстве и др. Он сформулировал положение об основных направлениях воспитательной работы с учащимися различных возрастов и основные темы бесед о них. Во многом эти положения актуальны и в настоящее время, конечно, не столько тематика бесед, сколько сам принцип их проведения.

Центральным компонентом классного часа является беседа классного руководителя с учащимися на заранее запланированную тему. Кроме этого на классных часах обсуждаются текущие дела (особенно при неразвитости такой формы, как собрание), предусматриваются какие-либо виды развлечений с целью развития неформального общения учащихся, организации их досуга, повышения интереса к совместной внеурочной деятельности.

Чем отличается классный час от собрания? Тем, что на собрании основные «действующие лица» – сами ученики, а на классном часе – педагог. Кроме того, основная функция классного часа – обогащение учащихся нравственными, эстетическими и другими знаниями, формирование умений и навыков нравственного поведения, а функции собрания – организация жизни коллектива, выражение коллективного мнения о путях и способах решения общих задач. Собрание – официальный орган общественного самоуправления, его решения протоколируются и в дальнейшем являются регуляторами общественной жизни коллектива, а классный час – это в основном неформальное общение классного руководителя с воспитанниками и воспитанников между собой, расчитанное на максимальный учет их индивидуальных особенностей, обеспечение личностного подхода в воспитании.

Эти формы воспитания очень близки между собой, и можно дискутировать по поводу целесообразности их одновременного использования. Можно предпринимать попытки их объединения, особенно в младших классах (до VI, даже VII класса). Неизменными при этом остаются две проблемы, которые необходимо решать в процессе воспитания: привлечение учащихся к управлению собственной жизнью в школе и обеспечение индивидуального подхода в воспитании на гуманистических основах. Таким образом, если классный руководитель, директор школы стремятся к развитию инициативы учащихся, считают необходимым привлечь школьников к участию в организации их общей (общественной)

жизни, то они должны как можно раньше включать детей в формы отношений, обладающие элементами общественных отношений взрослых. В то же время, учитывая особенности развития детской психики, важно по возможности сохранить и такие формы воспитательной работы, которые характеризуются неформальностью отношений педагогов с учащимися и учащимся между собой.

В 90-е гг. XX в. значительный вклад в разработку новых форм воспитания сделан Н. Е. Щурковой, а в 80-е гг. – И. П. Ивановым (коллективные творческие дела).

## **5. Принципы конструирования форм организации педагогического процесса**

Итак, мы пришли к выводу, что в воспитании решить поставленные задачи можно, только используя определенным образом оформленное сочетание средств и методов, а не прямо применяя отдельные средства и методы. Но если это так, то, вероятно, при конструировании соответствующих многоаспектным воспитательным задачам полиморфных форм необходимо руководствоваться определенными принципами.

Впервые эти принципы охарактеризовал Я. А. Коменский в середине XVII в. (его «Великая дидактика» была завершена в 1632 г., издана на латинском языке в 1657 г.). Свою Дидактику основоположник педагогики определял как «универсальное искусство учить всех всему, или верный ... способ создавать... такие школы, в которых бы все юношество... можно обучать наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни»<sup>1</sup>. Обучение и учение, по Коменскому, это не только освоение наук, но и воспитание нравственности, и развитие творческих способностей учащихся. Обучение наукам, искусствам, языкам – это лишь первые опыты. Настоящая же работа – «... в изучении мудрости, которая делает нас возвышенными, мужественными и великодушными... Следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять нравственность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, «мастерскими людей»<sup>2</sup>.

То есть, понимая под обучением весь процесс формирования личности, Я. А. Коменский и свои основоположения (принципы

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 242.

<sup>2</sup> Там же. – С. 404.



дидактики) формулировал в качестве принципов деятельности школ как «мастерских людей». И не только школ, но всех, кто занимается воспитанием. Поскольку же задачи воспитания нужно решать «всеохватно и всенародно», то Основоположения Коменского это фактически принципы педагогического процесса. Так, например, излагая одно из Основоположений прочности обучения и учения, Коменский иллюстрирует его примером из воспитания нравов: нужно развивать нравы путем внутреннего преодоления страстей, а не преподавания поверхностного очерка учения о нравственности. Суть этого Основоположения: «правильно обучать... – значит раскрывать способность понимать вещи; ... ничему не учить, опираясь только на один авторитет; но всему учить при помощи доказательств...; ничего не преподавать одним аналитическим методом, а предпочтительнее преподавать синтетическим»<sup>1</sup>.

В главах «Общие требования обучения и учения, т.е. как учить и учиться наверняка, чтобы не мог не последовать положительный результат», «Основы легкости обучения и учения», «Основы прочности обучения и учения», «Основы кратчайшего пути обучения» Я.А.Коменский освещает пути (правила) реализации требований таких принципов обучения, как *своевременность, обеспеченность (материальная и интеллектуальная), целенаправленность, самостоятельного наблюдения (наглядность), непротиворечивость, непрерывность, последовательность, постепенность, доступность, систематичность (системность), основательность, прочность, полезность, посильность, учет возрастных и индивидуальных различий, опора на развитие мышления и познавательных способностей, самостоятельность и самостоятельность, активность, нравственность, сознательность*. Все они сформулированы на основе общего требования *природосообразности*. К тому же Я.А.Коменский выдвигает требование, чтобы учителя приветливостью и лаской, а родители похвалой учению, учености и побуждением к прилежанию возбуждали у учеников глубокий интерес и горячее стремление к знанию, стремление к самостоятельному поиску духовной пищи, ее усвоению и переработке не только для себя, но и для передачи другим в школе и вне школы.

В современной педагогической науке и в учебно-воспитательной практике сохраняется устойчивая тенденция рассмотрения процесса обучения и внеклассной воспитательной работы как вполне самостоятельных подсистем единого педагогического процесса. Исходя из этого и принципы педагогического процесса разделяются на *принципы обучения (принципы дидактики) и принципы воспитания*.

---

<sup>1</sup> Там же. – С. 356.

Принципы дидактики характеризуют как «... определенную систему исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность» (Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М., 1983. – С. 161), как «... общие нормы организации учебного процесса» (Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1995), которые «... являются общими ориентирами для планирования, организации и анализа практики обучения» (Педагогика / Под ред. Г.Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М., 1984. – С. 260). Принципы же воспитания «...представляют собой основополагающие четко сформулированные требования, которые направляют педагогическое мышление и действия воспитателей» (там же, с. 147). То есть определения принципов обучения и воспитания фактически одинаковы. Они различаются только своей определяемой частью: принципы обучения – это основные требования к процессу обучения, а принципы воспитания – основные требования к процессу воспитания.

Например, в учебном пособии Т.А.Стефановской принципы представляются в виде двух групп:

Принципы обучения	Принципы воспитания
1. Научности	1. Учета возрастных и индивидуальных, личностных различий
2. Систематичности	2. Целеустремленности
3. Связи теории с практикой	3. Воспитания в коллективе и через коллектив
4. Сознательности и активности	4. Гуманизации <sup>1</sup>
5. Наглядности	
6. Доступности	
7. Прочности	

В учебном пособии под редакцией П.И.Пидкасистого характеризуется восемь принципов обучения (*развивающего и воспитывающего характера обучения; научности содержания и методов учебного процесса; систематичности и последовательности; сознательности, творческой активности и самостоятельности; наглядности; доступности; прочности; рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы*) и три принципа воспитания (*ориентация на ценностные отношения; субъектности; принятия ребенка как данность*).

При формулировании и характеристике педагогических принципов иногда имеется в виду, что кроме принципов дидактики и принципов воспитания есть еще и общие принципы педагогическо-

<sup>1</sup> Стефановская Т.А. Педагогика: Наука и искусство. – М., 1998. – С. 141.

го процесса. В некоторых случаях считается, что принципы воспитания имеют общий характер по отношению ко всему процессу и их действие распространяется как на систему внеклассной и внешкольной воспитательной работы, так и на процесс обучения (если понятие «воспитание» считается общим по отношению к понятию «обучение»).

В учебном пособии В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко, Е.А.Шиянова педагогический процесс рассматривается как единая целостная система. И педагогические принципы рассматриваются как принципы целостного педагогического процесса. Они разделяются на две группы:

*принципы организации педагогического процесса* – гуманистической направленности педагогического процесса; связи с жизнью и производственной практикой; научности; соединения обучения и воспитания с трудом; преемственности и систематичности; наглядности; эстетизации детской жизни;

*принципы управления деятельностью воспитанников* – сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; сознательности и активности учащихся; сочетания уважения с разумной требовательностью к воспитаннику; опоры на положительное в человеке; согласованности требований школы, семьи и общественности, сочетания прямых и параллельных педагогических действий; доступности и посильности обучения; учета возрастных и индивидуальных особенностей; прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Каждый из этих подходов оправдан соображениями как можно более глубокой характеристики понятия, раскрывающего суть отношений между субъектами педагогического процесса и основы технологии решения педагогических задач. Отношение к совокупности принципов обучения и воспитания может развиваться в двух направлениях: 1) в направлении формулирования и введения в систему все новых и новых основоположений при возникновении сколько-нибудь существенных изменений в педагогическом процессе (в том числе его материально-технического оборудования); 2) в направлении расширения, углубления и усложнения требований тех положений, которые стали традиционными, и введения новых только в случае абсолютной невозможности соотнесения новых условий с принятыми и действующими принципами.

Если учесть, что, во-первых, обучение имеет воспитывающий характер, а воспитание включает в себя элементы обучения и, во-вторых, что принципы являются ориентирами для планирования, организации и анализа практики обучения и воспитания, что они

должны направлять действия воспитателей, то этих направляющих положений не должно быть много. Человек (специалист), руководствующийся в своей повседневной деятельности определенными положениями, должен их постоянно удерживать в сознании, ориентироваться на них. Если же их слишком много, возможно ли пользоваться ими как рабочими инструментами? Кроме того, если понятия и сами процессы обучения и воспитания трудно разделить в мышлении и на практике, то обязательно ли выделять принципы обучения и воспитания, особенно в условиях продолжающейся интеграции этих принципов на основах идей деятельностного, личностного подходов в обучении и воспитании и гуманизации педагогического процесса?

В соответствии с вышеизложенным попытаемся сформулировать те положения, которые традиционно раскрывают суть требований к деятельности педагога и должны быть учтены учителями и воспитателями при планировании, организации и анализе учебно-воспитательной работы. Учтем при этом еще раз то, что принципы – это основоположения, рекомендации, которые обязательно нужно выполнять, чтобы обеспечить успешность педагогического процесса. Можно и не следовать этим рекомендациям, но в этом случае успех учебно-воспитательной работы будет ограниченным или даже отрицательным. В отличие от принципов закономерности имеют объективный характер, не зависят от воли людей и реализуются независимо от желания участников воспитательного процесса. Например, положение принципа наглядности учитель может игнорировать – учить детей, не используя наглядных пособий, а вот положение о единстве обучения и воспитания преодолеть (игнорировать) не в состоянии. Даже отказываясь воспитывать в процессе обучения (дескать, мое дело – научить, а воспитывают его пусть родители), учитель все равно будет воспитывать. Для детей процесс обучения будет воспитывающим даже в случае отрицательного результата.

Система общественных отношений, педагогическая наука в лице ее наиболее талантливых представителей формулируют принципы обучения и воспитания, раскрывающие пути достижения цели формирования личности в соответствии с общественным идеалом. А педагогическая система и конкретные учителя, воспитатели воспринимают эти принципы и реализуют их требования в меру своих индивидуальных возможностей и в зависимости от требовательности системы и всего общества к исполнению этих основоположений.

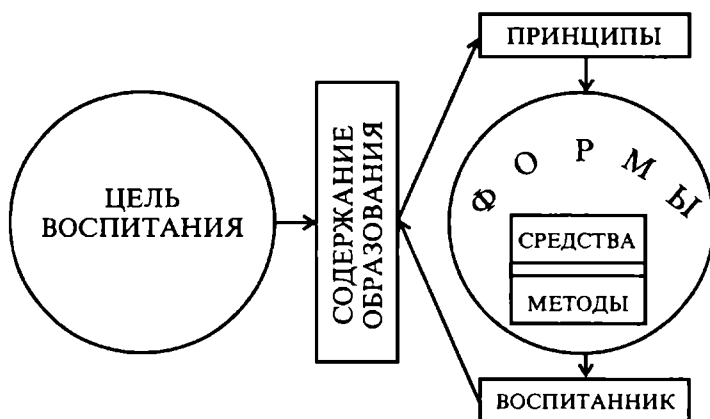
Таким образом, принципы как категория педагогики, отражающая реалии существующего педагогического процесса, имеют исторический, преходящий, даже субъективно-личностный харак-

тер. Но в таком случае возникает вопрос: как же просуществовали и остались действенными более трех веков принципы Коменского? За это время кардинально изменились общественные отношения, условия осуществления педагогического процесса, а требования наглядности, систематичности, сознательности и активности, доступности и другие остались не менее актуальными, чем прежде?

Во-первых, гений великого гуманиста Я.А.Коменского на века опередил свое время в понимании сути подлинно человеческих отношений не только в образовательно-воспитательной системе, но и в общественных отношениях вообще. С позиций подлинного гуманизма и глубокого понимания технологии осуществления педагогического процесса основоположник педагогики сформулировал принципы, которые и сейчас организуют и регулируют профессиональное мышление и действия воспитателей, и тем самым через века послал свой бесценный дар современной школе и науке. Не все сформулированные великим педагогом принципы получили сразу всеобщее одобрение и широкое распространение. Некоторые и сейчас с трудом пробивают себе дорогу как в практике отдельных воспитателей, так и целых воспитательных систем.

Во-вторых, требования принципов Я.А.Коменского все-таки не остались неизменными. Новые возможности материально-технического оборудования педагогического процесса, его организации в изменяющихся условиях, повышения требований к личности в плане ее соответствия уровню развития науки и техники и тому подобное обусловили иное, в той или иной мере особенное понимание требований классических принципов и особенно путей реализации их требований (см., например, анализ принципа наглядности: *Кантерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 516–521). Формулируются и новые принципы, отвечающие требованиям нового времени. Например, принцип научности, принцип воспитания в коллективе, принцип ролевого участия и др. (см.: *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987).

В наибольшей степени *принципы зависят от цели воспитания.* Выраженная в практическом, рабочем отношении в содержании образования и воспитания общая цель воспитания является тем императивом, который определяет характер и содержание системы принципов обучения и воспитания. Их требования реализуются через формы учебно-воспитательной работы как определенное сочетание средств и методов, обеспечивающих освоение воспитанниками содержания образования и воспитания, и достижение тем самым цели воспитания. Схематически эти связи можно изобразить следующим образом (схема 16):



Таким образом, требования принципов определяют, в каких организационных формах должен осуществляться педагогический процесс, чтобы пути освоения содержания образования были наиболее рациональными и чтобы его освоение обеспечивало достижение цели воспитания.

В качестве основных, чаще всего описываемых в учебных пособиях по педагогике, охарактеризуем кратко следующие принципы: целенаправленности; научности; наглядности; сознательности и активности; воспитания и обучения в реальной деятельности, связанной с жизнью; систематичности и последовательности; преемственности в воспитании и обучении; прочности; учета возрастных и индивидуальных особенностей; воспитания в коллективе; единства требовательности и уважения к личности воспитанника.

**Принцип целенаправленности.** Суть его требований в том, что вся воспитательная и учебная работа и каждая конкретная педагогическая задача должны быть подчинены решению общей цели воспитания – формированию личности гуманиста, активного создателя и оптимиста, будь то на уроке или во внеурочное время. Приняв в качестве наиболее привлекательной цель всестороннего развития личности, воспитатели должны подчинить этой цели всю свою работу. Например, решая на уроке задачу усвоения учащимися знаний по конкретному предмету, необходимо заботиться не в меньшей мере о развитии их мышления, нравственности, эстетических чувств, об укреплении их здоровья. Точно так же и во внеурочное время, организуя досуг воспитанников, важно заботиться не только о создании условий для их развлечения, но и

о том, чтобы улучшать их физическое состояние, совершенствовать межличностные отношения, обогащать сведениями о разных сторонах действительности. В воспитании не должно быть бесцельных мероприятий и бесцельно проведенного времени, а организуемая деятельность должна служить гуманной цели всестороннего усовершенствования личности.

Требования этого принципа успешно реализуются при выполнении следующих правил: 1) планировать учебно-воспитательную работу как путь достижения общей цели воспитания; 2) вести воспитание на основе формирования у воспитанника идеала (индивидуальной цели), соответствующего общей цели; 3) определять место каждого мероприятия в общей системе воспитательной работы как этапа на пути к цели; 4) подготовку и проведение каждого мероприятия осуществлять на основе системного подхода к решению задач обучения и воспитания.

**Принцип научности.** Учащиеся, воспитанники усваивают прочно установленные в науке положения на уровне современных достижений, а учителя, воспитатели обеспечивают освоение учащимися знаний не путем заучивания, а путем научного доказательства, вовлечения воспитанников в деятельность по решению познавательных задач и в научно-поисковую деятельность. Важность этого принципа удачно комментировал писатель-фантаст А. Азимов. Он писал: «Научное обоснование – вовсе не единственный путь к истине. Откровение, интуитивное постижение, ослепительное прозрение и бесспорный авторитет – все они ведут к истине более прямым и более надежным путем». И велик соблазн для учителя вести учеников к истине самым коротким путем: силой своего авторитета и авторитета великих ученых утверждать истину в сознании учеников. Но этот путь не лучший: ни один из этих «альтернативных» путей к истине не «принуждает». Научные же доказательства заставляют людей чувствовать «... принудительную необходимость согласиться с выводами, даже если поначалу они испытывали сильное сомнение в существовании вопроса»<sup>1</sup>.

Для выполнения требований этого принципа в обучении и воспитании необходимо учитывать следующие правила: 1) при изучении объекта необходимо использовать язык науки, предметом которой он является; 2) изучать явления природы и общественной жизни в их развитии, в динамике; раскрывать диалектику общественных и природных явлений; 3) обеспечивать правильное восприятие изучаемых объектов; 4) в ходе обучения (воспитания) демонстрировать учащимся логику возникновения и развития научного знания; 5) раскрывать учащимся перспективы развития

---

<sup>1</sup> Азимов А. В начале. – М., 1989. – С. 35.

науки и возможность их участия в научных исследованиях – в настоящем и будущем.

**Принцип доступности** означает требования соответствия содержания и методов обучения и воспитания, а также объема изучаемого материала возрастным особенностям воспитанников, уровню их интеллектуального, нравственного и эстетического развития. Организуя обучение и воспитание на высоком уровне научности, учитель-воспитатель должен обеспечить доступность для воспитанников трудного материала.

Правила, которые следует выполнять для реализации требований доступности: 1) объяснять простым, доступным языком; 2) излагать новое, связывая его с известным; 3) изучая новый материал, начинать его рассматривать на примерах, близких опыту ребенка; 4) разбирать с учащимся важнейшие и наиболее трудные места учебника; 5) не превышать норм объема домашних заданий.

Я. А. Коменский провозгласил следующие четыре правила доступности: от легкого к трудному; от известного к неизвестному; от простого к сложному; от близкого к далекому.

**Принцип наглядности** требует, чтобы обучение осуществлялось с опорой на чувственный опыт детей. Я. А. Коменский сформулировал «золотое правило дидактики»: «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. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами». В соответствии с этим правилом на протяжении трех веков ведут учителя обучение учащихся в школах. В воспитании нравственности особое место занимает использование примера как один из путей реализации принципа наглядности.

В 50-е гг. XX в. Л. В. Занков сформулировал положение о четырех формах соотношения наглядности и слова учителя в обучении:

1) ученик, изучая наглядный образ (схему, изображение объекта), сам находит нужные сведения. Учитель руководит наблюдением ученика, обращает его внимание на существенные признаки;

2) учитель сообщает сведения об изучаемом объекте, иллюстрируя их справедливость показом наглядного пособия;

3) при изучении связей между явлениями ученик в ходе наблюдения (выполнения лабораторной работы) сам обнаруживает эти связи, учитель при помощи слова ведет учащихся к осмысливанию связей;

4) учитель сообщает о связи между явлениями и иллюстрирует их наличие показом.



В этих случаях при использовании одних и тех же пособий принципиально неодинаковы пути получения знаний учащимися: в первом и третьем случаях они приобретают знания путем собственной мыслительной и практической деятельности, имеющей характер поисковой; во втором и четвертом случаях они получают знания в готовом виде от учителя, и их деятельность выражается в основном в запоминании и понимании сообщаемых им знаний (Занков Л.В. Наглядность и активизация в обучении. – М., 1960).

*Принцип сознательности и активности* учащихся в обучении требует обеспечения осознанного усвоения знаний путем активной деятельности учащихся по их приобретению. К.Д. Ушинский, развивая представления Я.А. Коменского о сознательности и активности в обучении, писал: «Должно всегда доставлять ребенку возможность деятельности, соответствующей его силам, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь»<sup>1</sup>.

Современные исследователи проблем активизации учебно-воспитательного процесса рассматривают три вида активности учащихся в обучении: воспроизводящую, интерпретирующую, творческую. В качестве главных средств активизации учения рекомендуются проблемный подход в обучении и самостоятельная работа учащихся<sup>2</sup>.

Реализации требований этого принципа способствует соблюдение следующих правил:

- все, что дети могут усвоить сами, они должны усваивать самостоятельно;
- учитель должен возможно шире использовать методы проблемного обучения;
- при решении педагогических задач нужно побуждать детей делать сравнения, сопоставлять новое с известным;
- следует использовать увлекательные факты из истории науки, жизни ученых и общественных деятелей;
- необходимо привлекать внимание учащихся к практической деятельности по применению знаний в различных ситуациях;
- раскрывать связи между учебными проблемами и проблемами настоящей науки;
- развивать внутренние стимулы активности (потребность в знаниях, интерес к ним, чувство ответственности, долга);
- само обучение вести энергично, поддерживая оптимизм учащихся и уверенность в успехе;

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Сочинения: В 11 т. – М., 1950. – Т. 10. – С. 509.

<sup>2</sup> См.: Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М. 1982. – С. 52–62.

– создавать и поддерживать необходимые гигиенические, психологические и социальные условия для обеспечения активной творческой деятельности учащихся.

Л. В. Занков сформулировал пять положений, обеспечивающих высокую активность учащихся в обучении: 1) обучение должно вестись на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль в обучении должна принадлежать теоретическим знаниям; 3) изучение программного материала необходимо вести быстрым темпом; 4) учащиеся должны осознавать сам процесс учения; 5) необходимо вести целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых<sup>1</sup>.

**Принцип воспитания и обучения в реальной деятельности, связанной с жизнью** (принцип связи с жизнью, воспитания в труде). «Реализация этого принципа требует такого построения воспитательного процесса, при котором вся жизнедеятельность детей ощущается ими как значительная, нужная людям, обществу и приносящая личное удовлетворение» (Шукина Г. И. Педагогика школы. – М., 1977. – С. 17). Усваивая знания, ученик должен не только знакомиться с областью их применения, но и вырабатывать умения и навыки их использования в различных сферах собственной жизни.

В педагогическом процессе практика или предшествует изучению теоретических положений, или осуществляется после изучения теории для подтверждения истинности полученных знаний и их квалифицированного использования. В некоторых случаях практика является непосредственной целью для воспитанников (учащихся): овладение речью, письмом, рисование, черчение, выработка умений на занятиях трудового обучения и др.

Правила реализации требований этого принципа:

- опираться в обучении и воспитании на имеющийся у воспитанников практический опыт;
- показывать как можно шире области применения теоретических знаний в жизни;
- вырабатывать умения и навыки использования знаний в жизни;
- привлекать учащихся к участию в интеллектуальном, физическом, духовном труде;
- создавать условия для использования учащимися усвоенных знаний, стимулировать их применение и передачу другим;
- показывать ученикам, что возникновение теории всегда обусловлено практическими потребностями общества (человечества).

**Принцип систематичности и последовательности** в воспитании и обучении. Он требует формирования у учащихся системы знаний, а не просто суммы сведений из разных наук, формирования

---

<sup>1</sup> Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. – М., 1975. – С. 49–55.

мировоззрения как системы знаний и отношений личности к окружающей действительности. «Как в природе все сцепляется одно с другим, – утверждал Я. А. Коменский, – так и в обучении нужно связывать одно с другим именно так, а не иначе»<sup>1</sup>. И все усваиваемые знания должны «... составлять одну энциклопедию, в которой все должно вытекать из общего корня и стоять на своем собственном месте»<sup>2</sup>.

Выработать у воспитанников систему знаний и системное мышление можно только последовательной и согласованной деятельностью всех воспитателей. Отсюда требование преемственности в деятельности школы, семьи, общественности, учителей различных предметов, воспитателей. То, что делается сегодня, должно вытекать из вчерашних действий и их результатов и находить свое продолжение в завтрашней воспитательной работе.

Основным условием реализации требований этого принципа является осуществление *межпредметных связей*, т.е. связывание между собой знаний из разных учебных дисциплин, из разных тем одной дисциплины, из областей этики, эстетики, труда, экологии, права и т.д. «Самая эффективная межпредметная связь – нравственная», – утверждает учитель литературы Е. Н. Ильин<sup>3</sup>. Среди других можно назвать такие правила:

- изучение учебной дисциплины и воспитание должно осуществляться систематически, без перерывов;
- воспитанникам следует предъявлять последовательные единые требования;
- работа учащихся должна протекать в определенной последовательности, системе, их жизнь должна строиться в соответствии с определенным режимом труда и отдыха;
- деятельность всех субъектов педагогического процесса должна организовываться и координироваться в соответствии с достижениями педагогической науки.

**Принцип прочности** требует прочного (на долгое время) усвоения основных, так называемых скелетных, знаний основ наук, нравственных, эстетических и других понятий, правил поведения, вырабатываемых умений и навыков. Для обеспечения требований этого принципа следует руководствоваться правилами:

- создавать установку на запоминание;
- повторять то, что необходимо запомнить, организуя текущее, периодическое, итоговое повторение; отдавать предпочтение активному, а не пассивному повторению;

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 336.

<sup>2</sup> Там же. – С. 359.

<sup>3</sup> См.: Ильин Е. Н. Путь к ученику. – М., 1988.

- обеспечивать и организовывать применение знаний;
- чередовать виды учебной деятельности;
- связывать материал для запоминания в ассоциации, разделять его на части, выделять главное и др.

Следует помнить, что реализация требований всех других принципов способствует прочному усвоению материала, особенно принципов наглядности, систематичности, сознательности и активности. К. Д. Ушинский, характеризуя 18 правил воспитания памяти, первым называет укрепление здоровья, заботу о спокойствии, уверенности, жизнерадостности ученика<sup>1</sup>. Не пугать ребенка, не мешать ему сосредоточиться, не задавать непосильных заданий – значит тоже выполнять требования принципа прочности.

**Принцип учета возрастных и индивидуальных различий.** Воспитание и обучение не могут быть абстрактными, вне учета индивидуальности воспитанника. Уже то, что воспитанник – субъект воспитания, характеризует этот процесс как индивидуально-особенный в отношении каждого в различные возрастные периоды, когда мера субъектности неодинакова. Кроме того, особенности мышления и памяти, устойчивость внимания, быстрота выработки навыков, степень активности, обученность и воспитанность, условия домашнего воспитания, темперамент, воля, характер, интересы – все это индивидуально и требует учета в осуществлении воспитательной работы с каждым.

Повышение внимания к развитию индивидуальности и гуманизация педагогического процесса актуализировали такие понятия, как личностно ориентированное воспитание, центрированное на личности обучение. Их суть в необходимости принятия воспитанника воспитателем не с заранее сформулированной программой действий с ним (например, будущего всесторонне развитого человека), а таким, какой он есть. На этой основе важно исходить в воспитании из интересов, способностей и возможностей ребенка, а не общественно-научных, в основе своей абстрактных требований к человеку.

Есть два основных пути учета индивидуальных особенностей воспитанников в педагогическом процессе. Первый путь – индивидуальный подход в обучении и воспитании, осуществляемый по единым программам. Эти программы рассчитаны на обеспечение продвижения всех к общей цели воспитания. Учет индивидуальности каждого осуществляется за счет коррекции методики работы с ним. Можно выделить три таких направления индивидуализации достижения единой общей цели: 1) индивидуализация по объему выполняемой деятельности; 2) индивидуализация по

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Сочинения: В 11 т. – М., 1950. – Т. 10. – С. 424–435.

трудности выполняемых задач; 3) индивидуализация по характеру и количеству оказываемой помощи, когда обеспечивается освоение общей программы и слабыми за счет индивидуальной (в том числе дополнительной) работы с ними.

Второй путь – дифференциация, или разделение учащихся на группы (потоки) в зависимости прежде всего от способностей, а также интересов, подготовленности и воспитанности. Прежде всего, дифференциация в российских школах проявляется в выделении в них *классов коррекции* для детей с некоторым отставанием в умственном развитии и *классы выравнивания* для детей с существенными пробелами в усвоении школьной программы по организационно-педагогическим и социальным, а не физиологическим причинам. Кроме того, дифференциация проявляется в создании *специальных школ для детей с высоким уровнем развития способностей* (гимназии, лицеи), а в школах – *классов определенной направленности*: физико-математических, гуманитарных и др. Углубление дифференциации осуществляется в *факультативах, разнообразных формах внеурочной работы* (в кружках, секциях и др.). Элементы дифференциации могут быть использованы и на уроке в классе: даже в условиях достаточно тщательного отбора учащихся класса по способностям возможности усвоения ими конкретных тем далеко не одинаковы. Поэтому разделение учащихся класса на *динамичные группы* в зависимости от теоретической подготовленности, выработанности умений и навыков, особенностей характера может оказать положительное влияние на результаты учебно-воспитательной работы.

**Принцип воспитания в коллективе.** Суть требований этого принципа вытекает из положения, что человек как существо общественное получает необходимые условия для всестороннего развития своих задатков только в коллективе. Под коллективом понимается устойчивая группа людей, сплоченных единой общественно полезной целью и общей деятельностью по ее достижению. Истинное духовное богатство личности заключается в богатстве ее действительных отношений (К.Маркс). Воспитательная ценность коллектива в том и заключается, что в нем воспитанник имеет возможность вступать в разнообразные отношения с другими: деловые, личные, гуманистические, интеллектуальные, идейно-воспитательные, учебно-трудовые, самодеятельно-творческие и др. (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский). Межличностные отношения в коллективе определяются широким спектром личностно значимых для каждого его члена видов групповой деятельности. Отношения ответственной зависимости, когда каждый находится и в положении ответственного организатора, и зависимого исполнителя, не позволяют ниве-

лизовать личность, но создают условия для приобретения каждым необходимого опыта общественной жизни, гражданского становления. Возможности формирования микрогрупп по интересам внутри коллектива и динамичная связь коллектива с другими коллективами как необходимое условие его развития способствуют удовлетворению потребности в развитии индивидуальности.

*Коллектив* – динамичное объединение. В своем развитии он проходит три стадии – этапы (по А.С.Макаренко) (схема 17). На первой стадии требования к воспитанникам предъявляет воспитатель, он организует и деятельность по реализации этих требований на основе увлечения воспитанников ближней, средней и дальней перспективами-целями (система перспективных линий).

На второй стадии требования к коллективу предъявляет сформированный актив – органы самоуправления, которые организуют деятельность воспитанников. Позиция воспитателя становится скрытой, создаются условия для реализации принципа параллельного действия, когда воспитатель воздействует на коллектив через органы самоуправления, влияющие на воспитанников в том же направлении, что и воспитатель.

На третьей стадии развития коллектива актив существенно расширяется за счет многообразия видов деятельности, отношений внутренних и внешних, за счет повышения активности всех членов коллектива. Большое значение на этом этапе приобретают традиции – устойчивые формы коллективного реагирования на определенные жизненные ситуации (праздники, шефство, благотворительные акции, форма отношений между членами коллектива и др.).

В 70-е гг. существенный вклад в теорию коллектива был сделан Л.И.Новиковой. Она предложила рассматривать стадии развития коллектива в зависимости от степени его влияния на формирование индивидуальности: первая стадия – создание формальной структуры коллектива под прямым влиянием воспитателей; вторая – стадия массового воспитания вследствие принятия всеми общих целей и норм отношений; третья – стадия индивидуального воспитания в условиях развитой неформальной структуры, обеспечивающей удовлетворение индивидуальных запросов каждого<sup>1</sup>. Против принципа воспитания в коллективе высказано немало возражений, особенно сторонниками лично ориентированного воспитания, представителями экзистенциализма и другими. По их мнению, коллектив нивелирует личность, препятствует развитию индивидуальности, и лишь в условиях тоталитарных ре-

---

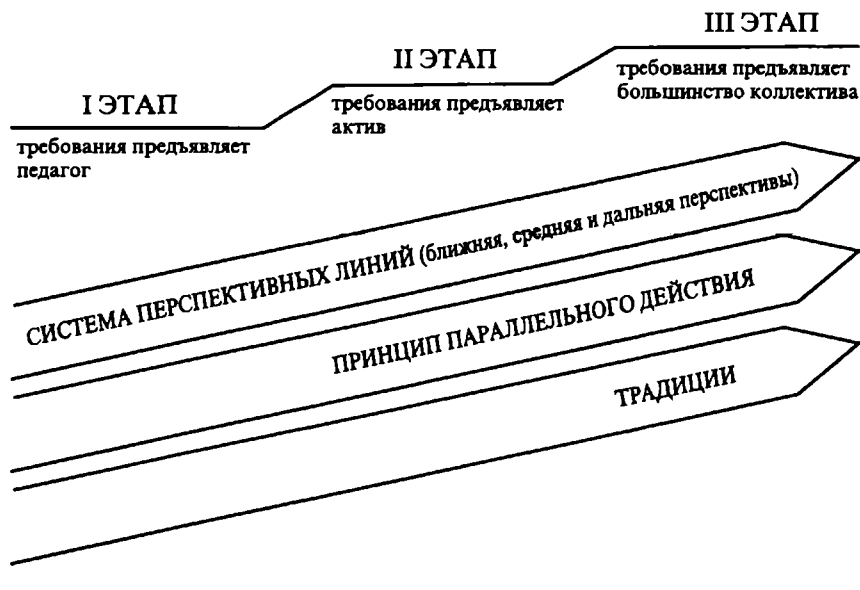
<sup>1</sup> См.: Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М., 1978.

жимов идея коллектива может приобрести признание. Однако наблюдательные представители даже «рыночной» идеологии давно пришли к выводу о высокой воспитательной ценности коллектива. Например, Ф.У.Тейлор, один из основоположников теории научной организации труда в условиях капиталистических отношений, писал в начале XX в.: «Приходит время, когда все великие достижения будут осуществляться путем такого коллективного сотрудничества, где каждый отдельный человек осуществляет те функции, для которых он наилучшим образом приспособлен, где каждый человек сохраняет свою собственную индивидуальность и является непревзойденным в своей частной функции, где ни один человек ничего не утрачивает из своей оригинальности и надлежащей личной инициативы, но все же каждый работает под контролем и в гармоническом сотрудничестве со многими другими»<sup>1</sup>.

Значит, дело не в идеологии, а в объективном соответствии общественной сущности человека тем условиям, которые создаются в коллективе для развития его природных задатков, для формирования и развития индивидуальности.

Схема 17

### Развитие ученического коллектива



<sup>1</sup> Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента. – М., 1991. – С. 102.

**Принцип единства требовательности и уважения к личности воспитанника.** Требования этого принципа могут быть рассмотрены и в структуре принципа гуманистической целенаправленности воспитания: воспитание немислимо без предъявления требований, но эти требования должны быть гуманными, предъявляться к воспитаннику не только в интересах общества, но и в интересах самого воспитанника. В этом суть гуманизма: признание личности как ценности, уважение личности подразумевает предъявление к ней определенных требований и выполнение ею этих требований в качестве гарантии как сохранения и реализации собственных прав личности, так и обеспечения прав и свобод других членов общества.

Однако в современных условиях (как и в любых других, кроме условий идеального общества) есть необходимость выделения самостоятельного принципа единства требовательности и уважения к воспитаннику: им определяются характерная для исторического периода и условий жизни мера требовательности к воспитаннику и степень приоритетности притязаний индивидуальности на личное и общественное признание. Любовь воспитателя к воспитаннику приобретает подлинную воспитательную ценность лишь в сочетании с разумной требовательности к нему. Мера же последней определяется развитостью общественно-экономических условий и соответственно уровнем развития общественного сознания.

В практической воспитательной работе требования этого принципа наиболее ярко выражены А.С.Макаренко в его афоризме: как можно больше требовательности к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Последовательная реализация этого принципа связана с выполнением *правила опоры на положительное*: в воспитании основой должна быть не борьба с недостатками, а развитие имеющегося положительного в воспитаннике, формирование положительных черт и качеств личности и тем самым вытеснение (или препятствование формированию и развитию) отрицательных.

Дети и сами не любят нетребовательных воспитателей. Ведь требовательность – это определенный порядок, предсказуемость перспектив, защищенность. Воспитанники готовы принять даже повышенные требования, если уверены в искренней расположенности к ним воспитателя (учителя), если знают, что требования предъявляются не во имя отвлеченного понятия порядка, а в их интересах. Доверие, открыто проявляемое, и контроль (ненавязчивый), следование методике применения метода требования (см. главу «Методы осуществления педагогического процесса») – важные условия реализации этого принципа.



В заключение характеристики всех принципов обучения и воспитания следует отметить, что их требования тесно взаимосвязаны, и выполнение их тоже находится в тесной взаимной зависимости: реализация требований любого из принципов в той или иной мере сказывается на выполнении требований всех остальных. Это является следствием целостности педагогического процесса и в то же время способствует укреплению этого качества педагогической системы.

#### Задания

1. Дайте определения формам организации учебно-воспитательной работы, учитывая возможность выделения их по внешнему признаку и по внутренней их структуре.
2. Назовите основные формы учебной и внеклассной воспитательной работы.
3. Сформулируйте основные требования к уроку как основной форме организации обучения и воспитания.
4. Дайте определение принципа организации учебно-воспитательного процесса.
5. Составьте конспект объяснения какой-либо темы учебного предмета в соответствии с различным сочетанием слова и наглядности (по Л. В. Занкову).
6. Продумайте возможности изучения одной из тем учебного предмета на основе научного доказательства и убеждения силой авторитета.

#### Рекомендуемая литература

- Дидактика средней школы. – М., 1982. – Гл. 2, 5, 6, 8.  
*Махмутов М. И.* Современный урок. – М., 1985.  
*Ильин Е. Н.* Путь к ученику. – М., 1988.  
*Шевченко С. Д.* Школьный урок: Как научить каждого. – М., 1990.  
*Кондратенков А. Е.* Труд и талант учителя. – М., 1989.  
*Волков И. П.* Приобщение школьников к творчеству. – М., 1982.  
*Яковлев А. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в школе. – М., 1985.  
*Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы рассмотрели основные положения науки о воспитании – педагогики.

Многовековое развитие науки и накопленный опыт практического использования ее достижений позволяют сформулировать следующие важнейшие выводы:

1. Воспитание как социальное явление преследует цель всестороннего усовершенствования и развития личности для обеспечения гармоничного сочетания индивидуальности каждого человека и общественных интересов.

2. Процесс продвижения к цели воспитания называется педагогическим процессом. Он осуществляется на широком природном и социальном фоне при непосредственном участии в нем воспитанников, родителей, педагогов.

3. Воспитание по сути своей есть формирование и развитие сознания человека и выработка опыта определенного поведения в условиях сотрудничества с социальным окружением. Оно обусловлено социально-экономическими отношениями в обществе и оказывает обратное, хотя непосредственно не всегда заметное, влияние на развитие и совершенствование общественных отношений. Физиологической основой воспитания являются формирование условных рефлексов под действием внешних и внутренних раздражителей и выработка на этой основе определенных ответных реакций организма. Однако это лишь основа, само же поведение и отношение человека формируются как следствие эмоционально-мыслительных оценок жизненных ситуаций. Они складываются в результате прогнозирования возможных последствий различных вариантов поведения и отношений и сознательного выбора жизненного пути под влиянием воспитательной среды.

4. Педагогический процесс как всестороннее развитие и формирование личности – это система взаимосвязанных деятельностей субъектов этого процесса – воспитателей и воспитанников. Эта система рассматривается в педагогике как состоящая из многих подсистем более низких уровней: система народного образования страны, система образования субъекта Федерации (республики, области), система образования в районе, городе, воспитательная система школы. Последняя, в свою очередь, подразделяется на дидактическую систему, систему внеклассной воспитательной работы, систему материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса, систему управления и др.

Системный подход в исследовании проблем воспитания и в организации практической учебно-воспитательной работы характеризуется рассмотрением каждого элемента педагогического процесса в его тесной связи со всеми другими.

5. Развитие личности осуществляется в деятельности самой личности. Результаты развития напрямую связаны с разнообразием и качеством выполняемой индивидом деятельности. Все многообразие познавательной, художественно-творческой, спортивной, развлекательной, бытовой и других видов деятельности можно свести к четырем наиболее общим ее типам –

учебной, игровой, трудовой деятельности и общению. В соответствии с этим в качестве важнейших средств воспитания рассматриваются игра, уче- ние, труд и общение воспитанников.

6. Физиологические особенности и специфика условий жизни воспитанни- ков определяют необходимость индивидуализации использования средств и особенно методов их применения в отношении каждого воспитуемого. Его здоровье, темперамент, способности, условия жизни, взаимоотношения с ок- ружающими, интересы и склонности должны учитываться в воспитании и не обязательно подвергаться коренной перестройке, преодолению. Социально ценные качества и направленность личности должны развиваться и формиро- ваться на основе индивидуально присущих воспитаннику свойств – в этом сущность личностного подхода в воспитании. Воспитание – это утверждение индивидуального образа жизни воспитанника в системе положительных вос- питательных ценностей.

7. Важнейшим направлением в деятельности воспитателей является разви- тие активности воспитанников. Собственно, главной задачей воспитателей (наряду с обеспечением безопасности) является активизация воспитанников в освоении ими социального опыта, концентрированно выраженного в знаниях, общенесобходимых умениях и навыках, отношениях.

Есть два способа приобщения воспитанников к социальному опыту (кроме спонтанного, стихийного, неорганизованного). Первый – непрофес- сиональный, основанный на житейских представлениях о воспитании и обу- чении как передаче знаний, умений и опыта отношений от старших к млад- шим: знающий больше сообщает знания тем, кто знает меньше, умеющий показывает свои умения обучаемым. Второй способ – профессиональный, педагогический: воспитанники включаются в активную деятельность по ус- воению знаний, формированию умений и навыков, выработке отношений на основе собственного эмоционально-интеллектуального труда. Важнейшими его показателями являются выполнение целенаправленного поиска в услови- ях проблемной ситуации, осуществление сознательного выбора (форму- лирование вывода), справедливого решения проблемной задачи интеллекту- ального или эмоционально-нравственного характера.

8. Эффективное воспитание невозможно вне системы определенных груп- повых отношений. Жизнь человека – это общественная жизнь, в которой он вступает в определенные многообразные отношения с другими людьми. Только в этих многообразных отношениях и возможно всестороннее развитие природных задатков индивида: многообразие личности раскрывается на- встречу многообразию среды.

Наиболее благоприятные условия для всестороннего развития личности создаются в коллективе – объединении людей, сплоченных единой общест- венно значимой целью, общей деятельностью по ее достижению и заботой о благе и состоянии каждого своего члена.

Объективно в условиях конкуренции наиболее способные личности полу- чают лучшие, большие возможности и наиболее действенные стимулы для

своего развития. Однако наряду с этим значительная часть оказывается на задворках прогресса, становится маргиналами общественного процесса, выступая лишь в качестве материала для успеха лидеров.

Коллектив как высшая форма группового объединения людей (в том числе и детей, воспитанников) характеризуется неиерархичностью отношений, динамичностью (сменностью) связей командования-подчинения, многообразием связей с окружением. Воспитательная работа по существу своему является организацией жизни и деятельности коллектива воспитанников, организацией их коллективных и индивидуальных отношений.

9. Талант воспитателя, учителя заключается в умении выбирать и правильно использовать в соответствии со складывающейся педагогической ситуацией методы обучения и воспитания. Любовь к детям, широкая образованность, контактность, организаторские способности, умение проникнуть во внутренний мир воспитанника, предвидеть путь его развития и организовать его жизнь на пути совершенствования вместе с терпением, настойчивостью, являясь теми качествами, которые характеризуют настоящего педагога.

10. За пределами обсуждения в настоящем пособии остались проблемы управления педагогическим процессом. В масштабах государства и каждого воспитательного учреждения необходимо осуществлять планирование, организацию, контроль, коррекцию и стимулирование деятельности всех участников педагогического процесса. Осуществление этих функций управления (планирование, организация, контроль, стимулирование) может реализоваться в стиле командования – жесткого регламентирования деятельности подчиненных, строгого определения их обязанностей, поощрения за успехи и наказания за неудачи (автократическое управление) или в стиле развития и стимулирования инициативы исполнителей, побуждения их к новаторскому поиску (демократическое управление).

Наши отечественные представления о функциях управления следует дополнить такими, как коммерческая, финансовая, страховая, учетная функции, которые в современных условиях приобретают особое значение и в сфере народного образования и воспитания.

Наиболее привлекательным является управление воспитательным процессом, основанное на сознании общей для воспитателей и воспитанников цели – перспективы, в которой индивидуальная цель каждого гармонично сочетается с общими устремлениями. Для этого нужно, чтобы руководители (учебного заведения, органов народного образования) заботились об установлении гуманных отношений между участниками педагогического процесса, спланировали деятельность всех субъектов процесса, определив обязанности каждого, организовали согласованную совместную деятельность, вовремя корректируя действия и их направленность, анализируя результаты деятельности на этапах и определяя новые перспективы развития.

11. Высокий профессионализм воспитателей, учителей, проявляющийся в знании средств, методов, форм, принципов обучения и воспитания и в умении применять их в практической деятельности в постоянно изменяющейся

обстановке воспитания, является основой эффективности педагогического процесса. Однако подлинный успех в воспитании достигается лишь в случае согласованной целенаправленной работы семьи, школы, общественности и всего государства по воспитанию подрастающих поколений.

12. И наконец, структура педагогического знания представляется в следующем виде:

1) цель воспитания как реализация общественного идеала в практической учебно-воспитательной работе, в ходе осуществления педагогического процесса;

2) педагогический процесс как организованное в масштабах всего государства (общества) взаимодействие воспитателей и воспитанников для достижения целей воспитания;

3) процесс воспитания как целенаправленное формирование личности – система субъект-субъектных отношений, обеспечивающих продвижение к цели воспитания в результате решения цели взаимосвязанных последовательно решаемых педагогических задач;

4) средства воспитания, используемые для решения педагогических задач – виды деятельности, в которых принимают участие воспитанники: общение, учение, игра, труд; только посредством деятельности самой личности формируются и развиваются качества личности; соблюдение педагогических требований к организации этой деятельности обеспечивает ее воспитательную эффективность;

5) методы обучения и воспитания есть методы использования средств воспитания в педагогическом процессе, т.е. это по сути своей методы осуществления педагогического процесса; собственно педагогическими являются методы, включающие воспитанников в продуктивную деятельность проблемно-поискового характера;

6) формы воспитания как определенное сочетание средств и методов педагогического процесса, обеспечивающее решение педагогической задачи или совокупности педагогических задач определенного уровня;

7) принципы организации педагогического процесса, являющиеся основными положениями, которыми должен руководствоваться воспитатель (учитель) в воспитательной (учебно-воспитательной) работе.

Такова последовательность изучения педагогических знаний, такова и логика самой педагогики как науки о воспитании. В такой взаимосвязи эти знания составляют основу профессиональной информации для учителей общеобразовательных школ и преподавателей профессиональных училищ (колледжей), для социальных педагогов и родителей, для офицеров как воспитателей воинов и для руководителей трудовых объединений. Эти общие знания конкретизируются в теориях и методиках частных методик, социальной, военной, исправительно-трудовой и других отраслях педагогики, являясь базой для разработки того особенного, что характеризует специфику воспитательной работы в конкретных условиях.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	3
<b>Глава I. Педагогика – наука о воспитании .....</b>	<b>5</b>
1. Я. А. Коменский – основоположник педагогики .....	7
2. Вклад западных педагогов в науку о воспитании .....	8
3. Вклад отечественных педагогов в науку о воспитании .....	10
4. Основные понятия педагогики .....	15
5. Философия – методологическая основа педагогики .....	19
6. Учение о высшей нервной деятельности – естественно-научная основа педагогики .....	20
7. Связь педагогики с другими науками .....	21
8. Отрасли педагогической науки .....	24
9. Связь педагогической теории с практикой учебно-воспитательной работы .....	25
10. Закономерности педагогического процесса .....	26
11. Педагогическое исследование и его методы .....	27
Эксперимент как метод педагогического исследования .....	27
Другие методы педагогического исследования .....	31
12. Особенности использования различных методов в педагогическом исследовании .....	33
<b>Глава II. Человек как предмет воспитания .....</b>	<b>35</b>
1. Изменения ребенка в процессе развития .....	36
2. Биологические и социальные факторы в развитии человека .....	37
3. Собственная преобразующая деятельность человека – важный фактор формирования личности .....	39
4. Взаимосвязь воспитания и развития человека в различные возрастные периоды .....	44
5. Индивидуальное и общее в развитии ребенка .....	51
<b>Глава III. Цель воспитания как педагогическая проблема .....</b>	<b>54</b>
1. Система целей воспитания .....	59
2. Всестороннее и гармоничное развитие личности – общая цель воспитания .....	60
3. Содержание понятия «всестороннее развитие личности» .....	63
4. Формирование у воспитанника научного мировоззрения .....	67
5. Цель воспитания в современных педагогических учениях Запада .....	69
6. Общая и индивидуальная цели воспитания .....	70
7. Цель воспитания и содержание образования и воспитания .....	73
<b>Глава IV. Педагогический процесс .....</b>	<b>79</b>
1. Педагогический процесс – процесс продвижения к цели воспитания .....	80
2. Основные функции педагогического процесса .....	84
3. Структура педагогического процесса .....	87
4. Педагогический процесс – сложная социальная система .....	95
5. Педагогический процесс – динамичная развивающаяся система .....	100
<b>Глава V. Сущность воспитания .....</b>	<b>107</b>
1. Положение о социальной природе воспитательного процесса – теоретико-методологическая основа воспитания .....	107

2. Учение об условно-рефлекторной деятельности – естественно-научная основа процесса воспитания .....	108
3. Воспитание – процесс двусторонний .....	113
4. Отличие воспитания от других процессов, организуемых и осуществляемых человеком .....	118
5. Перевоспитание и самовоспитание .....	121
6. Противоречия как движущие силы воспитания .....	123
7. Оценка результатов процесса воспитания .....	126
<b>Глава VI. Средство воспитания как педагогическая категория.</b> .....	130
<b>Глава VII. Общение как средство воспитания.</b> .....	142
1. Социальная основа общения .....	144
2. Особенности педагогического общения .....	147
3. Педагогическое общение в разные возрастные периоды воспитанников .....	152
4. Реализации основных функций педагогического общения .....	158
5. Этапы (стадии) структуры процесса педагогического общения .....	165
6. Условия эффективности педагогического общения .....	167
<b>Глава VIII. Учение как средство воспитания</b> .....	172
1. Базовые компоненты учения .....	172
2. Учение как процесс целенаправленного освоения учеником природного и социального мира .....	175
3. Этапы учения .....	178
4. Виды учения .....	182
5. Обучение как процесс организованного и контролируемого учителем учения .....	186
6. Проблемное и программированное обучение .....	195
7. Условия эффективности учения как воспитательного средства .....	200
<b>Глава IX. Роль игры в воспитании личности</b> .....	204
1. Игра как первая заметная для взрослых деятельность ребенка .....	205
2. Дидактические игры .....	211
3. Воспитательные игры во внеурочной воспитательной работе со школьниками .....	219
4. Условия эффективности игры как воспитательного средства .....	222
<b>Глава X. Труд как средство воспитания</b> .....	226
1. Труд – высший тип человеческой деятельности, имеющий общественный характер .....	227
2. Роль физического труда в воспитании .....	231
3. Интеллектуальный труд .....	239
4. Труд душевный .....	245
5. Сочетание различных видов труда как условие успеха в формировании личности .....	251
<b>Глава XI. Методы осуществления педагогического процесса</b> .....	254
1. Методы воспитания как способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников. Классификация методов педагогической деятельности .....	254
2. Проблемные методы как оказывающие наибольшее формирующее влияние на личность воспитанника .....	263

3. Условия педагогизации методов деятельности учителя (воспитателя) .	269
4. Методы, используемые во внеклассной воспитательной работе. Общие методы воспитания .....	281
Методы организации деятельности.....	283
Методы формирования сознания .....	286
Методы стимулирования.....	290
<b>Глава XII. Формы и принципы организации педагогического процесса.....</b>	<b>295</b>
1. Классификация форм организации педагогического процесса .....	296
2. Урок как основная форма учебно-воспитательной работы в современной школе .....	300
3. Другие формы организации учебно-воспитательной работы .....	304
4. Формы внеклассной воспитательной работы .....	306
5. Принципы конструирования форм организации педагогического процесса .....	312
<b>Заключение .....</b>	<b>330</b>

*Учебное издание*

**Селиванов Владимир Семенович**

**Основы общей педагогики  
Теория и методика воспитания**

*Учебное пособие*

*Редактор Р. К. Лопина*

*Художник Е. Н. Ханьжова*

*Компьютерная верстка: В. В. Усенко*

*Корректоры О. Н. Тетерина, Т. В. Абатурова*

Изд. № 105101571. Подписано в печать 29.05.2007. Формат 60×90/16.  
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 21,0.  
Тираж 1 500 экз. Заказ № 19256.

Издательский центр «Академия». [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru)  
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.  
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495) 330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат». [www.sarpk.ru](http://www.sarpk.ru)  
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.