

Педагогика

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

2-е издание, исправленное и дополненное

Под редакцией заслуженного деятеля науки
Российской Федерации, члена-корреспондента РАО,
доктора педагогических наук,
профессора **П. И. Пидкасистого**

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия по дисциплине
«Педагогика и психология» (часть I «Педагогика»)
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по непедагогическим специальностям*

МОСКВА • ЮРАЙТ • 2011

УДК 371.4
ББК 74.03я73
П24

Авторы:

Вульфов Б. З. (гл. 1, 3), **Иванов В. Д.** (гл. 12–15), **Меняев А. Ф.** (гл. 10), **Мижериков В. А.** (гл. 5), **Пидкасистый П. И.** (гл. 6–9, 11), **Юзефовичус Т. А.** (гл. 4), **Вульфов Б. З., Иванов В. Д.** (гл. 2, 18, краткий словарь), **Ермоленко Л. В., Иванов В. Д.** (гл. 16), **Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А.** (гл. 17), **Пидкасистый П. И., Иванов В. Д.** (контрольные вопросы).

Рецензенты:

Кудрявая Наталья Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета;

Куканова Елана Вениаминовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры социологии и социальной работы Московского государственного университета сервиса.

Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. — 502 с. — (Основы наук).

ISBN 978-5-9916-0886-2 (Издательство Юрайт)

ISBN 978-5-9692-0992-3 (ИД Юрайт)

Учебное пособие создано коллективом ученых-педагогов для широкого круга специалистов: юристов, экономистов, социологов, инженеров, врачей и др. В центре внимания авторов не ученик школы, а обучающийся вообще: ребенок в семье, ученик, студент, сотрудник производственного коллектива, член бизнес-команды. Реальная педагогическая деятельность пронизывает всю нашу жизнь, поэтому авторы стремились ясно и доступно рассказать об основных проблемах педагогической практики и путях их решения; образовательных системах и методах управления ими; о средствах обучения, воспитания и самообразования. В конце каждого раздела предлагаются вопросы и задания для самоконтроля и приводятся фрагменты из жизни для самостоятельного педагогического анализа.

Для студентов высших учебных заведений непедagogических специальностей, аспирантов, преподавателей.

УДК 371.4
ББК 74.03я73

ISBN 978-5-9916-0886-2
(Издательство Юрайт)
ISBN 978-5-9692-0992-3
(ИД Юрайт)

© Коллектив авторов, 2006
© Коллектив авторов, 2011, с изменениями
© ООО «ИД Юрайт», 2011

Оглавление

К читателю	8
------------------	---

РАЗДЕЛ I ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Образование человека	13
1.1. Социальное воспроизводство поколений	13
1.2. Образ жизни	15
1.3. Человек: самоцель и самоценность.....	18
1.4. Гуманизм: вера в возможности человека и в реальность их раскрытия.....	19
1.5. Пространство и время: педагогический аспект	21
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	24
<i>Литература</i>	24
Глава 2. Педагогика: единство науки и практики	25
2.1. Объект и предмет педагогики.....	25
2.2. Задачи и функции педагогики	28
2.3. Методы педагогики	32
2.4. Понятийный аппарат педагогики	34
2.5. Отрасли педагогики и ее взаимосвязи с другими науками	40
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	45
<i>Литература</i>	46
Глава 3. Педагогические аспекты профессиональной деятельности	47
3.1. Педагогика — универсальный уникум	47
3.2. Человек: взгляд «из педагогики» и взгляд «из профессии»	52
3.3. Руководитель как педагог	55
3.4. Профессионал в системе педагогического образования.....	58
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	61
<i>Литература</i>	61
Глава 4. Образование как общественное явление и педагогический процесс	62
4.1. Образование как социокультурный феномен	62
4.2. Образование как цель и содержание педагогического процесса	70

4.3. Непрерывный характер образования	76
4.4. Самообразование как условие непрерывности образования	85
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	97
<i>Литература</i>	97
Глава 5. Образовательная система России	99
5.1. Система образования: факторы ее развития и совершенствования	99
5.2. Структура и принципы системы образования Российской Федерации.....	108
5.3. Формы получения образования	124
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	128
<i>Литература</i>	129

РАЗДЕЛ II ДИДАКТИКА

Глава 6. Дидактика как педагогическая теория обучения.....	133
6.1. Общее понятие о дидактике.....	133
6.2. Объект и предмет дидактики.....	136
6.3. Задачи и функции дидактики, ее понятийный состав... ..	141
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	144
<i>Литература</i>	144
Глава 7. Процесс обучения в школе как система	145
7.1. Понятие и сущность обучения	145
7.2. Характеристика процесса обучения как целостной системы	152
7.3. Цикличность процесса обучения	156
7.4. Функции обучения	164
7.5. Сущностная характеристика и структура деятельности преподавателя	169
7.6. Учение как познавательная деятельность обучающихся в целостном процессе обучения	177
7.7. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в различных моделях обучения	185
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	208
<i>Литература</i>	209
Глава 8. Закономерности и принципы обучения	210
8.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения	210
8.2. Характеристика законов и закономерностей обучения.....	214
8.3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности.....	218
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	227
<i>Литература</i>	228

Глава 9. Методы и формы организации учебной деятельности обучающихся	229
9.1. Понятие и сущность метода и приема обучения	229
9.2. Классификация методов обучения.....	232
9.3. Общие формы организации учебной деятельности обучающихся.....	249
9.4. Технология организации учебной деятельности обучающихся.....	254
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>262</i>
<i>Литература.....</i>	<i>263</i>
Глава 10. Средства обучения, организации и управления учебным процессом	264
10.1. Средства обучения	264
10.2. Вербальные средства обучения	270
10.3. Информационные средства обучения.....	276
10.4. Средства организации и управления учебным процессом.....	280
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>283</i>
<i>Литература.....</i>	<i>283</i>
Глава 11. Педагогический контроль и оценка качества образования	285
11.1. Понятие качества образования.....	285
11.2. Способы оценки результатов качества образования	290
11.3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования	299
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>307</i>
<i>Литература.....</i>	<i>308</i>

РАЗДЕЛ III ВОСПИТАНИЕ

Глава 12. Воспитание в педагогическом процессе.....	311
12.1. Воспитание как общественное явление.....	311
12.2. Воспитание и самовоспитание в педагогическом процессе	313
12.3. Общие закономерности и принципы воспитания.....	316
12.4. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе	322
12.5. Содержание воспитания в педагогическом процессе.....	324
12.6. Система методов воспитания профессионала.....	329
12.7. Критерии оценки результата воспитательного процесса	333
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>334</i>
<i>Литература.....</i>	<i>335</i>

Глава 13. Системы воспитания: общее и особенное	337
13.1. Системный подход в педагогической теории и практике	337
13.2. Гуманизация системы воспитания: реалии и перспективы.....	340
13.3. Трудовой коллектив как воспитательная система	343
13.4. Руководитель и подчиненный	347
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	354
<i>Литература</i>	355
Глава 14. Основы коммуникативной культуры	356
14.1. Педагогическая коммуникация	356
14.2. Специалист: личность и профессия.....	362
14.3. Коммуникативная культура профессионала.....	365
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	368
<i>Литература</i>	368
Глава 15. Педагогические технологии воспитания	370
15.1. Педагогическая технология как элемент профессионального мастерства специалиста- руководителя.....	370
15.2. Профессиональное взаимодействие людей: педагогические умения и навыки	376
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	381
<i>Литература</i>	381
Глава 16. Семейное воспитание	382
16.1. Семья как первичная ячейка общества и социокультурная сфера человека.....	382
16.2. Психолого-педагогическая культура семьи	390
16.3. Организация педагогической помощи семье. Профилактика родительских девиаций	399
16.4. Правовые основы современного семейного воспитания	402
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	407
<i>Литература</i>	407
Глава 17. Управление образовательными системами	409
17.1. Основные понятия и принципы общей теории социального управления.....	409
17.2. Управление образовательными системами как разновидность социального управления.....	418
17.3. Основные принципы, методы и формы управления образовательными системами.....	425
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	433
<i>Литература</i>	434
Глава 18. Фрагменты из жизни: педагогические ситуации для самостоятельного анализа.....	435
Авантюризм	435

Авторитет.....	436
Адаптация социальная.....	436
Богатство.....	437
Быт.....	437
Вопросы.....	438
Время.....	439
Гуманизм.....	440
Деталь и целое.....	440
Дети.....	441
Дистанция.....	442
Добро.....	442
Долг.....	443
Дружба.....	443
Закономерности педагогические.....	444
Идеал и идеальный.....	445
Индивидуальность.....	445
Интеллигентность.....	446
Информация.....	446
Ирония.....	447
Искусство.....	448
Книга.....	449
Конфликт и бесконфликтность.....	450
Настроение.....	450
Образованность.....	451
Обстоятельства.....	452
Опыт.....	453
Оценка и самооценка.....	454
Педагогика народная.....	455
Профессионализм.....	456
Раскованность.....	457
Ревность.....	458
Рефлексия.....	459
Семья.....	460
Совесьть.....	460
Спор.....	461
Субкультура.....	462
Счастье.....	463
Учебный процесс.....	464
Школа.....	464
Этикет.....	465
Краткий словарь педагогических терминов.....	467
Приложения.....	498
Контрольные вопросы по курсу.....	498
Темы контрольных работ.....	500
Темы рефератов.....	501
Вопросы к экзамену (зачету) по педагогике.....	501

К читателю

Как-то одному из авторов этой книги, не без волнения пришедшему в аудиторию технического вуза для того, чтобы начать читать курс педагогики, пришлось столкнуться с недоумением своих молодых слушателей:

— Нам-то зачем тратить время на эту науку? Мы учителями быть не собираемся, а в расписании и так три-четыре «пары», если не больше, каждый день, и занятия эти нам для будущей профессии действительно необходимы! Школу мы уже, слава Богу, давно закончили...

Что ж, студентов можно понять (другое дело, что через несколько встреч и они поняли преподавателя, заинтересовавшись новой дисциплиной), тем более что факты подобного «протеста» вовсе не редки. Впрочем, и от наших коллег-преподавателей приходилось слышать подобные мнения. Да и мы, авторы данного учебного пособия, размышляя над тем, каким оно должно быть, тоже ставили перед собой вопрос: «И правда, зачем нужна педагогика в непедагогическом вузе?»

Между тем ответ на него не так уж сложен. Любая работа — в технической ли, в гуманитарной сфере — это практически всегда работа с людьми: с коллегами, под чьим-то началом, руководя другими, в большом коллективе или небольшой группе, на предприятии или в учреждении, занимаясь производством или бизнесом... Рядом неизменно разные люди, и каждый влияет на других, в свою очередь подвергаясь их влиянию. А это значит, что чаще всего неосознанно, но все мы чему-то учим других, воспитываем их, будучи при этом обучаемы и воспитываемы ими.

Сказанное относится к любому профессионалу — инженеру, врачу, менеджеру, иному квалифицированному специалисту. Впрочем, каждый из нас является еще и членом своей семьи, чьим-то соседом, кому-то приятелем... К тому же каждый человек — индивидуальность с неповторимым характером, личностными качествами, типом мышления, отношением к людям, носитель определенного

стиля общения, обладатель уникального опыта, имеющий свои ценности, ставящий перед собой определенные цели и ориентирующийся на те или иные перспективы, требующий многого от других и чего-то от себя и соответственно поступающий так или иначе, самовыражаясь и этим предьявляясь людям своими поступками, словами, внешностью. Это ли не воспитывающее влияние?!

Особенно сложно бывает молодому специалисту — где бы, как бы и с кем бы он ни работал. От него требуется правильное взаимодействие с людьми, от которого напрямую зависят успех общего дела и личной деятельности, удовлетворенность ею, перспективы профессионального роста. Отсюда — не менее важна работа над собой, самообразование и самовоспитание — способности быть педагогом.

Впрочем, не только им. Обращаясь к людям, которые не собираются быть учителями, мы тем не менее посчитали нецелесообразным вовсе игнорировать некоторые конкретные педагогические проблемы воспитания детей, подростков, юношества. Ведь со многими из этих проблем современный студент уже сталкивался в своем школьном опыте; возникают они, измененные временем, и в нынешней жизни, непременно потребуют решения и в дальнейшем — в семье будущего специалиста: какой бы ни была его профессиональная деятельность, ее успех всегда так или иначе обусловлен домашней ситуацией. Все мы — педагоги и друг другу, и нашим детям.

В целом наша книга — не просто *педагогика*, а *общая педагогика*, причем в двух значениях: во-первых, посвященная самым общим вопросам образования, воспитания, обучения; во-вторых, именно поэтому необходимая всем специалистам. Задачами педагогики как одной из дисциплин в системе профессиональной подготовки специалистов разного профиля определяется и *алгоритм изложения материала* в данном учебном пособии: от восприятия студентом информации к ее осмыслению и реализации на практике.

Содержание курса, которое отвечает соответствующему государственному стандарту высшего непедагогического образования, представлено в трех разделах, состоящих из нескольких глав. Каждая глава включает необходимый информационный материал, вопросы для самопроверки, список основной и дополнительной литературы. В конце книги приведены материалы (ситуации) для размышлений и совместных обсуждений на семинарах, практических за-

нениях; мы назвали их «Фрагменты из жизни». Они даны по алфавиту, и преподаватель может рекомендовать те или иные в каждом конкретном случае.

Подчеркнем, «Фрагменты» — это обращение к позиции самого читателя, они стимулируют вопросами его собственные размышления о различных явлениях и процессах педагогического характера. Надеемся, что представленные ситуации помогут решению общей образовательной задачи, связанной с приобщением читателя к педагогике.

Завершает книгу «Краткий словарь педагогических терминов», который дает представление о значении того или иного нового понятия.

Завершить вступительное слово мы хотим обращением к преподавателю, понимая всю сложность его позиции, ведь педагогика в непедагогическом вузе едва ли не более других дисциплин несовместима с преобладанием эмпирики, теоретизирования; она требует верной интонации, сочетания строгой научности с практикой. Достижение преподавателем убедительного изложения материала не только для запоминания, размышления над ним, но и для применения в значительной мере обусловлено неизменным учетом профессионального профиля студентов (тем более когда речь идет о «вечерниках» или «заочниках», которые уже работают по специальности). Имеется в виду взаимосвязь общих положений педагогической науки и практики с особенностями содержания и условий работы врача или программиста, социолога или инженера, строителя или юриста...

В новом издании авторы постарались учесть те основные изменения, которые произошли в жизни общества и в системе образования; достижения педагогической науки и практики в области подготовки специалистов.

Надеемся, что книга будет полезна и преподавателям, и студентам. Желаем успехов и тем и другим!

П. Пидкасистый

Раздел I

**ОБЩИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ**



Глава 1

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

На родителях, на одних родителях, — лежит священнейшая обязанность сделать своих детей людьми; обязанность же учебных заведений — сделать их учеными гражданами, членами государства во всех его ступенях. Но кто не сделался, прежде всего, человеком, тот плохой гражданин.

В. Г. Белинский

1.1. Социальное воспроизводство поколений

Вынесенным в заголовок параграфа словосочетанием обозначается **человекообразование** — процесс созидания и самосозидания целостного человека как единства разума и чувств, духа и воли. Представлением об этом процессе определяются суть, назначение и реализация взаимосвязи психологии и педагогики. Каждый из людей — участник сложного и непрерывного процесса **социального воспроизводства поколений**. Он восходит к глубокой древности, к тому времени, когда стадо становилось обществом, и составляет главный смысл существования человечества, а потому и ровесник ему и в прошлом, и в настоящем, и в будущем. Биологическая сущность людей остается принципиально неизменной, в том числе и функция биологического воспроизводства. Социальная же функция изменяется по мере развития цивилизаций, преемственно воспринимается и передается от поколения к поколению. Социальность может быть представлена интеграцией ряда аспектов:

— осознания себя членом общества — субъектом взаимодействия с ним, с другими людьми;

- сознательного выполнения норм социального бытия;
- способности активно приобщаться к социальным ценностям, их освоению и созиданию;
- реализации познавательной, трудовой, семейной, досуговой функций на основе гуманизма и духовности.

Социальность — это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком, и с этой точки зрения она выступает *наиболее общим признаком общечеловеческого*. Образование Человека, человекообразование, т.е. результат его социального воспроизводства, и есть творение и самотворение его социальности.

Процесс социального воспроизводства поколений характеризуется рядом противоречий:

→ *на уровне общества* — между традиционными представлениями и новыми явлениями, между идеалом социальности и реальным ее состоянием, между целесообразными для общественного развития темпами и глубиной социальности различных слоев населения и действительной ее динамикой, в ряде случаев отрицательной, и т.д.;

→ *на уровне отдельного человека* — между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им, между духовными потребностями и возможностями и способами их удовлетворения, между реальными внешними (идушими от общества и государства) влияниями на развитие социальности и ограниченностью внутренних установок, усилий самого человека на такое развитие и др.

Однако, несмотря на то, что социальность — явление, социально исторически обусловленное, хотя ему присущи самые острые противоречия, ничто не может ни прервать, ни остановить вечные процессы социального воспроизводства поколений и образования Человека. Можно и нужно лишь адекватно их стимулировать. Ведь сущность процесса совсем не кажется сложной: он сводится к накоплению опыта социального существования. Такой опыт, сочетая некие характерные черты, всегда своеобразен, неповторим у любого из нас, причем не только с точки зрения его содержательной наполненности, но и с позиции путей и способов его обретения. Среди главных черт процесса накопления социального опыта необходимо выделить по крайней мере две равно значимых: во-первых, его непрерывность и динамичность в течение всей жизни человека, во-вторых, то, что

сам человек сознательно или стихийно выступает не только *объектом* жизненных обстоятельств, внешних влияний, формирующих его опыт, но и *субъектом* такого формирования, активным участником процесса. Более того, именно стремлению людей упорядочить внутреннюю и внешнюю составляющие этого процесса и обязаны своим существованием и психология, и педагогика — всегда социально ориентированные и в то же время обращенные к каждому из нас.

Социальность включает в себя культуру, воспитанность, образованность человека. У каждого из нас их уровень и сочетание различны: любой человек индивидуально сочетает общее и особенное в физическом строении (мужском или женском); психических свойствах и процессах; духовном облике. Тем не менее неповторимость каждого не исключает, но предполагает схожесть с другими по самым различным признакам: социальному положению и национальной принадлежности, параметрам физическим и нравственным, возрастным и профессиональным и т.д. В этом — истоки и основы типичного, т.е. того общего, своеобразного, что объединяет ту или иную группу индивидуально разных людей, скажем, военных, рабочих, студентов, а внутри такой группы — бригаду, отдел, класс и т.п. Так любой из нас становится (должен становиться) носителем *тройственности общего, особенного и единичного*: избыток или дефицит одного из них, нарушение целесообразного сочетания в триаде — в числе главных причин общественных бед и личных драм.

1.2. Образ жизни

В качестве возможной интегративной характеристики всех ипостасей социальности может быть представлен **образ жизни** — единство целей, ценностей, материальных условий, межличностных отношений, видов деятельности, сфер общения как отдельного человека, семьи, так и производственных, учебных, общественных организаций и объединений людей. Образ жизни формируется в результате *взаимодействия людей и окружающей природной и социальной микро- и макросреды*: через государственное устройство, средства массовой информации, формы общественного сознания (науку, религию, искусство), бытовые традиции

и условия макросреда влияет на человека, но и он, реализуя собственную активность, воздействует на среду, создавая свой образ жизни.

Последнее обстоятельство — едва ли не самое главное, ибо разрушает возможность самооправдания, пассивного ожидания, ощущения жертвенности, которые не только выступают результатами, проявлениями бессилия перед обстоятельствами, но и провоцируют такие проявления. При всей очевидности роли экономических и социальных, природных и этнических, региональных и местных, семейных и бытовых условий, которыми определяется наш образ жизни, и сами люди являются участниками создания этих условий. Естественно, каждый выбирает, конструирует свой вариант образа жизни, основываясь на собственных возможностях, представлениях, оценках. В одних и тех же или похожих условиях каждый человек может прилагать усилия, стремясь создать или выбирая свой образ жизни, но каким бы он ни был, — это образ мышления, действий, отношения к людям, общения с ними.

Постановка и осуществление целей демократизации и гуманизации общества суть сложнейший социальный эксперимент, реализуемый участием не только «сверху» (законами, указами и директивами, созданием политической и экономической базы, государственными службами и иными структурами на федеральном, региональном и местном уровнях и т.д.), но и «снизу», т.е. непосредственно из недр общества, конкретного социума. Преобразование социума невозможно без активного субъекта и объекта гуманизации — человека, без преобразования его среды: гуманная среда так же открыта человеку, как человек — этой среде. Более того, очевидно, что если среда, люди оказываются вне процесса гуманизации общества, его менталитета, ценностей и идеалов, то насильственное осуществление этого процесса обречено оставаться не более чем звонким лозунгом. Именно поэтому так важно влиять на человека, на его среду, его образ жизни. Кроме того, нельзя не учитывать растущее сопротивление таких негативных явлений, как терроризм, преступность, национализм в условиях полиэтнической и поликонфессиональной страны, рост безработицы, детской безнадзорности, родительской жестокости и других проявлений падения нравов, фиксируемых как в семьях, так и на производстве. В этих условиях любой положительный опыт деятельности, скажем, социальных педа-

гогов и социальных работников, добровольцев-волонтеров из числа студентов, молодых рабочих, других общественников, не остающихся равнодушными к чужим бедам и пытающихся бескорыстно помочь попавшим в беду людям, — такой опыт достоин поощрения, демонстрируя общественно приемлемый вариант решения проблем гуманизации.

Возвращаясь к моделируемому варианту образа жизни, отметим: важная особенность данного феномена — **устойчивость большинства его компонентов** (положительных и отрицательных; профессиональных, бытовых, семейных и др.) в течение относительно длительного времени. Она создает ощущение стабильности, защищенности, не исключая при этом стремления что-то изменить, преодолеть или совершенствоваться. Не случайно многие черты, обычаи, традиции трудовых коллективов, семей, общественных объединений или организаций передаются из поколения в поколение. Своего рода социальной преемственностью многое объясняется в сообществах и в характерах отдельных людей, осуществляющих такую преемственность в меняющихся условиях.

Образ жизни непременно несет черты *общего* (менталитет страны, формы политической власти, экономической уклад и т.п.), *особенного* (своеобразие региона, предпринятия и т.д.) и *единичного* (данный коллектив, данная семья, школа, наконец, данный человек). Каждый из уровней этой иерархии влияет на других и испытывает влияние на себе. Но какой бы из уровней мы ни рассматривали, какую бы соответствующую ему психолого-педагогическую задачу ни решали (от разработки основ государственной стратегии социального воспроизводства поколений, механизмов и путей ее реализации до поиска форм эффективной поддержки работы над собой конкретного человека), на успех можно рассчитывать, лишь имея в виду всю иерархию, т.е. возможно более широкий круг параметров образа жизни.

При любой конкретной ситуации, чтобы получить возможно более целостное представление о человеке, надо представлять и образ его жизни, так как в нем проявляются черты внутреннего мира человека, в свою очередь, многое формирующего в его образе жизни. И это — жизнь человека, потому что в ней сосредоточены практически все его проявления как существа социального. Это именно *образ жизни* человека, потому что он отражает и воплощает представления человека о том, какова она есть и какой, с его точки зрения, могла бы и должна быть.

1.3. Человек: самоцель и самоценность

Человек — высшая ценность, его благо — высшая цель всякого общества. При всей известной истории множественности ценностей и целей *высшая ценность* — именно человек, единственный носитель разума и духа, реальный творец цивилизации, материальной и духовной культуры, самого себя. Он способен не только ошибаться, но и исправлять свои ошибки, не только ввергать себя и других в социальные катаклизмы, драмы и трагедии, но и преодолевать противостояние добра и зла. Это в полной мере относится и к человеку вообще (к человечеству и его истории), и к *каждому* из нас: потрясения испытывают как общество, так и любой из людей, будь то младенец, зрелый человек или старик.

Жизнь многообразна и сложна, и в реальности внутренний мир человека не только сложен, но и противоречив. Встречаются хорошие, добрые, нравственные люди, выросшие в неблагоприятных условиях, а те, которые формировались в благополучной, дружной, культурной семье, могут, однако, стать нарушителями этических норм. Недруг может быть прав в каких-то своих суждениях, а друг может ошибаться. Есть люди, живущие ненавистью к другим (нацисты, террористы): их черные дела не случайно называют бесчеловечными. Не столь уж редки те, кто поражен различными социальными болезнями, как и те, кто оказался не в ладу с уголовным кодексом. Встречаются сопротивляющиеся негативным явлениям и влияниям, но и — противящиеся влияниям положительным...

Какими бы ни были люди, каждый из них — человек. С ним можно и нужно работать во имя его самого и тех, кто его окружает. Чтобы предупредить или преодолеть зло, человеку нужны силы, желание и умение сопротивляться и самоутверждаться, обретаемые в *знаниях*, в собственном *опыте*. Знания и опыт помогают обрести школа, семья, армия, производство, общественные объединения — и педагогика им в помощь. Для педагогики исходна высшая цель — благо человека, понимаемое как участие (наряду с экономикой, политикой, общественным устройством) в достижении каждым из людей личного счастья: полноты самовыражения в социальности, т.е. в культуре, образованности, духовном богатстве, гармонии со средой. Так ценности становятся обоюдно адекватными целями общего,

особенного и единичного. «Венец творения» и творец всего — Человек.

1.4. Гуманизм: вера в возможности человека и в реальность их раскрытия

Отношение к человеку — главный показатель не только общественной морали, но и нравственности каждого из нас. Это отношение может быть добрым или недобрым, внимательным или равнодушным, предвзятым или объективным... Важно, чтобы оно было гуманным. **Гуманизм** — это активное человеколюбие, т.е. прежде всего исходная вера в положительные возможности человека: его разума и воли, его целей и стремлений; в то, что природой ему даны (в большей или меньшей степени) задатки и способности — потенциалы, требующие лишь благоприятных условий, для того чтобы раскрыться на благо как ему самому, так и окружающим, всему обществу. Гуманизм выступает как бы *вектором социальности*, выражаясь в таком качестве личности, как **гуманность**, которая воплощается в способности принимать других такими, каковы они есть, верить в их добрые намерения, помогать им стать лучше.

Разумеется, мера гуманности, способы ее проявления у разных людей различны: они зависят и от самого человека, и от того, к кому отнесены, и от внешних обстоятельств — образа жизни, конкретной ситуации. Повторим: есть люди с плохим характером и дурными наклонностями, есть правонарушители и преступники. Вера в человека не абстрактна, а потому не исключает, но предполагает требовательность к нему, борьбу с его ошибками, помощь в преодолении недостатков, т.е. речь идет о борьбе *не с человеком, а за человека*.

В то же время провозглашение веры в человека и его возможности оказалось бы лишь декларацией, красивой фразой, проявлением абстрактного гуманизма, если бы только этим и ограничилось. На самом же деле истинная вера всегда активна, становясь мотивом, побуждением, стимулом реального утверждения веры, а в нашем случае — подлинного гуманизма, воплощая его действительность. Как раз она и выступает основанием веры в возможность развивать, позитивно направлять и насыщать процессы человекообразования, потенциалы человека на путях его самореализа-

ции. Вера в возможности человека — внутреннее состояние каждого, кто ее осуществляет, материализует в живой гуманистической и эффективной практике деятельности, отношений и общения. Так гуманность не только проявляется, но и совершенствуется в положительном опыте.

Понятно, что такого рода гуманистическая вера абсолютно необходима не только профессиональному педагогу (учителю, воспитателю, преподавателю), но и специалисту-непедагогу, и не одному лишь врачу, юристу, профессиональным объектом которого являются люди, но и инженеру, программисту, строителю, руководителю производства. Да и каждый человек призван сам проявлять гуманность, не уповая на Бога, президента, правительство, свое непосредственное начальство, а утверждая добро в своей работе, в своей семье, в ином своем окружении, как это порой ни трудно. Тщетны усилия стабилизировать те или иные стороны образа жизни, решать конкретные педагогические задачи без внутренней гуманистической установки на успех. В то же время гуманная атмосфера социума, всего общества создается гуманностью каждого и всех, кто это общество составляет.

Наконец, было бы ошибочно не учитывать, что гуманистический процесс образования человека значительно и облегчается, и осложняется *целостностью внешней и внутренней сторон* жизнедеятельности человека. Внешнее — это не только облик, «прикид», манера поведения, речи; это и деятельность, дела и поступки, стиль общения. Внутреннее — это потребности и мотивы, мысли и житейский опыт, чувства и самоощущение, подсознание и интуиция. Первое суть проявления социальности, второе — ее реальные основы. И внешнее и внутреннее хоть и своеобразны, но неотделимы: во внешнем проявляется внутреннее, которое в то же время выражается во внешнем. Конфликт между ними, сознательно или стихийно допускаемое той или иной стороной несоответствие оказываются либо драмой жизни «вопреки своей натуре», либо лицемерием, двоедушием.

Гуманно помогать развитию социальности — значит прежде всего корректно, тактично влиять на стержневое, внутреннее в человеке, т.е. на то, чем он движим, к чему стремится, какие дорожки выбирает; на его убеждения, принципы, на основе которых он старается строить свой образ жизни, — и в то же время необходимо помнить, что все это проявляется в его реальных действиях, отношениях.

Разумеется, речь не идет о том, чтобы навязывать какие-то убеждения, заставлять думать так, а не иначе, наказывать за «инакомыслие» или самостоятельность. Каждому выступающему в той или иной ситуации педагогом — товарищу, коллеге, сотруднику — необходимы такт, рожденный пониманием взаимосвязи внешнего и внутреннего, знание ее разных сторон, способность проявлять заботу не только о внешнем благополучии, но и о духовном, нравственном обогащении, которое достижимо лишь единством необходимых условий вне человека и усилий его самого, т.е. в целостном процессе человекообразования.

1.5. Пространство и время: педагогический аспект

Как и всякий процесс, образование человека происходит в *пространстве* и во *времени*, и обе эти категории, каждая по-своему, и весьма сложны, и во многом противоречивы. Пространство включает и самую близкую сферу человека — семью, что он создал или где появился сам, продолжаясь в ней и новых поколениях, преемственную той, в которой он вырос. Своеобразно с ней и между собой «пересекаются» другие сферы, в том числе сначала многоступенчатая *образовательная* — от общеобразовательной до профессиональной и ступени повышения квалификации, пронизанных самообразованием. За ней следует или ее сопровождает сфера производственная. В течение всей жизни человек находится в сфере досуга, интересуется искусством, увлекается техникой, верит в Бога, общается с друзьями и приятелями, так или иначе участвует в общественной деятельности. Объем пространства включает и более широкие сферы: предметно-материальную среду (от присущей городу или селу до обстановки дома или оборудования на рабочем месте, вузовской лаборатории или книжного фонда в местной библиотеке) и средства массовой информации, государственную политику и общественное настроение.

Значимые для каждого из нас сферы жизни порой оказываются в очень непростых отношениях: останавливается производство — семья остается без средств к существованию; каждого тревожит рост преступности; подростку трудно в школе; многих раздражает огромное количество рекламы и зарубежных сериалов на телеэкране; родите-

ли недовольны компанией дочери... Некоторые сферы жизни нередко весьма агрессивны в своем антигуманизме, искажая, а то и извращая социальность человека. Такую противоречивость нельзя отменить никаким указом или постановлением. Можно лишь смягчить противоречия, но в то же время они необходимы, ибо их преодоление важно для развития, накопления опыта преодоления, без которого не развивается ни общество, ни человек. Нелепо специально создавать трудности, чтобы их героически преодолевать. Еще более нелепо не видеть того, с чем можно и нужно бороться, и не учить и не учиться вести такую борьбу.

Тем не менее нельзя не учитывать объективные для *отдельного* человека общественные обстоятельства. Речь идет об ошибочных указаниях директивных органов в осуществлении социального воспроизводства поколений из-за нормативов, противоречащих реальностям жизни. К числу таких установок, пережитых и пока до конца не преодоленных нашим обществом, могут быть отнесены:

— «социоцентризм», когда основной ценностью являются интересы государства, общества, социума, а декларируемое развитие отдельного человека в реальности как бы отходит на второй план, в то время как любое противопоставление интересов порочно;

— «школоцентризм», когда только на систему образования и семью возлагается главная ответственность за формирование подрастающих поколений, облегчая, а то и полностью снимая ответственность с общества, государства;

— однообразие типов учебных заведений, учебников, учебных программ и режимов, противоречащее разнообразию способностей и интересов, возможностей людей;

— формализм — неизменное следствие однообразия, когда отчетность оказывается выше «живого» дела и его конкретных результатов.

Нельзя не видеть, что в последние годы многие установки общество начало успешно преодолевать, но не все пока удается или из-за «живучести» дурных традиций, или из-за недостатка новых идей, отвечающих требованиям и условиям эпохи. Преодолеть эти трудности важно во имя судеб всех людей, каждого человека.

Время формирования социальности каждого человека — это все годы его существования, от появления на свет до физической смерти. Однако констатация, так сказать,

пожизненности данного процесса оказалась бы педагогически непродуктивной, если бы не ряд обстоятельств.

Во-первых, *формирование социальности — не равномерное продвижение, но процесс содержательного дискретный*: в нем выделяются периоды, каждый из которых по-своему наиболее благоприятен для целенаправленной поддержки развития социальности. Таковы раннее детство, школьные годы, армейская служба, студенческие годы, создание семьи, появление новых поколений, самостоятельная работа по профессии, пребывание на заслуженном отдыхе и т.д. На каждом из условных этапов осуществляется свой вклад в человекообразование. Например, в годы школьного и профессионального ученичества жизненно важно целенаправленное приобщение к знаниям и особенно к современным способам овладения ими, к взаимодействию со сверстниками, к будущей профессии, когда всерьез обдумываются жизненные планы и пути их осуществления и пока еще не столь актуальны другие, более поздние сущностные задачи, такие как работа и добывание хлеба насущного для семьи и детей.

Во-вторых, *время требует бережного к себе отношения, поскольку это единственное, кроме самой жизни и здоровья, что необратимо*. Можно мысленно или эмоционально вернуться к прошлому, можно сожалеть о напрасно потерянном, можно, говорят, даже вернуть прежнюю любовь. Прошедшую минуту уже никогда не вернуть, а ценность времени можно ощутить, когда его очень мало или совсем нет. Тогда возникает понимание плотности времени, важности непростого умения не только его планировать (а не бездумно плыть по течению), но и выполнять намеченное. Этому можно и нужно учиться самому, но не менее важно поддерживать того, кто понимает необходимость беречь время, преодолевая пресловутые «успею потом», «незачем спешить», «когда получится» и т.п. К тому же дело не столько в наличии и количестве времени, сколько в его содержательной насыщенности, в том, как им распорядиться. Это равно относится и к обязательной его части — на работу, на учебу, — жестко регламентируемой производственными или учебными условиями, и к части свободной. Последняя, при всех очевидных преимуществах возможности выбора видов проведения, круга общения, таит в себе немало опасностей, связанных с тем, что не каждому и не всегда удается верно воспользоваться столь желанной свободой, тем более

на всех участках разнообразной жизнедеятельности. Решение этой проблемы трудно, но важно и возможно.

Так совмещаются пространство и время, создавая *поле образования человека*. В числе существенных факторов, помогающих организовать это поле на пути к истинно гуманному обществу людей высокой социальности, находится педагогическая теория и практика, адекватная реальным условиям бытия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Поясните суть процесса человекообразования.
2. Что собой представляют индивидуальные проявления социальности человека?
3. Охарактеризуйте взаимовлияние человека и обстоятельств его жизни.
4. В чем заключается гуманность?
5. В каком пространстве и времени формировалась ваша личность?

Литература

Основная

1. В поисках гуманистической реальности : сб. науч. тр. Кубан. гос. ун-та. — Краснодар, 2007.
2. *Мудрик, А. В.* Социализация человека / А. В. Мудрик. — М., 2004.
3. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М., 2000.
4. Психология и педагогика : учеб. для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2010.

Дополнительная

1. *Волков, Г. Н.* Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения : в 2 т. / Г. Н. Волков. — М., 2002.
2. *Запесоцкий, А. С.* Влияние СМИ на молодежь как проблема отечественной педагогики / А. С. Запесоцкий // Педагогика. — 2010. — № 2. — С. 3–16.
3. *Фомичева, О. С.* Гуманитарное образование. Ответ на вызов времени / О. С. Фомичева. — М., 2009.
4. *Шадриков, В. Д.* Происхождение человечности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. Д. Шадриков. — М., 1999.

Глава 2

ПЕДАГОГИКА: ЕДИНСТВО НАУКИ И ПРАКТИКИ

Науку часто смешивают со знанием. Это — грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует.

В. О. Ключевский

2.1. Объект и предмет педагогики

Известно, что наука — одна из форм общественного сознания, т.е. представлений людей о духовной и физической жизни. Ее можно представить в художественных образах, созданных композиторами, живописцами, литераторами, — и тогда это *искусство*; можно — в постулатах, созданных вековой мудростью истинной веры, — и тогда это *религия*; можно — в строгих закономерностях тех или иных процессов, происходящих в природе, обществе, человеческом сознании, — и тогда это *наука*. Сколь ни своеобразны, ни сложны, ни взаимосвязаны между собой эти явления, все они — результаты творчества человека, так или иначе добытые и выраженные, но существующие потому, что востребованы людьми, необходимы их жизненной практике.

Наука — это сфера человеческой деятельности, функция которой заключается в выработке и теоретической систематизации объективных знаний о действительности; это и сама деятельность по получению нового знания, и ее результат, т.е. сумма полученных к данному моменту научных знаний. Непосредственные цели науки — описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения на основе открываемых ею

законов, т.е. в широком смысле — теоретическое отражение действительности. Не составляет исключения и такая наука, как педагогика. Мы уже касались ряда ее аспектов, теперь сосредоточимся еще на некоторых не менее важных вопросах общего характера. Предварительно заметим: практика науки сложна, трудоемка, зато доставляет радость и познания, и преобразования педагогической действительности.

Прежде всего исправим собственную некорректность: термин «педагогика» нами неоднократно упоминался, а суть его так и не была раскрыта. Итак, **педагогика** — это наука, изучающая закономерности и целенаправленную практику обучения и воспитания человека, приобщение человеческих существ к жизни общества, связанные с этим педагогические процессы и педагогическую деятельность. Иначе говоря, наука, обеспечивающая *изучение и реализацию* педагогических закономерностей, выявление которых есть цель и результат исследования ее объекта и предмета. Сколь ни различны по целям и содержанию, задачам и технологиям процессы изучения и реализации педагогических закономерностей, они верно отражают и происхождение, и сферу внимания и влияния педагогики. Мы говорим «*происхождение*», потому что педагогика — ровесница человечества, которое еще на стадии формирования стало задумываться о воспитании и обучении новых поколений, а для этого — о необходимости передачи им своего опыта и организации собственного опыта потомства. Первотворец педагогического, а по своей сути человеческого опыта — народ. Тонко, точно, образно подмечая и так или иначе обобщая, скажем, в фольклоре практику «выращивания» преемников в общине, в семьях, люди, проверяя ее вековым опытом жизни многих поколений (к тому же в различных климатических, социальных и экономических условиях), создавали подлинную сокровищницу *народной педагогики*. Ее постулаты — даже при том, что некоторые из них со временем оказались «зараженными» националистической агрессивностью, но в большей части верные и гуманные, — стали одной из важнейших основ, органических составляющих педагогики научной, успешно с ней сосуществуя прежде всего (хотя и не только) в семье, в быту. Во всяком случае все мы не раз восхищались безусловной истинностью многих положений народной педагогики.

Конечно, было бы нелепо ставить под сомнение истинность и целесообразность последних, тем более что быто-

вые представления, например, о том, как воспитывать детей в семье, какими они должны стать, эмпиричны, а подчас и консервативны. Формируясь в реальности жизни семьи с разным достатком, социальным статусом, они осуществляются весьма индивидуально. Одни семьи ориентируются прежде всего на строгость в воспитании детей, боясь их баловать доверием и лаской; другие, напротив, делают ставку на добро, любовь, понимание, сочувствие, считая лишь эти качества эффективными средствами влияния на детей. Одни родители уповают на собственный пример и не верят ни социуму, ни школе; другие при таком социальном скептицизме и о собственном примере не заботятся; третьи, слишком многое отдавая на откуп школе, вовсе устраняются от воспитания младших членов семьи; четвертые безразличны к тому, как растет потомство, а когда что-то происходит, обвиняют всех, кроме себя...

Научные представления — это всегда обобщения характерного, типичного, проверенного специальными исследованиями. Бытовое знание порой сопряжено с предрассудками, субъективизмом, ориентацией на известный образец или просто житейский пример, тогда как научное стремится быть объективным. Они могут оказаться противоречивыми в частностях, в конкретных ситуациях (практика всегда богаче науки), но в принципе ошибочно противопоставлять их друг другу, ибо они находятся, как правило, в отношениях *взаимодополнения*, а не альтернативы, потому что восходят к общим истокам и служат общему делу.

Область внимания и влияния научной педагогики также связана с изучением и реализацией педагогических явлений и процессов. Возможны разные взгляды на объект и предмет **педагогической науки**. Например, такой: ее **объектом** является образование — сфера обучения и воспитания, а **предметом** — закономерности процессов, происходящих в системе отношений, которые формируются в данной сфере. Иначе существует **педагогическая практика** — сознательная или стихийная. Ее **объектом** выступает реальное взаимодействие участников педагогического процесса, а **предметом** — способности взаимодействия, обусловленные целями и содержанием этого процесса и, в свою очередь, обуславливающие его методы и формы. Здесь действуют механизмы управления и организации деятельности, отношений и общения людей, их самоорганизации в группах и коллективах, рефлексии и самовоспитания каждого человека.

Закономерности педагогической науки и педагогической практики взаимосвязаны, опираются друг на друга, проверяются опытом, но в принципе различны: первые сосредоточены на *изучении* педагогических процессов, вторые — на их *сохранении* и *технологии*. Однако и те и другие действительно служат совершенствованию своего предмета, и только когда они предстают во *взаимодополнении*, т.е. в единстве идеи и ее осуществления. В этом смысле, и правда, нет ничего практичнее хорошей теории, как нет ничего более продуктивного для науки, чем хороший опыт.

Своеобразны и другие аспекты взаимосвязи педагогической науки и педагогической практики. С одной стороны, каждая из них, в сущности, выходит за свои пределы: в сфере педагогической науки неизменно оказываются явления, находящиеся за рамками собственно школы, учебно-воспитательного процесса, осуществляемого образовательным учреждением, — образ жизни людей, их профессиональная деятельность, социально-экономические условия существования, семья и пр. С другой стороны, педагогическая практика неизменно ведет — стихийно, а то и целенаправленно — поиск инновационных решений, требуемых новыми условиями развития не только образовательной системы, но и производства, экономических и социальных отношений, которые испытывают потребность в труженике нового типа, его ином менталитете и социальности и которого, естественно, надо учить и воспитывать в современном духе. При этом практика, как ей и положено, учит, а наука исследует, но в фокусе их общего внимания находится *человек*, который учит и учится, воспитывает и воспитывается, поэтому их взаимосвязь, взаимодействие, обмен информацией, совместное творчество необходимы и естественны. Проще говоря, они существуют одна для и благодаря другой, делают по-разному и по-своему общее дело, решая каждая свои задачи и выполняя свои функции.

2.2. Задачи и функции педагогики

Задачи педагогики — описание, объяснение, прогнозирование явлений и процессов, происходящих в сфере образования. *Функции педагогики* — это своего рода производные от ее задач: направления, сферы компетенции, необходимые для эффективного решения задач педагогики, в свою

очередь, задающие программу, содержание и технологию, определяющие условия эффективности и характер анализа результатов такого решения.

Задачи педагогики. Среди них прежде всего выделим такую, казалось бы, простую задачу, как **описание** явлений и процессов, т.е. представление прежде всего их наиболее существенных признаков, проявлений. Обучение, воспитание — феномены очень сложные, с множеством разнородных сторон и аспектов. Кто бы ни выступал в педагогической функции: ученый или практик, профессионал-учитель или инженер, спортивный тренер или отец семейства — ему необходимо наиболее полное видение того педагогического объекта, с которым приходится иметь дело. Но видеть и увидеть (т.е. понять) — не одно и то же. Описание — самый первый шаг изучения, а без изучения нет знания — существенного основания для действия. Поэтому столь важно увидеть ситуацию, фиксировать наблюдение словами или иными способами (схемой действий, условными символами людей или операций, графиком изменений), стараясь охватить разные стороны явления, нередко сначала кажущиеся незначительными, проявить внимание не только к тому, что привычно (облик коллеги, его поведение в определенных служебных ситуациях), но и к новым деталям внешнего вида, отношений, общения, профессиональной деятельности. Тем более что к внимательному человеку, едва ли не чаще всего как раз к руководителю, лучше относятся его сотрудники. А умение увидеть явление, описать его, запомнить событие, впечатление — необходимая и хорошая основа практических педагогических действий, будь то совет, поддержка или порицание.

В любом случае описание — это не только познание и его результат, но и «информация к размышлению», иными словами констатация того, что требует **объяснения**, т.е. решения следующей, еще более сложной задачи педагогики, причем и сугубо научной, и практической. Сложность заключается в том, что объяснение требует знания и понимания природы и характера явления, причинно-следственной предопределенности и обусловленности происходящего и его динамики, сравнения прошлого и нынешнего состояний, внутренней структуры и внешних связей и зависимостей и т.д. Проявление многих из этих признаков можно увидеть не сразу, а путем соотнесения фактов, обращения к тенденциям развития, анализа результатов. Нередко требуется

сопоставление с теми положениями, которые почерпнуты из психолого-педагогической литературы. По-своему продуктивны те вопросы, которые возникли в ходе объяснения, вызвали интерес, но пока не получили ответа: они побуждают к дальнейшему поиску и размышлению (обращение к той же специальной литературе), тем более плодотворному, что совершается оно не по принуждению, а по внутренней потребности и собственному желанию. А вопросов очень много: зачем? почему? для чего? откуда? как? И очень часто не просто полученный ответ рождает новые вопросы и размышления: творчество бесконечно... А ведь все началось с, казалось бы, пустяка: спор на утренней «оперативке» опять перешел с проблемы на личности...

Что бы мы ни описывали, что бы ни объясняли — идет ли речь об отношении коллеги к работе или об атмосфере в отделе, бригаде — это всегда обращение к тому явлению, процессу, который уже существует, хотя, как это неизменно бывает, или требует исправления, или допускает возможность совершенствования. Здесь-то отчетливо выступает третья, самая, пожалуй, важная задача педагогики: **прогнозирование** того, какие изменения и как могли бы преодолеть недостатки и усилить достоинства, каким может быть результат и как в нем проявится ожидаемое, по которому об этом можно будет судить.

В сущности, именно в определении цели и выборе и реализации адекватных путей и средств приближения к ней и состоит смысл педагогического прогноза. Возникает аналогия с медициной: от диагноза (описание и объяснение причин заболевания) к назначению и осуществлению программы лечения (предположение хода и результатов). Что ж, в этом и сила науки: совершенствовать настоящее во имя будущего. В том числе сегодня учиться и учить хорошо работать, воспитывать друг друга, чтобы завтра лучше работать и жить. Важно лишь, чтобы сказанное каждым относилось не только, даже не столько к другим, сколько к себе.

Другой вопрос, что специалисту быть успешным во всем трудно, уповая лишь на собственное мнение и опыт, не прибегая к помощи педагогики. Она предлагает общие объяснения, помогает к объективным закономерностям обучения и воспитания и таким образом ориентирует каждого из нас на то, чтобы творчески руководствоваться общими положениями, проверенными огромным опытом многих людей,

обобщенным в закономерностях. Все это необходимо при объяснении, прогнозировании и организации педагогических явлений и процессов (еще раз к вопросу о том, зачем педагогика нужна непедагогу!).

Функции педагогики. В реальной жизни педагогическая теория и практика неразрывны, взаимовлияя и взаимообогащаясь в едином и целостном, хотя и бесконечно сложном, многоплановом процессе образования человека. Только неразрывностью науки и опыта может быть обеспечено выполнение разнообразных функций педагогики, ибо она полифункциональна и предстает в самых разных ипостасях.

1. Исходя из того, что педагогика — область знаний, сосредоточенная на освоении информации, связанной с различными аспектами обучения, воспитания, образования, их задачами, процессами и условиями решения, можно сформулировать ее первую интегративную функцию — **обеспечение целостного представления об изучаемых объектах в их связях и опосредованиях.** Возможность реализации этой функции определяется взаимосвязью педагогики с другими науками, к которой мы еще вернемся.

2. В прямой компетенции педагогической науки находится **целенаправленное изучение теоретических аспектов обучения и воспитания**, чему служат ее разделы: общие основы педагогики, дидактика, теория и методика воспитания, педагогический менеджмент.

3. Другая важнейшая функция педагогики — **обеспечение концепций и содержания, процессов и организации обучения, воспитания, образования.** Таким образом, практика выступает основой и прикладной сферой, реальным «заказчиком» и главным «потребителем» педагогической теории. Главными составляющими практической педагогики выступают педагогический процесс и педагогическая деятельность. Существенная особенность данной функции заключается в том, что, давая основу и в той или иной мере опираясь на закономерности, сформулированные в теории, сама практика в каждом конкретном случае уникальна как по факторам, участвующим в педагогическом процессе, так и по объективным и субъективным условиям педагогической деятельности. Этим последним не только не исключается, но подчеркивается необходимость общепедагогического знания. Именно данным обстоятельством определяются необходимость, смысл и задачи педагогики,

выступающей в функции учебной дисциплины в системе профессионального образования.

4. Наконец, есть и еще одна функция педагогики, условно говоря, персональная, т.е. обращенная к каждому человеку. Это его **личная вооруженность педагогическими представлениями**, хотя бы элементарными знаниями процессов обучения, воспитания, образования, применение указанных знаний по отношению к другим и к себе, способность обратить внимание, увидеть в происходящем на работе, в семье саму потребность проявить себя педагогом, оценить последствия и результаты.

Все это важно и необходимо любому из нас для полноты самореализации. Более того, если говорить не о профессиональных педагогах, а о непедагоге по специальности, то можно утверждать: для него именно эта функция педагогики является самой важной, жизненно необходимой. В целом же, любая из функций влияет на то, как проявляются другие, но непременно явно или неявно испытывает их влияние. На этой взаимосвязи, взаимной поддержке, взаимном проникновении, в конечном счете — взаимодействии (ни одна из них невозможна без других!) основаны и потребность человека в педагогике, и удовлетворение ею человеческих потребностей.

2.3. Методы педагогики

Задачами и функциями педагогики определяются ее **методы** (от греч. *methodos* — путь исследования, теория, учение), т.е. способы решения задач и реализации функций данной сферы науки и практики. Главное средство, с помощью которого педагогическая наука (как и любая другая) решает стоящие перед ней задачи, — **исследование** как один из видов познавательной деятельности, смысл которой в данном случае — выработка новых знаний о теориях и практике. Процесс педагогического исследования объективен и доказателен, когда базируется на основе серьезной методологии. Она ориентирует в подходе к изучению, в принципах и способах познания: представлении объекта и предмета исследования как динамических систем, социально-исторической детерминации явлений и процессов и логики их изучения, а также в соотношении количественных и качественных данных, объективных и субъективных признаков.

Методы теоретической педагогики — это методы познания, изучения педагогических явлений и процессов, педагогической деятельности. Конкретный выбор методов обусловлен исходными методологическими позициями, концепцией, т.е. принципиальными подходами к сущности изучаемого предмета и ведущими идеями такого изучения, представлениями о содержании и структуре предмета исследования. В зависимости от конкретных задач изучения применяются сочетания разных методов, дающих количественный и качественный материал для констатаций, обобщений и выводов: наблюдение и анкетирование, устные опросы и опытно-экспериментальная работа и др. Исследователь сопоставляет, анализирует, проверяет данные, подтверждающие или опровергающие предварительные предположения, отслеживает динамику и тенденции процессов, используя для этого не только эмпирические, но и теоретические методы: анализ, синтез, классификацию, моделирование и т.д.

Получаемые с помощью различных методов данные обобщаются, описываются, представляются в виде текстов, таблиц, графиков, диаграмм, материалы которых позволяют подтвердить или опровергнуть выдвинутые гипотезы, обосновать выводы, содержащие новое знание или зависимости, закономерности, возможности и условия их действительной реализации в науке, практике, или иное, ранее не известное видение традиционных фактов и процессов. Это главные результаты исследований.

Методы практической педагогики. Разумеется, ей тоже не противопоказаны ни наблюдения, ни беседы, ни опросы, когда речь идет о выявлении, скажем, причин конфликта или особенностей общения в бригаде, отделе, рабочей группе. Такого рода исходные данные (по возможности объективные) полезны для руководителя подразделения: и для того, чтобы правильно действовать, и для того, чтобы верно увидеть и оценить результаты. Однако профессионалам-непедагогам — представителям любых специальностей — нередко приходится встречаться с необходимостью целенаправленного воспитательного влияния на коллег, подчиненных. В зависимости от его целей и повода, от особенностей ситуации, общественного фона и внутrigрупповых отношений, равно как и от личности того, с кем ожидается воспитательное взаимодействие и кто выступает его субъектами, — в зависимости от всех этих факторов оказываются продуктивными такие методы, как убеждение, поощрение

и наказание, внушение, требование... Трудно не согласиться и с теми, кто, пусть несколько категорично, утверждает: из всех методов воспитания, применяемых в семье, в условиях учреждения образовательного или любого другого, есть универсальный — личный пример, ибо только он может одновременно убеждать одних, поощрять других, требовать с третьих или наказывать четвертых... Особенно если это пример действительно авторитетного человека и специалиста, который склонен и способен не командовать и приказывать, а ответственно сотрудничать, владея арсеналом классических методов воспитания и адекватно их используя.

2.4. Понятийный аппарат педагогики

Педагогика, ее теория и практика располагают рядом основных понятий, необходимых для изложения материала, отвечающего ее объекту и предмету. Такого рода понятия иногда называют *терминами, категориями*, их по-разному могут толковать в других науках, как, впрочем, и в самой педагогике. Мы не будем устраивать терминологические дискуссии, а представим свое толкование, придерживаясь его в дальнейшем изложении. При этом сразу оговоримся, что не ставим своими задачами ни словарный лаконизм, ни энциклопедическую всесторонность раскрытия, ни фиксацию приоритетов, если термин употребляется, допустим, в социологии или психологии; считаем важным, чтобы слова понимали и ими пользовались наши читатели — профессионалы-непедагоги. Итак, охарактеризуем некоторые основные понятия.

➔ **Образование** — данное понятие имеет разные значения, объединенные общим смыслом: то, что создает *образ* человека как активного носителя духовности, культуры, информации. Одно из самых общих его значений — процесс созидания Человека. Кроме того, данным понятием обозначают зафиксированный в нормативных документах уровень общеобразовательных и профессиональных знаний (начальное, среднее, высшее образование). Чтобы обеспечить его, необходима специализированная *образовательная система*: образовательные учреждения — от дошкольных до вузов; учреждения дополнительного образования и повышения квалификации; научные и научно-производственные организации; методические службы, органы управления.

Образование — важнейший социальный институт, одна из главных гуманитарных сфер общества, целенаправленно создаваемых им во имя развития человека как одно из существенных условий его блага, успешной самореализации. В то же время ничуть не менее важно другое: государство и общество несут ответственность за состояние и развитие системы образования, однако и каждый человек несет перед ними ответственность за то, как он использует гарантированную Конституцией РФ возможность получить образование, а затем и реализовать его. Так в образовании личности пересекаются, содержательно его наполняя, важнейшие педагогические явления и понятия: обучение и воспитание.

➔ **Обучение** — процесс двусторонний: с одной стороны, это *пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека* путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике; с другой — собственно *учение*, т.е. действия тех, кто учится, удовлетворение их познавательных потребностей средствами обучения. Очевидно, обучение может быть успешным при условии, что эти усилия совпадают: бесспорна важность умения учителя, преподавателя, инструктора, руководителя учить тех, с кем приходится работать, но не менее важно желание школьника, студента, работника обрести новые знания, самостоятельно их применить, заниматься самообразованием, чтобы решать учебные или профессиональные задачи. Если бы развитие человека как субъекта познания не являлось столь важным (ведь наше существование начинается с познания), в педагогике не уделялось бы столько внимания дидактике, о которой речь пойдет ниже. Теперь же обратимся к неразрывности связей обучения и воспитания.

➔ **Воспитание** нередко трактуют как целенаправленное влияние, воздействие на какой-то объект, чтобы добиться желаемого результата в его поведении, отношениях, общении. Более верным нам представляется несколько иное толкование: воспитание суть *целенаправленное создание условий для разностороннего развития человека* — здесь дело в ярко выраженном акценте на пробуждение активности самой личности.

Приведем еще одно определение: «Воспитание — это взаимодействие участников в ходе типичного (социально-го) и духовного становления подрастающих людей и совер-

шенствование личности взрослых»¹. *Социальное (типичное) становление* предполагает сформированную готовность к выполнению социальных ролей, которые ежедневно осуществляют каждый человек и которые требуют определенных стереотипов, т.е. человек должен научиться поступать, как положено, как поступают все. Мы стараемся определенным образом осуществлять социальные роли сына, матери, покупателя, пассажира, студента и т.д. *Духовное становление* предполагает выход за пределы «растительной» жизни, формирование стремления к красоте и гармонии, творчеству, разумность всех жизненных проявлений, свободостремление и множество других проявлений, которые каждый человек реализует по-своему, не так как у других. Получается, что человека следует провести между Сциллой и Харибдой, т.е. чтобы он стал таким как все и одновременно принес в мир что-то свое и по-своему проявлял свою духовную сущность.

Согласно В. Д. Семенову, воспитание — это взаимодействие участников; по существу, это и есть **педагогическое взаимодействие**, когда один из участников — педагог. Педагогическое взаимодействие — частный случай **межличностного взаимодействия** как системы взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников выступает одновременно и стимулом и реакцией на поведение другого. Суть его состоит в том, что один из участников — педагог целенаправленно взаимодействует с другим (другими) участниками, чтобы воздействовать на него (них) в определенном отношении.

Основными признаками педагогического взаимодействия как формы общения можно считать:

- совместность, *со-труд-ничество* как совместный труд души (причем труд производительный, т.е. предметно-физический); взаимообогащение, взаимопереживание;
- взаимопереходность связей «субъект — объект — субъект» (не «объект — объект» или «субъект — субъект», как в обычном взаимодействии);
- скрытый смысл педагогического взаимодействия;
- неочевидность и отсроченность результатов взаимодействия;

¹ Семенов В. Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект : текст лекций / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. Свердловск, 1990. С. 5.

— рефлексивная многозначность, т.е. возможность как осознаваемых, так и не осознаваемых проявлений;

— ситуативность, т.е. регламентация конкретными условиями деятельности (впрочем, как и любого взаимодействия).

➔ Такая основная категория педагогики, как **педагогическая деятельность**, в сущности, представляет собой предмет педагогики, ту жизненную реальность, которая происходит между педагогом и теми, на кого направлено его воздействие, с кем осуществляется педагогическое взаимодействие. Структурными компонентами педагогической деятельности являются:

— гностический (исследовательский) компонент, предполагающий постоянную работу над собой, увеличение собственных знаний, овладение новыми умениями путем самообразования, повышения квалификации и т.п.;

— конструктивный компонент, проявляющийся в планировании педагогом своей работы и ее результатов, формулировании целей своей педагогической деятельности;

— организаторский компонент, заключающийся в организации деятельности — учебно-воспитательного процесса; педагогизации среды, развитии воспитательно-образовательных функций трудового коллектива;

— коммуникативный компонент, устанавливающий взаимоотношения со всеми участниками педагогического процесса;

— технологический компонент, создающий оптимальные пути решения педагогических задач.

➔ Как категория педагогики **педагогическая задача** есть результат осознания педагогом целевой установки взаимодействия и условий достижения цели. Педагогические задачи можно подразделить на стратегические, тактические и оперативные. **Стратегическая задача** имеет своей целью существенное изменение воспитуемых, длительное взаимодействие с ними. **Тактическая задача** приближает к достижению целей, поставленных стратегической задачей, для чего организуется соответствующая деятельность, разрабатываются ее условия, дающие возможность воспитуемым заметно продвинуться в формировании необходимых качеств. Наконец, **оперативная задача** имеет своей целью непосредственное изменение ситуации, последствий поступка, отношений и т.п. в процессе педагогического взаимодействия. Все эти задачи должны решаться сразу же

после их возникновения, без промедления в реакции педагога на высказывания, действия, бездействие тех, с кем он взаимодействует.

Процесс решения педагогических задач, как и любой процесс, проходит определенные этапы:

- 1) анализ наличной ситуации;
- 2) целеполагание;
- 3) выбор соответствующих видов деятельности воспитанников и позиции педагога;
- 4) регулирование и коррекция;
- 5) оценка результатов и эффективности использованных средств.

Заметим, что отличительной чертой решения оперативной задачи является быстрота решения и все названные этапы реализуются в свернутом виде. Чем выше квалификация педагога, тем более сворачивается во времени процесс решения оперативных задач, которых возникает множество даже в течение одного дня. Таким образом, по сути речь идет о технологии решения педагогической задачи.

→ **Педагогическая технология** как категория педагогики — это систематическая, целенаправленная, сознательно проектируемая и организуемая деятельность педагога по достижению цели с наименьшими затратами. Несмотря на то что термин «технология» прочно вошел в систему понятий современной педагогической науки и практики, полного единодушия среди ученых в безусловном принятии данной категории не наблюдается. Тех, кто критически относится к этой категории,стораживает ее алгоритмированность, механистичность, предписывающая действовать определенным образом в ситуациях, которые изначально вариативны. Те ученые, которые разрабатывают данную категорию, предлагают различать два компонента технологии: а) *инвариативный* компонент, связанный с конструированием, жестко определенный, внеличностный; б) *вариативный*, личностный компонент, где проявляется индивидуальность педагога, его субъектность. Таким образом, в технологии проявляется сочетание объективного, теоретического и субъективного, личностного знания.

→ Среди понятий, характеризующих факторы развития активности человека в окружающем его мире, следует назвать **социализацию**. С возрастающей открытостью общества, усилением демократических начал государственной жизни или, другими словами, возрастанием требований

общества к людям, а людей — к обществу, возникла необходимость в таком параметре личности, как *социальность*, т.е. способность существовать в условиях нашей социальной среды, сохраняя и развивая свою индивидуальность (см. гл. 1). Социализация означает два тесно связанных, но разных процесса, создающих социальность человека. Первый процесс — *воздействие на человека со стороны социума*, причем воздействие прежде всего стихийное, хотя и делаются весьма плодотворные попытки в какой-то мере его организовать средствами социально-педагогической деятельности. Другой процесс — *освоение личностью внешних влияний на индивидуальной основе*. Характерно, что социализация и приобщает к среде, помогая адаптироваться к ее нравственным и иным нормам, и учит сопротивляться негативному. Так складываются пространство и возможности для выбора *самим человеком* своего образа жизни в социуме, а обучение и воспитание помогают мобилизовать внутренние силы, чтобы человек по своей индивидуальной траектории активно двигался к этому выбору.

Говоря о целесообразности ориентации на развитие активности самой личности, необходимо вернуться к проблеме **неразрывной органической взаимосвязи обучения и воспитания**. Сколь ни отличны, ни глубоко своеобразны эти процессы (логика первого — прежде всего логика познания, логика второго — главным образом логика развития личностных качеств), основой их выступает то, что они и обращены к человеку, и осуществляются человеком. Иными словами, ни обучение, ни воспитание не могут быть эффективными, если ограничиваться лишь пусть положительными, но прямыми внешними воздействиями на человека, игнорируя возможности личного творчества. Ведь учить познанию — значит воспитывать мыслящего человека; воспитывать его — значит помочь ему узнать и понять, кем и почему он может стать. То и другое достигается, обретается на *собственном опыте*: воспитывая мыслителя, учим гражданина; приобщая к знаниям, воспитываем целеустремленность. И еще одно, тоже очень важное и с этим опытом связанное: его личностное основание, воплощенное в *самостоятельности*, также состоит в активности собственного участия в тех или иных процессах. Как неэффективно обучение, если оно не включает в себя учение, *самообразование*, так и воспитание личности не даст результатов, если не будет сочетаться с ее работой над собой, т.е. с *самовоспитанием*. Кто бы ни выступал в роли педагога — вузовский преподаватель или специалист-инженер (физик, строитель, менеджер), всегда сложнее, хотя и нужнее, стимулировать выделенные выше «*само-*», чем поучать, читать мораль, требовать, приказывать... Люди, чем они старше, тем в большей степени плохо воспринимают наставления, сопротивляются им, особенно когда они исходят от коллеги, равного с ними по положению или более высокого ранга, даже если это действительно компетентный, опытный профессионал.

→ Среди важнейших понятий, отражающих динамику описанных выше явлений, — **педагогический процесс**, т.е. последовательная смена состояний, непрерывные действия в целях развития личности, группы, коллектива, их обучение и воспитание. В педагогическом процессе *взаимосвязаны* и те, кто его целенаправленно осуществляет, и те, ради которых он организован. Результатами педагогического процесса являются *изменения*, происходящие прежде всего в его объектах и субъектах: их обученности и воспитанности, социально-профессиональном опыте, личностных качествах; их усилиях по самообразованию и самовоспитанию. Обучая, воспитывая других, мы тоже развиваемся.

Наконец, все многообразие явлений и процессов, представленных в охарактеризованных выше понятиях, имеет своей единой и главной целью то, что входит в понятие «развитие».

→ В самом общем виде **развитие** — это процесс *изменения* (увеличения, усиления, обогащения) свойств и качеств какого-то объекта. Результат процесса развития — *новое качественное состояние* объекта, его состава, структуры, свойств, их приращение или сокращение, трансформация или исчезновение. В педагогическом плане особенно важно раскрытие тех *внутренних потенциалов* (положительных качеств, возможностей и способностей), которые присущи человеку.

В современных психологических и педагогических публикациях развитие понимается как реализация *имманентных*, т.е. изначально присущих, свойств, задатков индивида (Е. И. Исаев, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, Н. П. Фетискин и др.), из чего следует, что *развиться может только то, что генетически заложено в человеке*.

В заключение отметим, что педагогические категории не представляют собой нечто застывшее и неизменное, они постоянно модифицируются, уточняются, детализируются.

2.5. Отрасли педагогики и ее взаимосвязи с другими науками

Как относительно самостоятельная отрасль знания педагогика «отпочковалась» от философии и теологии в XVII веке. Заслуга в этом процессе принадлежит великому чешскому ученому и общественному деятелю Я. А. Ко-

менскому. Дальнейшая дифференциация и интеграция педагогического знания и отраслей педагогики совершалась постоянно и продолжается в настоящее время.

Научно обоснованной и общепринятой структуры педагогических наук пока не выработано, и все существующие классификации основаны на разных основаниях. Сложность задач, многофункциональность педагогики, разнообразие изучаемых ею явлений и процессов предопределили структуру ее внутренних и внешних связей.

→ **Внутреннюю структуру педагогики** составляют несколько основных разделов: общие основы педагогики, дидактика, теория воспитания. Так, назначение **общих основ педагогики** — характеристика ее объекта и предмета, задач и функций, методологии и методов исследования, понятийного аппарата и структуры, т.е. тех общих положений, на которых зиждется в целом вся педагогическая наука и практика, выступающая источником и пространством реализации теоретических и методических идей. Элементом внутренней структуры можно считать и **образовательный менеджмент** — науку об управлении образованием. Немаловажное значение имеет **история педагогики**. По определению выдающегося русского педагога П. Ф. Каптерева (1849—1922), «история педагогики какого-либо народа есть история развития одной стороны народной души — педагогического народного самосознания»¹. Трудно переоценить значение историко-педагогических материалов — и самих по себе, и для понимания современности, и для прогнозирования возможных путей дальнейшего развития педагогической науки и практики. Велика роль и **педагогики сравнительной**, сосредоточенной на теоретическом, историческом и методическом анализе зарубежной педагогической науки и практики. Очевидна продуктивность сравнения идей, концепций, учений, тенденций опыта обучения и воспитания, формирующихся ранее и развивающихся теперь как в глобальном масштабе (например, по материалам ЮНЕСКО и ее органов), так и в социально-экономических условиях, менталитете и традициях разных стран и народов. Такое сравнение позволяет нам осознать себя частью мирового сообщества, мировой системы образования, творчески осмыслить наиболее приемлемое и целесообразное в наших условиях.

¹ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. М., 2004. С. 9.

Когда основанием систематизации педагогики служит *возрастной признак*, выделяют педагогику дородовую, дошкольную, школьную, вузовскую, педагогику взрослых: *андрагогику*, изучающую обучение и воспитание зрелых людей, и *герогику*, изучающую проблемы обучения и воспитания пожилых и престарелых.

По *ведомственному признаку* различают педагогику инженерную, военную, спортивную, исправительно-трудовую (пенитенциарную) и т.п. Сюда же можно отнести и **педагогику коррекционную** (специальную), изучающую проблемы воспитания и обучения детей с различными нарушениями в психофизическом развитии. Ее разделами являются:

— *сурдопедагогика*, занимающаяся проблемами воспитания и обучения людей слабослышащих, глухих, позднооглохших;

— *тифлопедагогика*, изучающая вопросы воспитания и обучения людей с нарушениями зрения;

— *олигофренопедагогика* — наука о воспитании и обучении людей с нарушением интеллекта;

— *логопедия* — наука о нарушениях речи, их предупреждении и преодолении средствами коррекционного обучения и воспитания.

Сравнительно недавно стали выделять и такие отрасли, как народная педагогика, этнопедагогика и социальная педагогика. **Народная педагогика** изучает многовековой опыт воспитания в семье и общине, основанный на здоровом смысле и хозяйственной экономической целесообразности (В. Д. Семенов). **Этнопедагогика** изучает образовательные интересы представителей отдельных этнических групп. **Социальная педагогика** занимается проблемами гармонизации отношений личности и социума. Ее предметом является процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды (В. Г. Бочарова).

➔ **Связи педагогики с другими науками** — важнейший фактор ее существования и развития. Здесь прежде всего следует назвать **философию** — именно ее положение стали теоретическим основанием *методологии* педагогической науки. На основе философских подходов к научному познанию сформированы **методологические принципы педагогической теории** (конечно, с учетом особенностей ее

объекта и предмета). Это принципы единства социального и биологического, общего и особенного при изучении педагогических явлений. Подход к ним с позиции внутреннего единства теоретического и практического, логического и исторического основывается на концепциях целостности педагогического процесса, взаимодействия его составляющих, соотношения целей, средств и результатов становления социальности человека.

Приведем еще несколько примеров внешних связей педагогики. Так, **социология** предоставляет педагогической науке не только данные о социальных процессах, на активном фоне которых происходят процессы обучения и воспитания, но и методики, позволяющие исследовать эти последние. **Демография**, отслеживая тенденции, характерные для динамики и структуры народонаселения, его этнического состава, дает основания для прогнозирования и планирования развития сети образовательных учреждений. Наконец, трудно переоценить органическую связь педагогики с **психологией**, ее отраслями (педагогической, социальной, возрастной психологией и т.д.). Связь обеих наук прослеживается на теоретическом, методическом и практическом уровнях: у них общий объект исследования — *личность человека*, ее социальные и психические ипостаси.

Различные сферы человекообразования в соответствии со своим предметом и объектом изучают также и сопредельные с педагогикой *антропология* (наука о происхождении и эволюции человека), *аксиология* (наука о ценностях), медицина и физиология, *этнография* (наука, изучающая особенности быта, нравов, культуры какого-либо народа), юриспруденция и *фамилистика* (наука о семье) и др.

Подходы к исследованию реализуются не только в его замысле, идее, гипотезе, концепции, но и в выборе конкретных *методов* — взаимосвязанных приемов и операций изучения явлений. Методы и их операциональные формы (*методики*) должны отвечать требованиям адекватности и сопоставимости данных. Важно, что данные педагогической науки дают другим областям знаний сведения о конечном результате осуществления их собственных теоретических и практических позиций. Ведь все эти и подобные связи суть *разные средства и стороны единого процесса человекообразования*, который названные и другие науки во взаимодействии с педагогикой и друг с другом

призваны сопровождать, поддерживать, совершенствовать. Педагогика существенно обогащается идеями, методами и данными других наук, в то же время обогащая их своим опытом.

Принципы педагогической практики. Подобно тому как наука имеет свои методологические принципы, различают и **основополагающие принципы педагогической практики:** гуманизм, приоритет духовности, единство образования и развития человека.

Гуманизм, повторим, требует признать, что функция педагога принадлежит не только профессионалам, но всем людям независимо от возраста или социального статуса. Очень важно понять, что формирование социальной природы присуще не только детям, но и взрослым (есть соответствующая, но явно недооцениваемая отрасль педагогики — андрагогика), было бы негуманно не учитывать такую закономерность, что чем старше человек, тем труднее ему «вписываться» в меняющиеся менталитет и образ жизни окружающих, от которых он все больше зависит. Очень важно, хотя трудно, помочь старикам оставаться нужными обществу, близким, для этого необходимо преодолеть невосребованность опыта и мудрости самых опытных педагогов.

Приоритет духовности вовсе не исключает физическое развитие и здоровья, конкретности знаний и навыков, высокого профессионализма. *Духовное* — это активная нравственная позиция, высокие потребности и адекватные способы их удовлетворения, это человеческое достоинство, интеллигентность, совесть. Духовность — вершина социальности, стержень преемственности поколений, культура наследия: в отличие от любых других, духовные ценности вечны. Неизменна и главная особенность их влияния на социальность: они находятся не над другими ее сторонами, в том числе сугубо житейскими, но вместе с ними, как бы внутри них, создавая определенный характер образа жизни, «взаимной» педагогики отношений людей друг к другу.

Единство образования и развития человека — один из важнейших постулатов практической педагогики. В сущности, он требует взаимообусловленности цели — содержания — технологии педагогической деятельности, ее результатов, каковыми должны стать те или иные изменения в развитии и саморазвитии объектов. Более того, эти

изменения, часто совершенно непредвиденные, необходимо учитывать при корректировке дальнейших шагов в воспитании и обучении.

Педагогика — одна из самых гуманных сфер жизнедеятельности (рядом можно поставить, пожалуй, лишь медицину): она создана людьми и обращена к людям, к каждому из нас. Она вносит едва ли не решающий вклад в процессы образования человека, его социальности и образа жизни. Реальное развитие общества, социума, коллектива, безусловно, важное само по себе, имеет своим конечным результатом развитие *каждого* из входящих в него людей. Педагогический брак — беда общественная, но его действительной жертвой неизменно оказывается конкретный человек. Достижения педагогики всегда общественно значимы прежде всего потому, что ими обусловлено более успешное воспитание и обучение множества конкретных людей. Именно здесь — основной, обобщенный критерий эффективности педагогической науки и практики. Но и гуманность здесь взаимная: люди создали педагогику как часть общественной культуры, как практику, теорию и учебный предмет при профессиональной подготовке. Что бы ни было написано в учебниках, посвященных воспитанию и обучению, в художественной литературе, какие бы традиции народной педагогики ни существовали, в тех или иных конкретных условиях педагогическое решение принимает сам человек, сознательно или неосознанно проявляя свое отношение к другим людям, тем самым внося вклад в их жизненный опыт. Специалист-непедагог, когда он опирается на науку, по-своему воспитывает и обучает коллег, вкладывая в дело свою душу, проявляя свой стиль. В этом и его сила, но иногда, к сожалению, слабость...

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как соотносятся предмет и объект педагогики?
2. Какая функция педагогики представляется вам наиболее значимой и почему?
3. Чем и как отличаются научные и бытовые значения основных педагогических понятий?
4. Чему и как служат внутренние и внешние связи педагогики — в теории и на практике?
5. Охарактеризуйте отрасли педагогики. Предложите свои варианты оснований для их классификации.

Литература

Основная

1. *Вульфов, Б. З.* Основы педагогики / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 2000.
2. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М., 1997.

Дополнительная

1. *Новиков, А. М.* Обучение основам методологии / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Педагогика. — 2009. — № 7. — С. 11–17.
2. *Цирульников, А. М.* Неопознанная педагогика / А. М. Цирульников. — М., 2004.

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, только этим люди влияют на других людей, воспитывают их.

Л. Н. Толстой

3.1. Педагогика — универсальный уникум

Кажется, что в названии параграфа просматривается противоречие: если педагогика *универсальна*, то предназначена всем людям; если она *уникум*, то своеобразна для каждого конкретного человека с его индивидуальной неповторимостью. Для такого противоречия были бы некоторые основания, если не уточнить, о какой ипостаси педагогики идет речь: как науки, как практики или как учебной дисциплины в системе профессионального образования. Рассмотрим признаки универсальности и уникальности в трех названных аспектах, имея в виду, что отдельные их стороны так или иначе уже затронуты в предыдущих главах или будут освещены в последующих, но не исчерпывают того, о чем здесь пойдет речь.

Итак, об **универсальности педагогики как науки**. Известно, что наука является одной из форм общественного сознания наряду, скажем, с искусством и моралью, правом и религией, но, в отличие от них, наука представлена определенными *закономерностями*. Педагогика в этом смысле не составляет исключения, формулируя закономерности образования, воспитания, обучения. Именно в этом реализуется социальная функция данной науки, а следовательно, и целесообразность ознакомления с ее положениями

не только специалистов системы образования, но и всех людей, ибо они включены в соответствующие процессы. Эти процессы охватывают, по существу, все сферы духовной жизни людей на протяжении всех ее этапов, как бы своеобразны они ни были на пути от рождения до смерти.

Изложенным определяется *объективная взаимосвязь педагогики как науки с другими формами общественного сознания*. С одной стороны, закономерности обучения и воспитания не могут не учитывать влияния на людей художественных образов, которые составляют суть искусства, особенности отражения и выражения им окружающего мира и процессов становления и действия существующих норм нравственности, и основы юридических постулатов, регулирующих сосуществование людей, и истоки и причины огромного духовного влияния религии на внутренний мир человека, отношения, образ жизни людей и т.д. С другой стороны, учет и использование закономерностей обучения и воспитания, определяемых педагогической наукой, дает возможность более активно приобщать людей к культурной, духовной сокровищнице человечества — к пониманию и освоению этой сокровищницы, ее развиту, обогащению, что жизненно важно для нынешнего и грядущих поколений. Не менее важным является то, что педагогика обосновывает не только возможности, но и *средства* перехода названного взаимовлияния от общебытового уровня (все читают книги и слушают музыку, имеют определенные представления о нормах морали, правосудии, различных конфессиях и пр.) к целенаправленному созданию условий для обучения и воспитания, т.е. для влияния на сознание и чувства, отношения и поведение людей. Причем все это специально воплощается в технологиях, в том числе и процесса профессиональной подготовки широкого круга специалистов любого профиля.

Одним из принципиально важных и объективных проявлений, обеспечивающих столь сложные процессы, является *взаимовлияние педагогики и других гуманитарных наук*, таких как социология и культурология, психология и антропология, демография и аксиология. Методологические, теоретические и методические потенциалы каждой из них ориентируют на разностороннее изучение фактов, явлений и процессов, делая возможным учет многообразных факторов истории, современных тенденций и перспектив раз-

вития насыщающего систему образования «человеческого материала», а также среды, в которой происходит обучение и воспитание.

Так развивается и реализует себя педагогическая наука, разрабатывая и обогащая теоретические основы функционирования и совершенствования системы образования, создаваемой не только профессионально подготовленными собственно педагогическими кадрами, но и другими людьми, государством и обществом, усилиями всех и каждого. Можно утверждать: нет такой социальной единицы, будь то семья, производственный или учебный коллектив, которая не была бы заинтересована в том или ином объеме педагогических знаний для осуществления социального воспроизводства и обеспечения преемственности поколений. Речь идет о знаниях именно *научных*, т.е. добытых в ходе специального *изучения* и апробации и обладающих настолько высокой степенью обобщения, чтобы претендовать на право стать рекомендациями для творческого применения в образовательной деятельности.

Важно подчеркнуть (и это не случайно выделено в предыдущем абзаце), что именно *изучение* конкретной педагогической реальности, ее полная диагностика могут дать материал для эффективного «лечения» практики на основании *сходных* частных признаков той или иной ее «болезни». Так, врач по конкретным симптомам, известным медикам, ставит диагноз и решает, что надо делать, чтобы вылечить больного. Как раз определению типичных проявлений, присущих процессам общего и профессионального обучения и воспитания людей всех возрастов и специальностей, служит теоретическая педагогика.

Изложенное выше отвечает объективной социальной потребности, в то же время свидетельствуя об **универсальности педагогики как практики**. Это значимая сфера жизнедеятельности всех людей независимо от их статуса и менталитета, этнической принадлежности и места проживания, конфессии и образа жизни. В любом случае полноценное формирование человека невозможно без тех или иных методов и форм обучения и самообразования, воспитания и самовоспитания, ибо без них недостижимо адекватное времени, общественным потребностям, культурной атмосфере духовное развитие человечества. Такого рода практика связана с обретением людьми, их объединениями, группами, отдельными личностями *собственного опыта*

субъектов и объектов обучения и воспитания — восприятия и развития традиций социального и личного бытия.

В свою очередь, чтобы все сказанное получило действительное воплощение, целесообразна **универсальность педагогики как учебной дисциплины**, что теперь официально закреплено государственным стандартом высшего профессионального образования для непедагогических специальностей. Любая из них, как уже отмечалось, включает множество разных сторон жизни общества, социума, данного коллектива и всегда — взаимовлияние людей. Все это требует понимания ими природы и характера взаимовлияния, а для этого — соответствующих знаний, приобщение к которым будущих специалистов и призвано обеспечить изучение педагогики. Эти знания могут содействовать решению профессиональных, семейных проблем, связанных прежде всего с межличностными отношениями и общением людей. Успех решения столь сложных задач достигается при наличии по меньшей мере двух условий:

а) тесной связи с другими (общими и специальными) дисциплинами, т.е. непременным обращением к педагогическим аспектам, например, медицины, бизнеса, СМИ, воинской службы, информационных технологий, маркетинга и т.д. В свою очередь, это может быть достигнуто сотрудничеством кафедр, преподавателей, студенческих обществ;

б) возможной демонстрации «при всех» — на курсе, в учебной группе — собственного, педагогического по характеру опыта студентов, дабы он был отрефлексирован каждым как таковой и *личный*, были предъявлены его своеобразие как *индивидуального* и в то же время многообразие вариантов в целом, чтобы этот опыт учил всех видеть себя субъектами обучения и воспитания других (младших, сверстников, старших, соседей или коллег; на работе или на отдыхе). Немаловажно, что это пробуждает интерес к педагогике, побуждает будущих специалистов работать над собой.

Таковы некоторые основания, позволяющие позиционировать педагогику в разных ее ипостасях как универсальный феномен. В то же время этот феномен по-своему **уникален, своеобразен для каждого человека**. Прежде всего потому, что педагогика проходит через всю его жизнь — как ребенка, члена семьи, субъекта и объекта образовательной системы, профессионала. Между тем именно здесь, на личностном уровне, возникают многие трудности и проблемы.

Положения *теории* воспринимаются субъективно, т.е. через призму собственного житейского опыта, бытовых представлений. Человеку важна своя, *индивидуальная педагогическая концепция*, пусть далеко не всегда осознаваемая, но отвечающая не только собственному опыту, но и тем представлениям, которые сложились в науке, т.е. обобщенной практике множества поколений. Мы еще вернемся к этому вопросу, а сейчас отметим: общее знание, как бы вторгаясь во внутренний мир человека и пробуждая в нем личность, становится содержательным основанием для рефлексии, задавая критерии оценки и самооценки педагогического бытия личности при всем ее своеобразии.

В практическом плане отчетливо проявляется такая особенность педагогического знания, как **вариативность** в реализации тех или иных его положений. Здесь как бы пересекаются два подхода: с одной стороны, вариативность как заданность, исходный концептуальный ориентир; с другой стороны, учет реально существующего и неперменного многообразия разного рода ситуаций, характеров, статусов и т.п. Иначе говоря, то, что всегда присуще педагогическим явлениям: сочетание, совпадение или несовпадение *вариативности объективной* и *субъективной*, т.е. задаваемой некоей общей схемой и вынужденной реальностью. Решение — выбор варианта действия — всегда принимает человек, и это решение может быть тем более верно, чем основательнее базируется на взаимосвязи положений науки и уроков опыта. Всем этим определяется и уникальность требований к педагогике как учебной дисциплине.

Развивая тему, о которой уже шла речь, т.е. о необходимости учета профессиональной направленности студента, его личностной идентификации и черт характера, важно отметить целесообразность акцента как на собственно учебной информации — разумеется, необходимой и обязательной, — так и на *управлении ее восприятием*. Важно не механическое заучивание для последующего воспроизведения на зачете или экзамене, а стимулирование рефлексии этой информации, соотнесения ее не только с имеющимся и обретаемым жизненным опытом, но и с проекцией на будущую профессиональную деятельность, предполагаемый профессиональный рост. Целью и результатом выступает формирование положительного *личного отношения* студентов к изучаемому предмету, понимание и принятие органического единства практической направленности педагогической

ческой науки и теоретических оснований видения явлений педагогической практики. Только такое понимание может облегчить уже упомянутую трудность, возникающую между теорией и практикой: нередко действительное, а чаще кажущееся несовпадение, даже противоречивость позиций, когда человеку так сложно мыслить глобально, а действовать локально.

Попытка помочь в предупреждении и доступном преодолении будущим специалистом названного противоречия — в числе главных задач целенаправленного изучения педагогики в силу ее универсальности и уникальности.

3.2. Человек: взгляд «из педагогики» и взгляд «из профессии»

Каждый человек — носитель общего и индивидуального. Среди великого множества различных функций, которые предназначены человеку и пронизывают собой все стороны его физического и духовного существования, — обеспечение социального воспроизводства поколений, их преемственности. Поэтому среди взаимосвязанных, составляющих систему факторов социального воспроизводства одним из самых главных выступает целенаправленная подготовка **людей как субъектов преемственности**: выработка готовности и способности быть таковыми. Причем не только на важнейших этапах детства, юношества, взрослеющих при поддержке взрослых, но и на этапе развития у последних уже самой социальной зрелости — политической, гражданской, профессиональной, юридической и прочей, дающей право на ответственное проявление озабоченности судьбами младших поколений, их поддержку. Такая подготовка — главное предназначение педагогической теории и практики. В сущности, именно в этом заключается взгляд педагогики на человека, как и его ожидания от нее.

Преемственность — явление, предполагающее движение и продвижение будто во взаимно противоположных направлениях: *от прошлого к настоящему, а затем — к будущему, и из будущего в настоящее, учитывая уроки прошлого*. К обеим тенденциям непосредственно относится педагогика, во-первых, потому что ее субъектами и объектами являются люди, во-вторых, потому что она готовит их к обеим ролям. Сначала это происходит стихийно, потом более це-

ленаправленно, и так будет происходить всегда, пока живет человечество. С педагогической точки зрения самое существенное во взаимосвязи этой взятой в название данного параграфа в кавычки пары — соотносительность друг с другом: что дают человек профессии и профессия человеку; как проявляются человеческое в профессиональном и профессиональное в человеческом. Их взаимосвязь динамична; ее вектор, содержание, технологии определены изменениями историко-культурных, социально-экономических условий. Но при этом невозможны, а потому и нереальны жесткие, безусловные, формально фиксированные границы между прошлым, настоящим и будущим, ибо с любым поколением неизбежно сосуществуют предыдущие и последующие, привносящие в жизнь новые для старшего поколения идеи и ценности, а также внешние признаки (мода, сленг и т.д.).

Меняются поколения; «авангард» под влиянием достижений науки и техники, появлением инновационных технологий, не желая «жить по-старому», хочет быть иным, порой самоутверждаясь отрицанием прошлого и плохо представляя будущее, но стремясь к нему. Часто такие «нарушители» преемственности оказываются ведущими в доброе будущее. И рядом с ними те, кто над будущим не задумывается, кто не верит, что грядущее может быть и будет лучше. При этом, как бы ни были устойчивы проверенные веками положения народной педагогики, сколь бы ни показали свою объективность многие постулаты педагогики научной и основанные на них технологии педагогической практики, они не могут превращаться в нечто консервативное, а неизбежно оказываются перед необходимостью изменений, вызванных временем, новыми поколениями, условиями их жизнедеятельности. Представитель этого поколения не может быть хуже или лучше своих предшественников. Он — иной, но каким бы ни был, воспитан старшими. И за это, и за проявления разлада между поколениями, за отсутствие взаимопонимания в значительной мере ответственна педагогика (не путать с профессиональными педагогами — от воспитателя детского сада до преподавателя вуза) не столько как наука и практика обучения и воспитания, сколько в качестве одного из реальных проявлений общественного сознания, одного из обязательных элементов любой сферы общественного производства, общественных отношений, духа культуры, в целом социального бытия человека.

При разнообразии возрастов, менталитетов, ориентаций сосуществующих поколений их преемственность обеспечивается важными для развития общества и каждого человека постоянными факторами жизнедеятельности. Один из таких интегративных факторов по сути факторов — *участие людей в общественно-полезном труде*, связанном, как правило, с деятельностью в той или иной профессии.

Меняются условия развития, ценности и ожидания поколений, однако в основе педагогической функции общества, его институтов (и в их числе, разумеется, системы общего и профессионального образования) в отношении к человеку остается принципиальная гуманистическая ориентация на его активность в самореализации. Едва ли не в первую очередь это связано с его подготовкой к профессиональной самореализации, с выработкой готовности к профессиональному самосовершенствованию в течение всей трудовой жизни. Педагогика адресована *каждому* человеку, ибо каждый — осознанно или нет — испытывает в ней потребность, в то же время выступая ее «агентом» по отношению к другим и к себе.

Таков взгляд на человека «из педагогики», им призвано руководствоваться все общественное устройство — при любой сложности, противоречивости возникающих социальных условий и процессов, вызываемых *сосуществованием поколений*, которое, естественно, усложняет и сами педагогические задачи, и их практическое решение. Среди таких задач — *педагогическое обеспечение профессионального существования человека*, т.е. взаимоотношений человека и выполняемой им работы, и здесь речь идет о взгляде на него «из профессии».

Человек вкладывает душу в профессию, без души она представляет собой безликий перечень должностных инструкций, квалификационных требований к содержанию и технологиям определенной деятельности. Этот перечень необходим именно как совокупность *общих* требований, но каждый специалист соответствует им *индивидуально*. Своеобразие придают черты его характера, особенности психических процессов, отношение к делу и т.д. Вместе они обогащают профессию, раскрывая заложенные в ней возможности знаниями и опытом, поиском новых решений профессиональных задач. В свою очередь, и профессия может благотворно влиять на человека. Прежде всего она представляет ему возможность реализовать себя — в тру-

де, познании, общественной жизни, в деятельности, отношениях, общении, связанных с выполнением профессиональных обязанностей. Не менее важно, что при этом происходит (во всяком случае, должна происходить) проверяемая практикой самооценка психологической готовности и содержательно-технологической подготовленности к данной работе, сложившаяся в процессе профессионального образования и (или) предшествующего опыта. Такая самооценка стимулирует (должна стимулировать) самообразование и самосовершенствование специалиста, его карьерные и статусные намерения и ожидания, овладение смежными профессиями и пр.

Человеческое в профессиональном проявляется (должно проявляться) реальным отношением к делу: движением от неизбежного сначала ученичества к мастерству, творчеству, стремлением к общей культуре, сочетающейся с профессиональной удовлетворенностью материальной и духовной сторонами деятельности, эмоциональным откликом на удачи и неудачи. Но и профессия со своей стороны влияет на человека: те же отношения к удачам и неудачам, рабочая атмосфера, профессиональное достоинство и ответственность, профессиональные навыки и привычки и даже лексика, умение жить в заданном ритме, распоряжаться временем — так или иначе все это переносится в семейный быт, домашнюю атмосферу, а главное — на характер психических процессов, мышления, эмоций, отношений, внося ощутимый вклад в «интеллектуально-нравственный фонд» личности специалиста, не говоря о том, что отношение старших к своей профессии, к труду вообще нередко передается детям и продолжается в них.

Всему этому учит не только жизнь, окружающая среда, общественный опыт и т.п. Серьезную роль играют и целенаправленное обучение и воспитание, педагогическая поддержка самообразования и самовоспитания, развитие личности профессионала в целом.

3.3. Руководитель как педагог

У каждого специалиста, будь он инженером, экономистом или врачом, работающего на предприятии или в учреждении, разнообразен круг профессиональных обязанностей, выполнение которых требует безусловной компетентности,

связано с затратами энергии и времени. Только успевай за рабочий день (смену, дежурство, вахту) сделать то, что положено! К тому же, если говорить о руководителе, в круг его профессиональных обязанностей входит работа с людьми. Причем и с теми, с кем он эти обязанности разделяет: с товарищами по лаборатории, цеху, отделу, а также с коллегами, клиентами, посетителями. Именно работой с людьми, осознаваемой или неосознаваемой необходимостью и, что ничуть не менее важно, потребностью во взаимодействии с ними в первую очередь определяется позиция *руководителя как педагога*. В то же время слабая выраженность данной позиции, т.е. непонимание ее значимости, неумение работать с людьми, или ее гипертрофия оказываются в числе главных причин неудач профессиональной деятельности, самоутверждения в профессиональной среде, в целом профессиональной самореализации. Неудач болезненных и для специалиста, и для тех, кому довелось с ним работать.

Конечно, на путях предупреждения этих негативных явлений есть труднопреодолимые преграды — от сложных объективных условий работы до недостатков характера и поведения специалиста, таких, скажем, как неуживчивость, высокомерие, слабоволие, отсутствие чувства юмора, но это не значит, что они вовсе непреодолимы. Основная задача — работа над собой. Профессионал, а тем более руководитель — всегда педагог: он учит, воспитывает и коллег, и себя, и начальство. Перечень объектов его педагогической деятельности открывают *колеги*. Помимо специальных функций, связанных с решением задач проектирования и планирования, ресурсного обеспечения и организации работы, технологии и анализа ее хода и результатов, с принятием управленческих решений, основанных на прямой и обратной информации, есть еще взаимодействие с сотрудниками, которые могут эти важные задачи решить, причем работа с людьми не второстепенная или пущенная на самотек, а продуманная, целенаправленная, систематическая, а значит, предполагающая осознание ее важности и требующая внутренней готовности к ней.

Сотрудники специалиста — это не просто группа людей, которых объединяет штатное расписание данного подразделения, а рядовой и руководящий персонал, т.е. *формально функционирующая структура*. Но важен и другой аспект: всякая рабочая команда, будь то группа, бригада, иной коллектив, суть объединение, члены которого свя-

заны не только общей деятельностью, но и определенной *системой отношений*, при том что это люди разного возраста, с разным образованием, стажем работы и квалификацией, жизненным опытом, с разными характерами, ценностными ориентациями и самооценкой. Среди сотрудников формируются объединенные теми или иными признаками группы, часто неоднозначно друг к другу относящиеся, со своими лидерами, которые стали таковыми по разным причинам.

Профессиональная среда активно влияет (и это влияние продолжается за пределами учреждения) на всех ее субъектов, в том числе и на руководителя. Воздействия эти — положительные или отрицательные — вызывают ответную реакцию. В каждый момент она определяется ситуацией, настроением, отношением к источнику. Возникает вероятность необъективности, предвзятости, а то и конфликтов, враждебности, что негативно сказывается и на внутриколлективных отношениях, и на ходе и результатах совместной деятельности, и на личном и профессиональном самочувствии руководителя. Чтобы предупредить нежелательное развитие событий, ему необходимы хотя бы элементарные психологические знания, желание и умение ими руководствоваться, понимать и использовать прикладной характер этих знаний: осуществлять дифференцированный подход при взаимодействии с разными группами и индивидуальным — в работе с сотрудниками, требующими такого подхода. В любом случае в качестве ведущей стратегии целесообразна ориентация на их позитивные возможности: знания, отношение к делу, умение жить в данном коллективе. Заслуженное, адекватное и публичное поощрение не вызывает, как правило, недоумения и зависти, обиды и протеста коллектива, а напротив, стимулирует и того, кого поощряют, и его коллег на дальнейшую совместную работу, создавая положительную, творческую атмосферу. Если таковой в течение длительного периода времени достичь не удастся, то, каким бы ни было многообразие всякого рода объективных причин, это служит серьезным сигналом для руководителя: что-то не так в его профессиональном «хозяйстве», и надо строго и, главное, честно разобратся в происходящем, чтобы вместе с коллегами решить общую проблему, возникшую из-за волонтаризма или самодовольства одних, безответственности и недисциплинированности других, равнодушия и пассивности третьих.

Однако и при взаимопонимании сотрудников, при их активном участии в решении общих и частных проблем, т.е. при самых благоприятных условиях, ведущая роль принадлежит руководителю. Главным фактором неизменно выступает его *личный пример*, ибо он интегрирует в себе человеческое и профессиональное начала в их неразрывности и неисчерпаемости, а потому уникальности возможностей влияния на других людей. Способность содержательно и ненавязчиво, не поучая, показать на личном примере — важнейшее качество руководителя, условие его успешной деятельности.

3.4. Профессионал в системе педагогического образования

В этой проблеме есть три ключевые позиции; они разные, но взаимообусловленные и подводящие итог тому, о чем шла речь выше. Итак:

— для чего каждому специалисту необходимо педагогическое образование?

— что оно собой представляет?

— как осуществляется?

Отметим, что представление названных позиций является действительно ключевым и для тех, кто данное образование обретает, и для тех, кто этот процесс организует и поддерживает, т.е. и для студентов, и для преподавателей.

Обратимся к первому вопросу: **для чего педагогическое образование нужно специалисту?** Педагогическое образование — это прежде всего важнейшая *общекультурная, общеобразовательная* составляющая в системе профессиональной подготовки любого специалиста. Педагогическая образованность ни в коей мере не сводится лишь к простой совокупности выученных знаний об обучении и воспитании. Она ориентирует специалиста на их практическое применение, представляя собой «живое знание» (В. П. Зинченко), необходимое для понимания действий, отношений людей, важное для того, чтобы помочь им становиться более образованными и воспитанными. В этом главным образом и проявляется практическая ценность педагогического образования, содействующего наряду с другими факторами развитию чувства социальной ответственности и его реализации в разносторонней и позитивной активности челове-

ка — идет ли речь о его работе, родительских функциях, общении в социуме.

Здесь вновь следует вспомнить и о том, что педагогическая образованность является обязательным элементом компетентности специалиста, особенно руководителя. Необходимо и социальная ответственность, и компетентность, чтобы сознательно, по общественному статусу, человеческой потребности или производственной необходимости брать на себя право влиять на других, на их деятельность, планы, намерения, на состояние и настроение — на их жизнь. Когда они оказываются в прямой производственной зависимости, становятся востребованными педагогические знания и умения, нужные для работы с такими людьми: здесь ответственность как бы оснащается, вооружается педагогически грамотными средствами реализации.

Еще одно обстоятельство, дающее ответ на вопрос о том, зачем специалисту (пока только студенту вуза) педагогическое образование, связано с его *целенаправленностью*. В отличие от элементарных педагогических знаний и умений, которыми в большей или меньшей степени владеет каждый человек, почерпнув информацию и опыт прежде всего в различных жизненных ситуациях собственной (в частности, семейной) и жизни окружающих, из художественной литературы, и в отличие от фрагментарности, случайности и неизбежной субъективной окрашенности почерпнутого, в отличие даже от вечных истин народной педагогики, педагогическое образование предлагает систему *объективных*, выверенных наукой и жизненным опытом представлений теоретического и прикладного характера, предназначенных и предлагаемых для *субъективного* применения людьми, в помощь им в различных сферах жизни, в том числе профессиональной деятельности.

Наконец, перефразируя известную шутку, мол, все знают, как воспитывать чужих детей, но не знают, как справиться со своими, можно, не очень рискуя ошибиться, утверждать: все знают, как учить и воспитывать других, но менее успешны в работе *над собой*. Вряд ли стоит обвинять всех в нежелании стать лучше; правильнее говорить о *неумении* добиваться успеха в столь непростом, деликатном деле. Именно педагогическое образование и призвано формировать у специалиста понимание важности и мотивацию, пробуждать желание и вооружать умением работать над собой, идет ли речь о непрерывном общем и профессиональном образо-

вании и повышении квалификации, о систематическом самообразовании или самовоспитании. Самосовершенствование необходимо представителям всех профессий, так же как и его грамотное стимулирование средствами, которыми располагает система педагогического образования.

Что собой представляет система педагогического образования? О многом уже говорилось в предыдущих параграфах и главах, ответ дадим в общем виде: поддержание специалиста в желании и умении учить и воспитывать других и себя. В ходе педагогического образования эти желание и умение обеспечиваются исходным учебным материалом, своеобразными эталонами в виде предлагаемых на занятиях и для самостоятельного осмысления общих закономерностей и особенностей процессов обучения и воспитания. Последние в профессиональной деятельности специалиста происходят очень сложно, так как совершаются вне традиционных для образовательных учреждений условий специально организованного учебно-воспитательного процесса (учебная аудитория, оборудование, пособия; расписание; те, кто учит, и те, кто учится; отчетность и пр.), да и содержание никак не регламентировано программами и временем обучения. Все индивидуально и нередко ситуативно, к тому же участники процесса — взрослые люди, с разной самооценкой и разным отношением к попыткам руководителя помочь им больше знать и больше уметь. Тем важнее и ценнее возможности педагогического образования, дающего содержательную базу, для того чтобы применять специальные знания в повседневной работе с людьми.

Каким образом педагогическое образование осуществляет свою функцию по отношению к специалисту-педагогу? В первую очередь своей ориентированностью на неразрывную целостность личностного и профессионального. В свою очередь, эта ориентированность реализуется на принципе единства общего, особенного и единичного. *Общее* — это научность, а также универсальность положений, связанных с многообразием социального существования специалиста как члена общества, труженика, семьянина, когда каждая из этих сторон имеет выраженные педагогические аспекты. *Особенное* детерминировано профессиональным своеобразием деятельности, региональными и местными условиями ее осуществления, объективными культурно-образовательными потребностями профессиональной среды. *Единичное* определяется

реальным статусом профессионала в данном коллективе, качествами личности субъекта и объекта педагогических влияний и его способностью к их восприятию, рефлексией личного (педагогического по сути) жизненного опыта. Такова позиция будущего профессионала в системе его педагогического образования.

В заключение еще раз отметим: в данной ситуации усложняется и позиция (функции, содержание и технология работы, отношения со слушателями), и сам труд преподавателя, которому необходимо обладать умением видеть и пробуждать в каждом студенте активного субъекта достижения его личной, собственной профессиональной образованности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогическая образованность?
2. В чем заключается прикладное значение педагогического знания?
3. Какова сущность взаимодействия педагогического образования и профессиональной деятельности?
4. Чем определяется потребность руководителя в педагогических знаниях?
5. Зачем, по вашему мнению, будущему специалисту-непедагогу нужно педагогическое образование?

Литература

Основная

1. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 1996.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.

Дополнительная

1. *Быков, А. В.* Качества личности руководителя и успех деятельности / А. В. Быков. — М., 2001.
2. *Зинченко, В. П.* Живое знание. Психологическая педагогика / В. П. Зинченко. — Самара, 1998.

Глава 4

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Образование — важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества, в противном случае оно совершенно бесполезно.

Редьярд Киплинг

4.1. Образование как социокультурный феномен

Генезис понятия «образование» в историко-этимологическом аспекте. Как отмечалось ранее, образование — объективная необходимость человеческого бытия, причем его исторически сложившийся сущностный смысл состоит в «образовывании» человека, т.е. формировании его образа средствами культуры. Представляется интересным проследить генезис этого понятия в историко-этимологическом аспекте. Дело в том, что значение, в котором понятие «образование» употребляется в настоящее время, вошло в оборот в конце XVIII века, а уже в XIX столетии оно полностью стало соответствовать буквальному смыслу термина и означать (с легкой руки великого швейцарского педагога И. Г. Песталоцци) «формирование образа (духовного или телесного)». В русскую педагогическую литературу это понятие вошло благодаря известному просветителю Николаю Ивановичу Новикову.

Как важнейший институт социализации личности практически во все исторические периоды эволюции цивилизации образование всегда было направлено на развитие личности, ее творческих способностей, эстетического восприятия и этического отношения к действительности, фор-

мирование духовного облика человека. Образование как система представляет собой важнейший социальный институт, однако, прежде чем оно сформировалось в современном виде, был пройден долгий и сложный путь исторического развития. Оно возникло вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка. Особой сферой человеческой деятельности оно стало с того момента, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов деятельности человека и стал делом людей, специально занимающихся обучением и воспитанием.

Процессы социализации подрастающих поколений у разных первобытных народов во многом сходны. Это позволяет говорить о системе обучения и воспитания в первобытную эпоху как об исторически сложившемся типе образования, для которого характерен **общественный характер воспитания**, присущий доклассовому обществу. Оно осуществлялось в процессе повседневной общественной (прежде всего производственной) жизни: все без исключения взрослые выполняли педагогические функции по отношению ко всем несовершеннолетним, а не только к своим детям; воспитательные функции родителей и других членов общины тесно переплетались; физические наказания отсутствовали, взрослые уважительно относились к личности ребенка и учитывали его мнение. Способ обучения был практически-деятельностным, словесные методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. У детей не существовало особого периода подготовки к взрослой жизни, поскольку все необходимые знания, умения, навыки и способности приобретались в ходе производственной и других видов общественной деятельности. С возникновением частной собственности общественное воспитание постепенно уступило место **семейному воспитанию**, главной целью которого являлось формирование «хорошего хозяина», наследника. Богатые представители населения стали поручать воспитание своих детей образованным рабам и наемным учителям. Поскольку материальное благополучие свободных жителей рабовладельческих государств зависело и от могущества государства в целом, то семейная форма воспитания сочеталась с государственной, храмовой и другими формами общественного воспитания.

Появление письменности и математической символики привело к радикальным изменениям в способах накопле-

ния, хранения и передачи информации, вследствие чего изменилось и содержание образования. Овладение письменностью было настолько трудоемким и сложным процессом, что прежние формы приобретения знаний уже не годились. Кроме того, чтобы успешно обучать других, самим обучающим необходимо было полностью посвящать себя этой деятельности. Именно влияние этих факторов во многом способствовало разделению целостного процесса воспроизводства общественной жизни на два относительно независимых направления: *воспроизводства материального* и *духовного*. Способ образования стал в основном словесно-знаковым, обособленным от производственной и других сфер жизни общества. Процесс образования превратился в **особый вид умственной деятельности, связанной с передачей и восприятием знаний**. Появляется социальная группа людей, профессионально занятых образовательной деятельностью в особых, предназначенных для этих целей заведениях. Образование, дающее возможность участвовать в государственном управлении, религиозной деятельности, заниматься наукой, искусством и требующее больших расходов, стало привилегией господствующих классов.

В Средние века развитие системы образования в Западной и Центральной Европе находилось в полной зависимости от христианской религиозной идеологии, отвергнувшей культурное наследие античного мира. В этот период общий уровень образования значительно снизился. Однако с усложнением общественной жизни и государственного механизма требовалось все больше образованных людей. Их подготовкой занимались городские школы, независимые от церкви. В XII—XIII веках в Европе возникают **университеты**, пользовавшиеся определенной автономией по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников. В эту пору стало не хватать людей, способных исполнять роль педагогов. Отказ от индивидуального обучения и переход к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской в университетах позволил преодолеть эти трудности. В результате значительно снизилась стоимость обучения, повысилась его доступность, значительно увеличилось количество обучаемых.

В докапиталистическую эпоху характер образования обусловлен развитием торговли, мореплавания, промыш-

ленности, но долгое время образование не оказывало существенного влияния на экономику. Ситуация изменилась после первой промышленной революции. Именно развитие промышленности, городов, мирового рынка потребовало **всеобщей грамотности трудящихся** как одного из условий высокопроизводительного труда. Кроме того, по мере развития технического прогресса требования к общеобразовательной подготовке рабочих стали возрастать. С появлением крупного машинного производства происходят качественные изменения в образовании: определяющее значение получает распространение естественно-научных знаний, снижается гуманистическая роль образования, на первый план выходит функция профессионализации. В содержании образования стали превалировать математические и технические дисциплины.

Вторая половина XX века характеризуется небывалым охватом подрастающих поколений и всего населения различными формами обучения. На первый план выходят требования воспитания **всесторонне и гармонично развитой личности**. Эта задача решалась прежде всего через обучение в школе, где выявляются природные способности человека и перспективы их развития. Начало нынешнего столетия характеризуется вхождением в так называемое **информационное (постиндустриальное) общество**, в котором именно образование становится главным социальным институтом освоения и воспроизводства нового социального опыта в ходе общественно-организованной социокультурной деятельности, ориентированной на удовлетворение потребителей высококачественных образовательных услуг. Образование превращается в ключевой фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала общества, действенный механизм освоения и воспроизводства достижений цивилизации, способ достижения каждым гражданином определенного образовательного уровня (ценза).

Образование и общество — одна целостная система. Отношение между образованием и обществом более всего характеризуется понятием «**культура**». Образование является одним из компонентов человеческой культуры. Как наиболее технологичная и динамичная часть культуры оно активно участвует в эволюции человеческих ценностей и идеалов, индивидуального и общественного мировоззрения, поведенческих приоритетов и мотивации конкретных поступков. Именно образование, по самой своей сути рабо-

тающее на будущее, закладывает основы будущих социальных преобразований, предопределяя в конечном счете его прогресс или регресс. Общество обеспечивает свое существование передачей культуры от поколения к поколению. *Процесс передачи культуры* есть именно то существенное, что обозначается термином «образование».

Автор одной из концепций современного образования В. Ф. Сидоренко ассоциирует образование и культуру с «большим дыханием», по аналогии со вдохом и выдохом, как совместное, ритмичное действие. «Для себя образование — это образ культуры, а для культуры оно — образование культуры, точнее, ее воспроизводства через образование, а для социума образование — это его “легкие”. На “вдохе” образование “втягивает” в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь *особой формой* культуры. На “выдохе” культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность»¹.

Образование является общечеловеческой культурной ценностью. Однако наряду с другими общечеловеческими ценностями на индивидуально-личностном уровне оно признается в разной степени. «Очевидно, что отношение человека к образованию во многом зависит от того, насколько вознаграждается прежде всего чисто материально образованность, насколько достоин образ жизни тех, кто учит и учится. Во всех странах, и у нас в России тоже, сейчас все более признается личностная ценность образования. Иными словами, образование — это не только “подготовка кадров”, оно важно для самого человека»². На отношение человека к образованию как к личностной ценности влияет и общая направленность личности, личностная шкала ценностей, опыт образовательной успешности на предыдущих этапах образования, отношение к образованию «значимых других».

Образование в его высоком гуманистическом смысле не должно отчуждаться от человека и основных общечеловеческих ценностей. К сожалению, бурный рост научно-технического прогресса, постоянно увеличивающийся объем знаний людей порождают порой гипертрофированные представления об абсолютном приоритете естественно-научных и технических достижений над гуманитарными, логического познания над эмоционально-чувственным,

¹ Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Социально-психологические проблемы образования. М., 1992. С. 86.

² Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. С. 6.

материальных ценностей над духовными. Предотвратить эти опасные тенденции призвана **гуманитаризация образования**, которая отнюдь не всегда означает его гуманизацию, поскольку гуманитарные дисциплины могут быть наполнены и антигуманистическим содержанием.

Стратегия образования не может не учитывать тенденции общественной жизни, связанные со стремлением к утверждению самоценности национальных культур. В педагогике это проявляется проблемами **поликультурного образования**, которое знакомит учащихся с различными национальными культурами; **межкультурного образования** — в странах со смешанным этническим составом населения. По существу, каждое образовательное учреждение должно иметь свой вариант создания культурного образовательного пространства, регионального и общего: в современном мире это является необходимым условием социализации и инкультурации индивида.

Еще одна важная тенденция современной жизни — деятельность различных образовательных учреждений, государственных, общественных, частных, с разными целями и возможностями. Таким образом, *образовательные пространства* для индивида — это не только школа, вуз (образование традиционно выстраивалось как некая линия, нормативный путь к образованности), но также множество и разнообразие образовательных возможностей, выборов, выходящих за рамки конкретного образовательного учреждения, рамки возрастов, создающих человеку условия его непрерывного образования.

Основные свойства образования. Среди них необходимо выделить:

а) **целенаправленность.** Основными целевыми компонентами понятия образования являются усвоение и использование духовного наследия, развитие творческих возможностей личности, установка творческой личности на созидание и создание условий для этого;

б) **историчность.** Во все времена в разных странах содержание и характер образования определялись требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями научно-технического прогресса, духовной культуры, развитием педагогической теории и практики. Образование неразрывно связано с той социально-экономической формацией, в рамках которой оно сформировалось и существует;

в) **функциональность**. С социальной точки зрения образование решает ряд таких важных задач, как передача (трансляция) знаний от поколения к поколению; генерирование, распространение и хранение культуры общества; социализация личности, формирование ее статусности и интеграция в общество (особенно это актуально для молодежи); социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, что обеспечивает воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальную мобильность; обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи; создание основы знаний для последующего непрерывного образования; осуществление социокультурных инноваций, разработка и создание новых идей, теорий, открытий и изобретений; социальный контроль¹.

С педагогических позиций важно понимание двух основных функций образования: прагматической и культуролого-гуманистической.

Прагматическая функция образования прежде всего проявляется в создании условий для реализации потребностей людей в знаниях, которые являются необходимыми для обеспечения их жизнедеятельности. Кроме того, образование — это один из существенных факторов научно-технического, социального, духовного прогресса общества.

Культуролого-гуманистическая функция заключается:

- в развитии духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формировании характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечении возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладении средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья;
- создании условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций;

г) **непрерывность**. Тот факт, что процесс становления личности сознательно и подсознательно происходит непрерывно при обучении в учебных заведениях различных ступеней, в самообразовании, на работе, в общении с родителями и сверстниками, указывает на непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни и обуславливает необходимость создания условий для реализа-

¹ См.: Волков Ю. Г. Социология. М., 2001. С. 165–166.

ции образовательных потребностей личности на всех возрастных этапах;

д) **динамичность**. Образование как социокультурный феномен находится в постоянном развитии и преобразовании. Перманентный характер реформирования образования связан с желанием общества сделать его своеобразной моделью если не идеального, то во всяком случае близкого к идеалу способа жизнедеятельности человека. В связи с этим динамичность процессов изменения современного общества обуславливает динамику реформирования им своей образовательной системы, направленной, как никогда ранее, на развитие и образование человека. Таким образом, образование становится способным решать проблему выхода из глобального кризиса техногенной цивилизации через разработку и осуществление мировым сообществом сценария оптимального для всего человечества и для каждого человека цивилизационного развития в наступившем столетии;

е) **эффективность**. Понятие «эффективность» в самом общем значении обозначает степень приближения к максимальному (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек. Сущность социальной эффективности образования заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных негативных побочных последствий. Все это составляет ключевой смысл функционирования всей системы образования и всех ее элементов в отдельности;

ж) **относительная процессуальная автономность**. Образование как процесс, его механизмы и закономерности представляют относительно самостоятельную сферу общественной жизни, функционирование которой происходит по специфическим законам педагогической науки. Социально-экономические аспекты в нем представляют как бы верхний этаж, где определяются стратегические цели образования, исходные ценности и методологические позиции.

Таким образом, образование выступает, с одной стороны, как **социальный институт**, выполняющий цивилизационную (экономическую, социальную, гуманитарную и культурную) функцию в обществе, а с другой — как **процесс трансляции социального опыта** от предыдущих поколений к последующим, способствующий формированию разносто-

ронних (интеллектуальных, нравственных, эстетических, эмоциональных и физических) качеств и направленности личности.

4.2. Образование как цель и содержание педагогического процесса

Процессуальность образования. Образованию присуща **процессуальность**, т.е. сменяемость одного состояния другим, движение от целей образования к его результатам посредством педагогического взаимодействия его непосредственных участников. Процессуальная сторона образования выражается через понятие **педагогического процесса**, который Б. Т. Лихачев определяет как «целенаправленное содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей»¹. Если под образованием понимать *физическое и духовное формирование личности, сознательно ориентированное на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании как социальные эталоны* (например, спартанский воин; добродетельный христианин; строитель коммунизма; высокопрофессиональный специалист; гражданин, несущий ответственность за себя, за ближайшее окружение, общество в целом), то педагогический процесс — это *форма организации преднамеренного целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния педагогов* (профессиональных и непрофессиональных, например родителей) *и воспитанников*.

Образование понимается нами как более широкое понятие, нежели педагогический процесс, так как оно достигается не только вследствие целенаправленного педагогического процесса, но и охватывает изменения личности, происходящие под воздействием других влияний, непреднамеренных воздействий природного и социального окружения. Эти влияния воспринимаются и трансформируются воспитанниками без контроля со стороны воспитателей

¹ Лихачев Б. Т. Педагогика. М., 1993. С. 102.

и, поскольку не являются целенаправленными, не могут считаться педагогическими¹.

С процессуальной точки зрения образование предстает как совокупность компонентов:

— **целевой компонент** представляет собой совокупность взаимосвязанных общих, индивидуальных и частных целей образования;

— **содержательный компонент** выражается в содержании образовательной деятельности, направленной на достижение целей образования;

— **организационно-деятельностный компонент** характеризуется двумя уровнями организации образовательной деятельности. На первом уровне — управление профессиональной деятельностью педагогов; на втором — организация непосредственного взаимодействия педагогов и их воспитанников;

— **коммуникативный компонент** определяет характер эмоциональных отношений между педагогами и их воспитанниками, а также мотивами их деятельности. Кроме того, здесь важен как характер отношений между родителями и педагогами, так и стиль отношений в педагогическом коллективе, формируемый администрацией учебного заведения;

— **контрольно-оценочный компонент** прежде всего включает в себя контроль и оценку педагогами процесса и результата образовательной деятельности. Важной составной частью этого компонента являются самоконтроль и самооценка педагогом своей деятельности и ее результатов;

— **аналитический компонент** содержит такие аспекты, как выявление педагогических успехов и допущенных ошибок; анализ результативности путем сравнения поставленных образовательных целей с полученными результатами.

Образование как цель педагогического процесса. Под **целью педагогического процесса** понимается мысленное, заранее определяемое представление о его результате. Для того чтобы понять образование как процесс движения к определенной цели, определим результат этого движения как уровень образованности личности. Под **образованностью личности** понимается характеристика, показатель определенного уровня освоения личностью систематизиро-

¹ См.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под. ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. М., 1971. С. 45–47.

ванных знаний и связанных с ними способов практической и познавательной деятельности, ценностных ориентаций и отношений, т.е. наличие у человека некоего индивидуализированного социокультурного облика. Понятие «цели образования» всегда связано с **образом**, который понимается как социально одобряемый в данный исторический период в данной национальной и этнической культуре эталон личности, образец для подражания, наполняемый определенным *содержанием* знаний, умений и навыков, отношением к действительности, мерой участия в творчестве. Подобное содержание конкретизируется как в отношении отдельного индивида (независимо от того, планируется это официально или содержание образования выступает формально общим, одинаковым для всех), так и в зависимости от возраста взаимодействующих субъектов, особенностей педагогических условий.

Так, в российской истории «героями своего времени» в разные его периоды выступали разные идеалы, как положительные, так и отрицательные. В 1930-е гг. это был фанатичный строитель социализма и коммунизма, малограмотный энтузиаст; в годы Великой отечественной войны — боевой офицер, защитник Родины; в 1950—1960-е гг. — талантливый физик, в 1970-е — партийный функционер, имеющий пакет социальных благ; в настоящее время — удачливый бизнесмен. Наряду с этими идеалами неизменно существует идеал русской народной педагогики: беззаветно любящий свою Родину, высоконравственный труженик.

В последнее время в мировой педагогике утверждается идея независимости воспитания от политики и идеологии, выведение целей воспитания из общечеловеческих нравственных норм, законов жизни, потребностей, прав и свобод. При формулировании **глобальных целей образования** необходимо исходить из осознания **общечеловеческих ценностей** — ими признаются такие ценности, которые принимаются и развиваются всеми людьми в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития человечества. В образовательном процессе такие общечеловеческие ценности, как Жизнь, Добро, Истина, Красота (Гармония), должны лежать в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе.

Цели образования в той или иной мере присущи всем социальным обществам, хотя особенности их выражения зависят от культурно-исторического развития страны, ее

религиозных традиций, типа цивилизации. Они должны согласовываться с принципами **гуманизма**. Но гуманизм — это не себялюбие, а *человеколюбие*, поэтому он не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, взаимодействие с ними. В общественном сознании народов России такое понимание гуманизма традиционно. Например, одной из ведущих идей русского национального самосознания является *идея соборности*.

Поскольку цель образования состоит в передаче культуры в виде социального опыта одного поколения другому, причем этот опыт включает в себя знания, умения, способности деятельности (в том числе творческой), ценности отношений, в совокупности обеспечивающие разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие, то, естественно, что на индивидуально-личностном уровне результат достижения этой цели будет представлен *уровнем и характером освоения человеком определенных культурно-нравственных образцов, формирования его нравственного облика*. На основе знаний о законах развития природы и общества, сферы материального производства и духовной культуры личность формирует определенные взгляды и убеждения, мировоззрение и нравственно-волевые качества.

Результаты образовательной деятельности в большинстве своем всегда имеют *отсроченный характер*: их невозможно получить сразу после какой-либо педагогической меры, воздействия или взаимодействия, тем не менее их можно прогнозировать, диагностировать и фиксировать. С большей или меньшей степенью точности поддаются фиксации такие результаты образования, как знания, умения, навыки, а также показатели личностного развития (уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности, уровень сформированности ее познавательных и других интересов и потребностей, сформированность устойчивой мотивации познания и уровень креативности личности, ее умение самоопределяться во всем, быть субъектом собственного образования и развития, а также степень нравственной, эстетической и физической, экологической и других составляющих общей культуры).

В последнее время все чаще говорят и об отрицательных эффектах (последствиях) образования, среди которых пе-

регрузка и переутомление, ухудшение физического и психического здоровья, возникновение стойкого нежелания учиться, дидактогения¹.

Главным результатом образовательного процесса в современном мире признается готовность и способность выпускников общеобразовательных учреждений нести личную ответственность за себя, свое ближайшее социальное окружение и общество в целом.

Таким образом, результатом направленности образования на выполнение целей, изложенных выше, должно быть становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельным, компетентным и ответственным действиям в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям чужих культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и нестандартной мысли².

Образование как содержание педагогического процесса. Если рассматривать образование как совокупность опыта, накопленного человечеством в ходе исторического развития и представленного в определенной форме для освоения индивидом и сообществом индивидов, то оно выступает **содержанием педагогического процесса**, поскольку педагогический процесс для того и организуется, чтобы это образование людьми было освоено. В докладе ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию для XXI века этот процесс в содержательном отношении представлен как комплексное решение основополагающих задач образования: *научить жить вместе, научить получать знания, научить работать, научить жить*.

Научить жить вместе, осознав растущую взаимозависимость людей, стран, народов. Такая задача встает в связи с необходимостью осуществления совместных проектов по разумному и мирному решению неизбежных конфликтов.

¹ **Дидактогения** (от греч. didaktikos — поучающий и genes — рождающий, рожденный) — негативное психическое состояние обучающегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога, проявляющееся во фрустрации, страхах, подавленном состоянии, сопротивлении воспитанию и т.п.

² См.: Педагогика / под. ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002. С. 39—40.

Научить приобретать знания с учетом быстрых изменений, связанных с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности. Современному человеку необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа учебных дисциплин.

Научить работать, совершенствуясь в своей профессии, а в более широком смысле — приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными жизненными ситуациями.

Научить жить, лучше познавая самого себя для наилучшего использования своего личностного потенциала.

Основной путь получения образования — обучение и воспитание. В Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» под **образованием** понимается целенаправленный *процесс воспитания и обучения* в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). **Обучение** направлено на развитие прежде всего интеллектуальной сферы личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности в ситуации регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана. **Воспитание** — это деятельность, направленная на совершенствование в первую очередь эмоционально-волевой сферы личности, формирование отношений воспитанников к окружающим их людям, предметам и явлениям.

Как известно, человек получает образование: а) под влиянием целенаправленных воздействий; б) вследствие непреднамеренных, в том числе случайных, влияний (спонтанных, нецеленаправленных воздействий). Совокупность этих двух воздействий и дает в результате **образованность** как личностный уровень и показатель освоения и воспроизводства индивидуумом человеческой культуры. Воспитатели организуют деятельность воспитанников, создают условия для ее реализации и проявления самостоятельности. В свою очередь, воспитанники под воздействием воспитателей в соответствии с собственными потребностями и интересами, выполняя определенные действия, участвуют в деятельности. На основе эмоционального восприятия окружающего мира, осмысления происходящего и участия в разнообразной деятельности они формируют свои представления о предметах, явлениях, своем месте в природе и обществе, развиваются физически и духовно, постепенно

включаясь в систему общественных отношений. Современный человек должен понимать динамику процессов природного и социального развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки.

Таким образом, **образование как цель и содержание педагогического процесса** представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, создаваемое для достижения человеком (обществом) некоего уровня образованности (образование как *цель* педагогического процесса). Это, естественно, предполагает постижение концентрированного опыта человечества в освоении природного и социального мира, на основе которого формируются, сохраняются, совершенствуются и передаются от поколения к поколению формы человеческой ментальности (образование как *содержание* педагогического процесса).

4.3. Непрерывный характер образования

В конце XX — начале XXI века мы стали свидетелями резкого ускорения социокультурного развития, информационного насыщения всех сфер жизнедеятельности человека, их резкого усложнения, затронувшего основы социально-преобразовательной деятельности и сделавшего очевидным отставание темпов накопления социального опыта на протяжении жизни одного человека. В настоящее время образование наряду со средствами массовой коммуникации, формальным и неформальным общением людей становится ведущим транслятором опыта и знания, при этом меняется как характер образования, так и отношение к нему со стороны общества и индивида. Эти изменения проявляются прежде всего в повышении требований к качеству образования. Решение проблемы повышения качества образования связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Переход общества от индустриального к постиндустриальному этапу развития сопряжен с увеличением уров-

ня неопределенности окружающей среды, возрастанием динамизма протекания социальных процессов, многократным увеличением информационного потока. Становится очевидной бесперспективность увеличения объема знаний, ведь выучить все невозможно. Современная действительность диктует необходимость формирования личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. В связи с этим происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на категории «компетенция», «компетентность» обучающихся. Данные понятия являются базовыми категориями компетентностного подхода, тесно связанного с идеями личностного развития, сформулированными в психолого-педагогических концепциях развивающего и личностно-ориентированного образования.

Компетентностный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, акцентирующая внимание на результате образования, рассматриваемом как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. **Компетентность** — это обладание человеком соответствующими компетенциями (совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов). Компетентность предполагает личностное отношение субъекта к предмету деятельности. Содержание понятия «компетентность», кроме когнитивной и операциональной составляющих, включает в себя мотивационные, этические и социальные элементы. Различают следующие **виды компетентностей**:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности — выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности, в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений; навыки самоорганизации;

— компетентность в бытовой сфере, включая заботу о собственном здоровье, умение устроить жизнь в семье и т.д.;

— компетентность в сфере досуга, включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность.

Таким образом, под **компетентностью** понимают *качество личности, проявляющееся в деятельности, основанной на знаниях и опыте*. Такой подход соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация целей и содержания образования на освоение *ключевых компетентностей* (а это практически все развитые страны). Указанный подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, духовность, социальную активность). В рамках рассматриваемого подхода обучающийся должен обладать **образовательными компетенциями** — совокупностью смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта организации учебного труда по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления учебно-познавательной деятельности. Обладание образовательными компетенциями характеризует способность (понимаемую не как предрасположенность, а как *умение делать*) обучающегося решать различные проблемы повседневной учебной жизни средствами знаний, умений и навыков, полученных в обучении.

Отметим, что в русском языке слово «компетенция» означает совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица. Но из англоязычных источников к нам проникли другие его значения, например область деятельности, значимая для эффективной работы организации, в которой индивид должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально важные качества личности. Оттуда же пришла в русскую речь форма множественного числа — компетенции.

Комплекс способов деятельности, полученных в разных предметных областях на разных возрастных этапах, в конечном счете должен привести к формированию у человека **обобщенных способов деятельности**, применимых в любой деятельности независимо от предметной области. В Совете Европы принят список **ключевых компетенций**, которыми

должны владеть молодые европейцы. Он состоит из пяти разделов:

- 1) политическая и социальная компетентность;
- 2) способность к жизни в поликультурном мире;
- 3) коммуникативная культура (в том числе владение устной и письменной речью более чем на одном языке);
- 4) информационно-коммуникативная грамотность;
- 5) способность учиться всю жизнь.

Перечисленные компетенции описывают набор требований к выпускнику образовательного учреждения, которые позволят ему либо продолжить обучение, либо приступить к работе. В этой связи В. В. Краевский предлагает основным результатом деятельности учебного заведения сделать набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах, поскольку овладение ими дает человеку способность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или общественной жизни.

Компетентностный подход не отрицает значимости знаний, но акцентирует внимание на способности **использовать полученные знания**. К образованию все более определенно формируется отношение как к *общественному благу и индивидуально-личностной ценности*. Потребность в образовании как средстве для усиления адаптационных возможностей человека к резко ускорившемуся темпу жизни превращает его в непрерывный процесс, а усложнение общественной жизни вносит коррективы в содержание и организационные формы, в соответствии с актуальностью не только задачи подготовки людей к выполнению профессионально-трудовых, но и общественно-политических, художественно-эстетических и социально-бытовых функций (освоение быстро обновляющейся бытовой и офисной техники, бурное вторжение Интернета и мобильной связи и т.п.).

Привычные модели получения образования, обеспечивающие необходимый уровень готовности к осуществлению производственных, служебных, хозяйственно-бытовых, досуговых функций, сегодня существенно меняются. Европа уже вступила в «эпоху знаний» со всеми вытекающими из этого факта культурными, экономическими и социальными последствиями. Жизнь человека в информационном обществе должна сопровождаться процессом **непрерывного образования**. Учение длиною в жизнь —

вот формула одной из важнейших мировых тенденций современного этапа развития образования. Непрерывное образование становится основополагающим принципом существования **глобальной образовательной системы**, в которой человек участвует в течение всей своей жизни, получая равные возможности адаптироваться к требованиям, возникающим в связи с социально-экономическими переменами, и активно участвуя в формировании будущего общества. В постоянно усложняющейся современной социально-политической среде полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в динамичных общественных процессах и достаточно оперативно адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. В этих условиях только качественное образование в самом широком понимании этого процесса в состоянии помочь успешно справиться с данной задачей. В наступившем веке все более актуальной становится проблема повышения культуры социального мышления и поведения людей, в особенности социально-профессиональных групп, функционирующих в системах типа «человек-человек».

Виды образования. В ст. 10 Закона РФ «Об образовании» отмечается, что с учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении — в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. В соответствии с этим выделяют:

— **формальное образование**, получаемое в различных образовательных учреждениях и завершающееся выдачей документов государственного образца (диплома, свидетельства, сертификата и т.д.);

— **неформальное образование**, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или в общественных организациях, клубах, кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;

— **информальное образование**, представляющее собой индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую нашу повседневную жизнь, и необязательно имеющее целенаправленный характер.

Последним двум видам образования до недавнего времени уделялось недостаточно внимания как в теории,

так и в практике образовательной деятельности. Принцип непрерывного образования делает информальное и неформальное образование равноправными составляющими образовательного процесса. Мало того, сегодня значимость информального образования все больше возрастает, так как выявились проблемы глобального уровня, решение которых затрагивает интересы народов всех стран. Одним из таких вопросов, несомненно, является поиск оптимальных способов интеграции жизненных сил индивида и группы, средств обеспечения их осуществления в типовых и нестандартных ситуациях. Образование в целом становится ключевым фактором не только профессионального и личного успеха. При осуществлении непрерывного образования необходимо обращать внимание на его *социально-культурную значимость*. В частности, необходимость педагогического компонента образования для подготовки специалистов разного профиля, напрямую не связанных с профессиональной педагогической деятельностью (врачей, журналистов, экономистов, юристов и т.д.), объясняется прежде всего усложнением социальных требований к человеку, а также универсализацией организационных основ осуществления профессиональной деятельности во всех сферах человеческой деятельности, развитием культуры социального взаимодействия, культуры коммуникаций и т.д.

Основными принципами непрерывного образования принято считать:

а) **принцип своевременного обновления базовых научных знаний для всех**. Реализация данного принципа предполагает внесение изменений в содержательный компонент образования, отражающих социально-экономические перемены в современном обществе. Базовые знания, умения и навыки должны быть усвоены всеми членами общества и обеспечивать человеку активное участие в профессиональной, семейной и общественной жизни. Не менее важным является создание условий для их постоянного обновления человеком любого возраста, и в этом случае наряду с формальным образованием большее значение приобретает образование неформальное;

б) **принцип инвестирования образования**. Он основывается на признании образования, с одной стороны, в качестве приоритетной сферы развития общества и отдельного человека, а с другой — сферы общественной деятельности и са-

модельности, материальные вложения в которую всегда выгодны не только в духовном, но и в экономическом смысле. Необходимо выработать гибкие схемы, позволяющие каждому человеку включаться в непрерывное образование: государственные и общественные фонды, личные сбережения, оплачиваемые учебные отпуска, субсидии и т.д.;

в) **принцип субъект-субъектных отношений между участниками образовательной деятельности.** Данный принцип реализуется в том случае, когда обучающийся перестает быть пассивным потребителем информации, а преподаватель в большей степени превращается в консультанта, тьютора, наставника, посредника. Профессиональная педагогическая деятельность существенно меняет свое традиционное содержание, поскольку теперь задача педагога состоит в том, чтобы помочь обучающемуся самостоятельно рассчитать и выстроить свою образовательную траекторию на основе осознания личной ответственности за свое развитие, благополучие своей семьи и общества в целом.

В соответствии с данным принципом непрерывное образование предполагает организацию постоянной консультационной поддержки самостоятельной образовательной деятельности, которая позволяла бы человеку получить конкретные и научно обоснованные рекомендации в сфере образовательного, профессионального и личностного развития;

г) **принцип оценки результативности полученного образования** существенным образом меняет подходы к пониманию и признанию результатов учебной деятельности и их оценке. В связи с возрастанием при трудоустройстве значения документов об образовании (дипломов, аттестатов и сертификатов), подтверждающих квалификацию, возникает необходимость разработки критериев оценки качества образования, полученного конкретным человеком;

д) **принцип приближения образования к дому** обусловлен тем, что большинство людей стремится получить формальное, неформальное и информальное образование по месту жительства, поэтому главная ответственность за развитие системы непрерывного образования ложится на местные органы власти. Люди не должны быть вынуждены покидать свой родной город или поселок, чтобы получить качественное образование (это особенно важно для инвалидов и слабо защищенных групп населения); у них должна появиться возможность воспользоваться образова-

нием наилучшего качества и самим выбирать темпы овладения актуальными знаниями и умениями. В этом отношении возрастает роль новых образовательных технологий, в частности технологий дистанционного обучения.

Задачи повышения эффективности образования в новом веке. В процессе формирования системы образовательных услуг, ориентированной на удовлетворение соответствующих потребностей личности, все организации культурно-просветительского характера постепенно сольются в единую образовательную сеть, в которой государственные образовательные учреждения (в том числе вузы), а также различные негосударственные образовательные учреждения (открытые университеты, дистанционные курсы и т.п.), будут все активнее расширять свои возможности в повышении уровня образования граждан России. В связи с этим в XXI столетии обозначились следующие задачи повышения эффективности образования:

- совершенствование содержания образования, нашедшее отражение в образовательных программах, государственных образовательных стандартах, учебниках и учебных пособиях, и образовательных технологий;
- совершенствование процесса повышения квалификации работников системы образования;
- доступность образования для лиц с ограниченными возможностями и социально незащищенных граждан;
- разработка новых моделей образования (открытые университеты, летние школы, молодежные лагеря и т.д.).

Кроме того, необходимо формирование **национальной образовательной парадигмы непрерывного образования** — определенной регламентирующей системы, включающей федеральный и региональный компоненты государственных образовательных стандартов непрерывного образования. В свою очередь, данная регламентирующая система должна быть дополнена системой дополнительного образования и различными формами самообразования.

По мнению ЮНЕСКО, право на образование не следует сводить только к общему базовому образованию: оно должно реализовываться всю жизнь; его следует рассматривать как право и обязанность человека на непрерывное образование.

Европейский политический деятель Жак Делор в докладе ЮНЕСКО «Образование: необходимая утопия» подчеркивает: «Образование... является участником процесса зарождения нового всемирного сообщества

и оказалось в самом сердце проблем, связанных с развитием личности и различных сообществ. Задача образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов... Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве... Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. В этой связи, возможно, следует говорить о необходимости движения к «обществу образования». Истина заключается в том, что на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему поучиться»¹.

В современных международных документах по проблемам образования подчеркивается важность умелого использования образовательного потенциала современных средств коммуникации, профессиональной деятельности, а также культурной жизни и досуга. Все это имеет чрезвычайно важное значение в условиях формирования рыночных отношений, коснувшихся и образовательной сферы, когда со всей остротой встает задача обеспечения конкурентных возможностей каждого трудоспособного члена общества, что может быть достигнуто разными способами, и в первую очередь путем психологической практической подготовки человека к самообразовательной деятельности.

Подводя итоги обсуждения проблемы непрерывного образования, отметим наличие **взаимосвязи процессов образования и самообразования**. Эта взаимосвязь проявляется двояко. С одной стороны, образование как цель и содержание педагогического процесса создает базу для самообразования, а самообразование, с другой стороны, способствует формированию потребности в знаниях, опыте и личностных качествах, превращающихся в цели образования. Следует отметить, что самостоятельная работа по личностному самосовершенствованию, осуществляемая в рамках воспитания и обучения, представляет собой переходную ступень между процессами образования и самообразования. Именно благодаря этому система образования, в том числе дополнительного, может получить возможность успешно

¹ Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5. С. 32.

решать задачу ускоренного внедрения теории самообразования личности в педагогическую практику, так как самообразование отнюдь не противопоставляется образованию человека в каком-либо учебном заведении. Наоборот, оно предполагает обращение к самообразованию как дополнительной систематической работе над собой в рамках целостного педагогического процесса. В системе непрерывного образования самообразование играет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер.

Таким образом, в XXI веке концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение. Образование должно постоянно адаптироваться к изменениям в обществе, не пренебрегая при этом передачей достижений основных знаний, плодов человеческого опыта. В этой схеме самообразование становится одним из важнейших направлений самореализации личности на фоне динамичной ситуации как на рынке труда, так и в других социальных сферах.

4.4. Самообразование как условие непрерывности образования

Важным условием реализации идеи непрерывного образования является активная самообразовательная деятельность людей всех возрастов. Несмотря на гибкость и большую индивидуализацию самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс. Правомерно указать на существование **закономерной взаимосвязи образования и самообразования**, обусловленной тем, что на каждой стадии обучения, наряду с научными основами изучаемых предметов, осваиваются и научные методы познания, методика самостоятельного усвоения знаний и применения их на практике.

Самообразование ориентировано на целенаправленное приобщение человека к освоению социального опыта на основе развития его способности, индивидуальных особенностей, мотивов и интересов. Оно многообразно по содержанию и может быть:

- обусловлено усиленным вниманием индивидов к современным проблемам и событиям в мире и стране;

- связано с необходимостью совершенствования методов и средств познавательной деятельности;
- направлено на самовоспитание, формирование характера и других личностных качеств;
- вызвано необходимостью более углубленного изучения профессиональной деятельности, получения второй и третьей профессии;
- связано с углубленным изучением отдельных циклов дисциплин;
- направлено на самовоспитание, формирование характера и других личностных качеств¹.

Рассматривая самообразование в качестве средства поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек осуществляет собственное образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами, отметим естественность такого подхода. Эффективность самообразования во многом обуславливается наличием ярко выраженного стремления и готовности к самосовершенствованию, сформированными мотивами и четко поставленными перед собой задачами, умениями самоорганизации и самостоятельного осуществления образовательного процесса, где индивид одновременно выступает в качестве субъекта образовательной деятельности и ее объекта. Таким образом, под **самообразованием** понимается познавательная деятельность человека, направленная на преобразование им своих физических сил, душевных свойств и социальных качеств, в основе которой лежит непосредственный личный интерес человека, в соответствии с его представлениями о социально-одобряемом образце личности. Как целеустремленная самостоятельная деятельность человека по личностному самосовершенствованию, самообразование включает в себя два относительно самостоятельных процесса — **самообучение** и **самовоспитание**.

Основные положения теории самообразования личности (по П. И. Пидкасистому) сводятся к следующему²:

1. Целенаправленное формирование у человека готовности к самообразованию — одна из основных задач системы образования.

¹ См.: Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999. С. 275–276.

² См.: Пидкасистый П. И. [и др.]. Указ. соч. С. 276–277.

2. Воспитание, образование, развитие и профессиональная подготовка обучающихся должны осуществляться на основе неразрывной взаимосвязи учения с их самообразовательной деятельностью, научно-исследовательской работой, участием в решении производственных задач.

3. Все усилия педагогического процесса должны быть направлены на повышение уровня готовности личности к самообразованию.

4. В результате управления самообразованием у обучающихся последовательно должна формироваться потребность пользоваться самообразованием как средством решения социально значимых задач и удовлетворения своих интересов:

— обеспечивать высокий уровень усвоения системы обобщенных знаний, умений и навыков по всем изучаемым дисциплинам;

— вырабатывать умения пользоваться наиболее распространенными источниками информации, рационально организовать свою деятельность в процессе самообразования.

5. Ведущее звено управления самообразованием — системное взаимодействие субъектов педагогического процесса.

6. Постепенное преобразование целостного педагогического процесса в самообразовательный процесс, преобразование, происходящее на основе повышения уровня готовности к самообразованию каждой личности, — главное направление деятельности, нацеленной на совершенствование процесса управления самообразованием обучающихся в системе дополнительного образования.

Таким образом, **профессиональное самообразование** можно определить как целенаправленную, систематическую познавательную-исследовательскую деятельность профессионала, направленную на развитие профессионально-значимых качеств его личности средствами профессионального самовоспитания и самообучения. **Целью** профессионального самообразования является обеспечение постоянного роста профессионально-педагогического мастерства в решении профессиональных задач. Необходимую предпосылку профессионального самообразования составляет **желание самосовершенствоваться в профессии**, которое предполагает сознательную работу по развитию профессионально значимых качеств личности в трех направлениях: а) *адаптиро-*

вание индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям профессиональной деятельности; б) постоянное повышение профессиональной компетентности; в) непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

Следует заметить, что потребность в профессиональном самообразовании не формируется сама по себе из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к профессионалу, и имеющимся уровнем его профессионально-личностного развития. Психологи указывают на компенсаторные механизмы снятия подобных противоречий: рационализацию, инверсию, проекцию, «бегство от реальности» и др. В основе профессионального самообразования лежит противоречие между целью и мотивом. Другими словами, только когда профессиональная деятельность приобретает личностную, глубоко осознанную ценность для субъекта деятельности, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самообразования.

Сензитивным периодом¹ профессионального самообразования является студенческий этап профессионализации личности. **Студенчество** представляет собой специфическую социальную молодежную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, особым социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. Для ее представителей подготовка к будущей деятельности в избранной сфере материального или духовного производства является главным, хотя и не единственным занятием. Как социальная группа студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами. Вместе с тем студенчество, представляя собой специфическую группу учащейся молодежи, обладает присущими только ей особенностями. Прежде всего это довольно мобильная социальная группа, ее состав ежегодно меняется, так как число принимаемых в вузы превышает количество выпускаемых специалистов.

К специфическим особенностям студенчества следует отнести еще несколько типичных черт. Например, такую черту, как социальный престиж студенчества — наиболее

¹ **Сензитивный период** — время, в течение которого развивающаяся живая система (организм, индивид) максимально чувствительна к присутствию или, напротив, отсутствию определенных внешних воздействий.

подготовленной, образованной части молодежи, что, несомненно, выдвигает ее в число передовых групп молодого поколения. В свою очередь, это предопределяет формирование специфических черт психологии студенчества: стремясь завершить обучение в вузе и таким образом реализовать свою мечту о получении высшего образования, большинство студентов осознают, что вуз является одним из средств социального продвижения молодежи, а это служит объективной предпосылкой, формирующей потребность социального продвижения. Общность целей в получении высшего образования, единство характера трудовой активности (учеба), студенческий образ жизни, активное участие в общественных делах вуза способствуют выработке у студенчества корпоративной сплоченности, проявляющейся в многообразии форм коллективистской деятельности студентов.

Другой важной особенностью является то, что активное взаимодействие с различными социальными институтами общества, а также специфика обучения в вузе приводят студенчество к большой возможности коммуникативных контактов: довольно высокая интенсивность общения — специфическая черта студенчества.

Социально значимой чертой студенчества как социальной группы выступает также напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе. Такие стремления являются положительным фактором профессионального самообразования, однако в силу недостаточности жизненного (социального) опыта, поверхностности в оценке ряда явлений жизни, некоторые студенты от справедливой критики недостатков могут переходить к бездумному критицизму. Ю. А. Самаринным были отмечены следующие противоречия, присущие студенческому возрасту:

1. Противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил студента и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возрастных потребностей.

2. Противоречие между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля. Это противоречие дидактического характера, оно может вести к неудовлетворенности студентов и преподавателей результатами учебного процесса.

3. Противоречие между расширением знаний студентов за счет потребления огромного количества информации, поступающей к студентам через различные каналы, и вместе с тем определенной поверхностности в знаниях из-за отсутствия достаточного времени, а подчас и желания у студентов осмысливать обилие этой информации.

Сегодня в условиях возвращения к ценностям личного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках непрерывного образования все более важным становится обращение к личной ответственности студента за свой учебный опыт, принятие решений о своем дальнейшем постдипломном образовании. Придя в вуз, студент сталкивается с непривычными для него формами работы. На место школьной опеки приходит относительная самостоятельность, но не все умеют ею грамотно распорядиться. Научно-техническая революция вызвала к жизни огромный поток информации, которая обрушивается на студента в первую очередь через различные вузовские дисциплины. В этих условиях нужно уметь правильно организовать свою деятельность, необходима активная работа не только на занятиях, но и после. Лекции, семинары и практические занятия не могут охватить все многообразие и объем программного материала. По различным оценкам от 40 до 50% всех знаний студент получает самостоятельно, поэтому с первых дней обучения перед студентом встают вопросы: *как работать? как фиксировать лекции? как правильно распределить силы и время?* Вот некоторые рекомендации и советы по поводу слушания и восприятия лекций:

1. Усвоение излагаемого материала требует предварительной подготовки. Вновь воспринимаемый материал должен ассоциироваться с имеющимся запасом знаний.

2. Очень важно перед лекцией обращаться к просмотру предыдущего материала: это способствует более сосредоточенному и результативному вниманию.

Факторы, из которых складывается результативность лекции, таковы:

1) повторение учебного материала предыдущей лекции путем просмотра конспекта;

2) ознакомление с примерным содержанием предыдущей лекции (по учебнику, программе, пособию);

3) выяснение вопросов, на которые следует обратить особое внимание;

4) подготовка основных и вспомогательных материалов для слушания лекции (тетрадь, цветные маркеры и пр.);

5) определение целевой установки на предстоящую лекцию и создания на ее основе психологической настроенности на лекцию.

Важнейшим условием эффективного усвоения учебного материала является **способность включаться в лекционный процесс**. Это зависит от максимальной сосредоточенности, внимания. Выделяют **три вида внимания**:

а) *непроизвольное*, когда мы не ставим цель сосредоточиться на том или ином предмете;

б) *произвольное*, когда осуществляются сознательное направление и сосредоточенность психической деятельности на данном объекте или предмете;

в) *последпроизвольное*, не требующее волевых усилий, поскольку имеется увлеченность или сознательный интерес.

В учебном труде важна выработка произвольного внимания, его устойчивости, что осуществляется путем многократных тренировок.

Не менее важным условием успешности учебного труда является развитие **памяти** — функция психики, направленной на запоминание, сохранение и воспроизведение того, что накоплено опытом.

Самого пристального внимания требует работа студентов по самовоспитанию воли и характера, привычки к умственному самовоспитанию. Современные достижения психологии и других наук позволяют строить эту работу высокоэффективно.

Культура чтения является составной частью культуры учебного труда, поэтому следует обращать внимание на типичные недостатки процесса чтения (неправильную артикуляцию, сужение поля зрения, регрессию, отсутствие гибкой стратегии чтения, снижение внимания). В практическом плане весьма важно овладение студентами разными **способами чтения** и умением грамотно и в оптимальные сроки использовать данные способы при решении учебных и профессиональных задач:

— **быстрое чтение**. Исследования показывают, что около 80% информации современный специалист может получать в режиме быстрого чтения;

— **выборочное чтение** используется для того, чтобы быстро отыскивать отдельную информацию в книге, необходимую для решения тех или иных профессиональных задач.

При таком способе чтения читатель как бы видит все содержание книги и ничего не пропускает, но фиксирует свое внимание только на тех аспектах текста, которые ему необходимы. Читатель последовательно, постранично просматривает книгу, пока не найдет в ней нужный материал, который затем изучается углубленно;

— **чтение-просмотр** применяется для предварительного ознакомления с книгой. Быстро просматривая предисловие, ознакомившись с оглавлением и аннотацией к книге, можно выделить наиболее важные мысли автора. Просмотрев заключение, можно достаточно быстро сделать вывод о ценности той или иной книги;

— **сканирование** (умение быстро ориентироваться в содержании книги) как особый способ чтения, используется при подготовке докладов, конспектировании научной литературы, выделении базовых понятий. Сущность его заключается в быстром поиске отдельного слова, понятия, фамилии, факта в конкретной книге.

Культура чтения определяется не только операционально-технической стороной этого процесса, но и содержательно-смысловой, трактуемой как **культура понимания и интерпретации содержания текста книги**. Понимание текста означает владение в совершенстве такими мыслительными операциями, как выделение операционно-смысловых признаков, *антиципация* и *реципация*, выделение в тексте тех или иных выразительных художественных средств, понимание их значения и смысла, описание словами сущности образного выражения той или иной идеи. Понять — значит связать новую информацию с прежним опытом. Опорой понимания может выступать все, с чем мы связываем новую для нас информацию: какие-то второстепенные слова, дополнительные детали, определения. Любая ассоциация нового со старым может выступать в этом смысле опорой. Осмысление текста при чтении основывается на поиске в нем основных идей, значимых слов, коротких фраз, которые предопределяют текст последующих страниц, и увязке его с прежними впечатлениями, образами, представлениями. Научиться понимать текст — означает уметь сводить содержание текста к короткой и существенной логической траектории, формуле, единой логической цепи идей. **Выделение смысловых опорных пунктов в содержании** представляет собой процесс сжатия (*лаконизации*) текста без потери основы, он сводится к выделению фабулы. Для

обучения такому умению используется дифференциальный алгоритм чтения¹.

Культура чтения предполагает также умение читателя предвосхищать развитие события на основе анализа уже прочитанного текста, т.е. наличие смысловой догадки. Эту способность предугадывать по косвенным смысловым признакам текста дальнейшие события называют **антиципацией**. Такую способность можно успешно формировать на основе осмысления идей содержания, выявления основного замысла текста. Развитие антиципации является прекрасным средством воспитания творческого читателя, формирования воображения; позволяет человеку сберечь силы и время при чтении любого текста (ибо каждый текст содержит в себе много избыточной информации), формирует грамотное чтение и умение мысленно возвращаться к ранее прочитанному — **реципацию**. Возвращение к предыдущим высказываниям и идеям автора на основе их связи с изучаемым в данный момент позволяет лучше понять смысл, мысль автора, идеи, учит целостному видению содержания.

В студенческой среде бытует представление, что профессиональные способности, одаренность — это что-то врожденное, вследствие чего иногда принижается роль самообразования. В то же время запас потенциальных сил у человека настолько велик, что даже студент, который проявляет обычные способности, может всесторонне развить лучшие свойства своей личности и проявить талант в профессиональной деятельности. Профессиональное самообразование в принципе невозможно, если студент сам не увидит пробелы в своих знаниях по преподаваемым основам науки. Студент должен развивать в себе готовность к сложной и многогранной деятельности на благо общества, умение как можно лучше делать то дело, которое он выбрал в качестве своей будущей профессии. А для этого недостаточно просто быть тем, каков ты есть в настоящий момент. Для этого требуется выработать в себе стремление стать лучше, устраняя недостатки в характере и выработывая новые черты, необходимые не только для жизни, но и для профессиональной деятельности. Процесс подготовки будущего профессионала в современных

¹ См.: Андреев О. А., Хромов Л. И. Техника быстрого чтения. Минск, 1987. С. 87–106.

условиях становится все более ориентированным на способности и склонности студента, уровень его начальной подготовки, стремление самостоятельно собирать информацию, анализировать ее, соотносить с реальным миром. В процессе овладения профессией студент может строить собственную **модель своего профессионального саморазвития и управления карьерой**.

Понятие «**карьера**» определяется, с одной стороны, как осознанное стремление профессионала к самопродвижению по ступеням профессионального становления и роста, характеризующим уровни достижений в профессиональной деятельности, с другой стороны, как повышение статуса в социально-профессиональной среде. **Карьерное самопродвижение (управление карьерой)** представляет собой непрерывный процесс разработки и реализации собственных действий по достижению индивидуально-осознанных профессиональных и трудовых позиций, появление таких интегративных личностных новообразований, которые отражают социально-профессиональную адаптацию, профессиональное совершенствование, профессиональное самоутверждение субъекта профессиональной деятельности. Процесс становления профессиональной карьеры представляет собой последовательное прохождение ряда этапов, составляющих **цикл «карьерного шага»**: мотивационно-диагностического, когнитивно-операционного, рефлексивно-статусного, концептуально-технологического, проблемно-организационного. Условием успешного управления карьерой является осознание студентом необходимости его включения в процесс проектирования своего профессионального пути.

Студент своей по натуре, сущности — деятель; смыслы его жизнедеятельности простираются далеко за границы словесных абстракций преподавателей и страниц учебников. Здесь на помощь и приходит проектировочная деятельность как способ преодоления всевозможных «отрывов» теории от практики. **Проектирование индивидуально-профессионального пути студента в системе непрерывного образования** предполагает профессионально-педагогическое ценностно-смысловое самоопределение, разработку и реализацию индивидуальной программы профессионального становления и развития в целях постоянного продвижения от стартового до необходимого уровня профессионализма. Процедура проектирования професси-

онального пути представляет собой самостоятельную деятельность студента, включающую:

— *моделирование профессионального образа*, который является желаемым;

— *диагностику личностных качеств*, способностей, знаний и умений, присущих студенту на данном этапе профессионального пути;

— *анализ результатов диагностики и самооценки* личности с позиций соответствия-несоответствия ее параметров идеальному профессиональному образу;

— *разработку системы мер по созданию благоприятных условий профессионального развития и преодолению затруднений*, возникающих в этом процессе;

— *прогнозирование последствий принимаемых решений* по профессиональному саморазвитию;

— *конструирование программы профессионального становления и саморазвития* на разных этапах профессионального самообразования.

Отметим, что с задачей проектирования профессионального пути студент справляется успешно при активной педагогической поддержке этого процесса преподавателем, поскольку проектная деятельность требует от студента овладения **проектной культурой**. Проектирование студентом своего пути в профессии начинается с определения ценностей профессиональной деятельности, а в их пространстве — целей деятельности. Разрабатывая проект, студент на основе определенных методологических подходов доказывает свое видение целей и способов их достижения в рамках определенной системы ценностей. В связи с этим необходимо различать состав и структуру процесса проектирования.

Состав процесса проектирования есть не что иное, как логика проектирования, описанная определенным количеством шагов (этапов), которые необходимо «пройти» от возникновения замысла до получения желаемого результата. Состав проекта — состав проектируемой системы управления профессиональной карьерой с указанием и описанием ее элементов.

Структура процесса проектирования — это связи между отдельными шагами (этапами) проектирования. Данные связи носят преемственный характер, когда каждый последующий шаг закономерно вытекает из предыдущего и подготавливает наступление следующего. Структура

проекта — описание связей между элементами (компонентами) проектируемой системы, иерархии компонентов, обозначение движения от замысла до получения желаемого результата в виде позитивных личностных изменений студента.

Содержанием проектирования профессионального пути на вузовском этапе профессионального становления и развития является **профессиональное самовоспитание** — сознательная целенаправленная деятельность будущего специалиста, направленная на развитие у себя профессионально значимых качеств личности и преодоление негативных черт. Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить **три взаимосвязанных этапа**: самопознание, самопрограммирование, самовоздействие.

Профессиональному самопознанию помогает хорошее знание психологии личности. Чтобы правильно поставить цели самовоспитания, необходимо знать свои сильные и слабые стороны, т.е. познать себя. Один из важнейших методов самопознания — анализ собственного опыта, как положительного, так и отрицательного. Опыт, «сын ошибок трудных», — превосходный учитель, дорого, однако, берущий за свои уроки. Другой способ самопознания — сравнение себя с другими.

Процесс самопрограммирования развития личности — это материализация собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности. Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Например, никогда и никуда не опаздывать; никогда и никому не отвечать односложно «да» или «нет», а искать другие формы ответа; никогда и никому не отказывать в помощи и т.п. Наряду с программой самовоспитания можно составить и план работы над собой: *план-максимум* (на большой отрезок времени) и *план-минимум* (на день, неделю, месяц). По понятным причинам не все задачи и направления работы над собой можно зафиксировать в программе. Подчас в этом и нет особой необходимости. Главное, выработать свой свод жизненных правил, принципов и неукоснительно руководствоваться ими в жизни.

Для начинающих **самовоспитательную деятельность** более приемлемой представляется программа, состоящая

из трех разделов: самопознание; овладение навыками учебной работы в вузе; самовоспитание.

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

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Постройте систему аргументов, доказывающих, что образование является социокультурным феноменом.
2. Составьте список собственных жизненных ценностей. Какое место в этом списке занимает образование? Объясните вашу позицию.
3. Докажите, что образование действительно является целью и содержанием педагогического процесса. Охарактеризуйте процессуальную сущность образования.
4. Почему непрерывный характер является важнейшей тенденцией современного образования?
5. Представьте в любой удобной для вас форме (словесной, графической и др.) траекторию вашей самообразовательной деятельности.

Литература

Основная

1. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М., 1998.
2. *Егоров, В. С.* Философия открытого мира / В. С. Егоров. — М. ; Воронеж, 2002.
3. *Никандров, Н. Д.* Россия, социализация воспитания на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М., 2000.

Дополнительная

1. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование : пер. с англ. / Дж. Дьюи. — М., 2000.

2. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Миже-риков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.

3. *Степашко, Л. А.* Философия и история образования / Л. А. Степашко. — М., 2003. — Разд. 1. — С. 6–44.

4. *Пидкасистый, П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Горунов. — М., 1999.

Глава 5

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РОССИИ

Не все одинаково пригодно для всех.

Цицерон

5.1. Система образования: факторы ее развития и совершенствования

Понятие системы образования. Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасного отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В настоящее время значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. И государство, и общество хорошо понимают, что российская система образования вполне способна конкурировать с системами образования развитых стран в условиях широкой поддержки со стороны общественности; ответственной и активной государственной образовательной политики; глубокой и всесторонней модернизации образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Система образования — один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональ-

ной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Она охватывает учреждения дошкольного воспитания, общеобразовательные, профессиональные (начальные, средние и высшие) учебные заведения, различные формы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, формы дополнительного образования детей.

Таким образом, **система образования**, с одной стороны, означает определенную целостность, упорядоченность и взаимную связь разных частей *структуры* такого явления, как образование. С другой стороны, данной понятие включает *социальный компонент*, т.е. совокупность общественных отношений (политических, идеологических, правовых, социальных, экономических, педагогических, этических и др.), складывающихся в системе образования. **Целью системы образования** является обеспечение права человека на образование, и с этой точки зрения критерием эффективности ее деятельности выступает уровень образованности (воспитанности и обученности) ее выпускников.

Развивающееся российское общество предъявляет новые **требования к системе образования**. Во-первых, России нужны современно образованные, высоконравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия; способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью мышления, обладающие чувством ответственности за судьбу страны.

Во-вторых, в настоящее время образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. В этой связи потенциал образования в полной мере должен быть использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

В-третьих, многонациональной российской школе предстоит продемонстрировать свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть основную роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

В-четвертых, обновляемой системе образования предстоит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и наклонностями независимо от материального положения семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья.

В-пятых, необходимо использовать все возможные средства для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей.

Наконец, важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

Основные факторы развития и совершенствования системы образования. Изменения в системе образования происходят под воздействием определенных факторов — причин или движущих сил определенного процесса. К основным факторам, влияющим на становление и развитие отечественной системы образования, можно отнести:

а) **политико-экономическую трансформацию страны**, изменившую требования рынка труда, обучающихся к системе образования и ее продукту по содержанию и структуре, а участников образовательного процесса к авторитарным формам и методам управления образованием. Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 1980 — начала 1990-х гг. оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе РФ «Об образовании» и Федеральном законе от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ

«О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В современных условиях образование больше не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. В период кризисного развития страна должна решить назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее России, в котором участвуют заинтересованные в качественном образовании граждане, государство и общество, предприятия и организации. В этой связи как фактор, тормозящий развитие образования, следует отметить хроническое его недофинансирование, требующее коренного изменения подходов к поиску путей повышения эффективности затрат на образование;

б) социальную политику государства, в той или иной мере призванную учитывать интересы отдельных граждан и их групп, слоев, этносов. Развитие сети образовательных учреждений и системы образования в целом в той или иной стране происходит в ходе реализации государственной политики в социальной сфере. В обществе, где существуют различные по своему имущественному и политическому состоянию классы или сословия, система образования так или иначе носит двойственный характер: одни учебные учреждения предназначены для представителей более обеспеченной части общества, другие — для сравнительно бедной.

В ближайшее будущее в условиях реально существующего демографического спада контингент обучающихся сократится практически на одну треть, что создаст ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других «точек роста» в образовании. В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работников образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда. В настоящее время произошел переход на новую систему оплаты труда педагогов: к основной базовой части зарплаты педагога, определяемой образовательным цензом работника и его педагогическим стажем, добавляются компенсирующие и стимулирующие надбав-

ки, существенно дифференцирующие работников по их отношению к своей трудовой деятельности.

Должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образовании, а также кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения;

в) **исторический опыт и национальные особенности в сфере образования.** Система образования каждой страны формируется под влиянием исторического опыта и национальных традиций в области просвещения. Это находит свое выражение, например, в практике раздельного или совместного обучения мальчиков и девочек, различной ступенчатости средней школы (в ряде стран начальное обучение охватывает шесть классов, в других странах — пять или четыре класса) и т.д. Во всех этих отличиях существенную роль играют традиционные особенности в области образования. В частности, в нашей стране существует уникальная система дополнительного образования детей, призванная удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности будущих взрослых;

г) **общие тенденции мирового развития** — ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору, как:

— переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

— возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

— динамичное, но не всегда поступательное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы низкоквалифицированного труда, глубокие структурные изме-

нения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности¹;

— возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования;

д) **педагогические факторы.** Их влияние на развитие системы образования довольно многообразно. Например, открытие детских яслей и детских садов сначала обуславливалось необходимостью высвобождения времени женщин-матерей для работы на производстве. Потом большое влияние стал оказывать и чисто педагогический фактор, т.е. необходимость обеспечения более раннего воспитания детей и улучшения их подготовки к школьному обучению. Педагогический фактор играет существенную роль и при создании различных типов школ и других учебных заведений. В частности, с педагогической точки зрения профессиональное образование целесообразно осуществлять в специальных учебных заведениях, однако на базе соответствующей общеобразовательной подготовки.

Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умение вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования

¹ Под **профессиональной мобильностью** понимается переход индивида или профессиональной группы из одной профессиональной позиции в другую, осуществляемый двумя путями: по горизонтали — переход индивида из одной профессиональной группы в другую, расположенную на том же уровне в плане оплаты и престижности профессии, и по вертикали — перемещение индивида из одного профессионального пласта в другой.

не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расщепления общества все эти недостатки системы образования усугубились неодинаковым доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

В Послании Президента РФ Федеральному собранию от 5 ноября 2008 г. были сформулированы **базовые параметры модернизации школы**. Ее главным результатом должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития. На основе этих предложений подготовлена **Национальная образовательная стратегия — инициатива «Наша новая школа»**. Ее составляющими стали **пять направлений**.

1. Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Этой задаче должно соответствовать обновленное содержание образования, поэтому в сжатые сроки необходимо разработать новое поколение образовательных стандартов.

2. Одновременно с реализацией стандарта общего образования должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности.

3. Ключевая роль в школе принадлежит учителю, в этой связи возникает необходимость разработать систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации. Причем новые кадры совсем не обязательно должны иметь только педагогическое образование.

4. Сам облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно; если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом.

Особое внимание Президент РФ обратил на то, что российская школа не имеет права быть «ветхой» — как в прямом, так и в переносном смысле этого слова. Необходимы не только новые образовательные стандарты, но и новые нормы проектирования школьных зданий и кабинетов, оснащения междунктов, столовых и спортивных залов. На-

ходиться в школе должно быть комфортно и психологически, и физически.

5. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Дети проводят в школе значительную часть дня, поэтому заниматься их здоровьем должны, в том числе, и педагоги. Нужно уйти от усредненного подхода в этом вопросе: к каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения.

Активными субъектами образовательной политики должны стать не только профессионально-педагогическое сообщество, но и все социально ответственные граждане России, семья, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения этой цели в первую очередь будут решаться следующие приоритетные взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является ориентация на *социальную адресность* и *сбалансированность социальных интересов*. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия об-

разовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями. Осуществление модернизации и дальнейшего развития образования затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению. Результаты общественного мнения должны пристально изучаться органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений и учитываться при проведении модернизации образования.

Важнейшая задача и одно из приоритетных направлений модернизации системы образования — модернизация самой модели управления этой системой. В современных условиях **управление образованием** — это прежде всего управление процессом его развития. В этой связи необходимо создать единую систему образовательной статистики и показателей качества образования, а также систему мониторинга образования. Ближайшая цель — формирование такой модели управления, в которой будут четко определены компетенция и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего образовательных учреждений и органов местного самоуправления, региональных и федеральных управленческих структур.

В современных условиях все более значительную часть информации обучающиеся получают самостоятельно — в первую очередь через средства массовой информации. В этой связи необходимо разработать и осуществить меры активизации роли средств массовой информации в формировании культуры, воспитании гражданских качеств, повышении ответственности за допущение фактов демонстрации и пропаганды насилия, порнографии, расовой и национальной розни, религиозной нетерпимости.

В рамках модернизации российского образования осуществляются меры, направленные на **развитие образования как открытой и единой государственно-общественной системы**:

— разрабатывается механизм введения государственных минимальных требований нормативной обеспеченности образовательных учреждений (методической, кадровой, информационной, материально-технической);

— создается нормативно-правовая база для обеспечения широкого развития договорных отношений в сфере образования (например, между гражданами и образовательным учреждением);

— отрабатываются механизмы соучредительства и финансирования образовательных учреждений;

— обеспечивается расширение публичности деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием;

— осуществляется поддержка инновационной деятельности образовательных учреждений;

— развивается система негосударственных образовательных организаций (учреждений) при одновременном усилении контроля за качеством реализации ими образовательных программ;

— обеспечивается повышение ответственности образовательного учреждения за невыполнение своих уставных функций, нормативных условий образовательного процесса, государственного образовательного стандарта.

Система образования является сферой взаимодействия интересов государства и общества в лице их институтов и граждан. Каждый из субъектов образовательных правоотношений должен иметь возможность влиять на функционирование и развитие системы образования, но вместе с тем нести свою долю ответственности за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций.

5.2. Структура и принципы системы образования Российской Федерации

Под *структурой* понимается совокупность устойчивых связей и отношений между частями целого. **Организационная структура управления** — это совокупность органов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций. Принимая за основу определение понятия системы образования, данное в Законе РФ «Об образовании», рассмотрим три компонента данной системы:

1) преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности;

- 2) сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- 3) органы управления образованием и подведомственные учреждения и организации.

Преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности

Образовательная программа — это документ, определяющий содержание образования определенных уровня и направленности. Для объективной оценки уровня образования используются **государственные образовательные стандарты**, устанавливаемые в порядке, определенном федеральным законом. Строгое соблюдение принципа преемственности между образовательными программами разных уровней обеспечивает целостность и непрерывность всей системы образования и отсутствие в ней так называемых тупиковых образовательных ветвей.

Образовательные программы подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Основные общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, ее адаптации к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. К ним относят программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. Например, по данным программам в общеобразовательных учреждениях школьники изучают такие учебные предметы, как физика, математика, русский язык, литература и т.д. **Дополнительные образовательные программы** включают образовательные программы различной направленности, реализуемые:

а) в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ;

б) в общеобразовательных учреждениях дополнительного образования детей, где эти программы являются основными¹.

¹ См. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей утверждено постановлением Правительства РФ от 7 марта 1995 г. № 233.

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации. К ним относятся программы начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. Например, в вузе по соответствующим программам идет изучение студентами таких дисциплин, как философия, общая физика, педагогика и др. **Дополнительная образовательная программа** включает в себя рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Образовательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим **государственным образовательным стандартом** — основным нормативным документом, определяющим образовательный уровень, который должен быть достигнут выпускниками независимо от форм получения образования. Являясь основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, государственные образовательные стандарты устанавливаются федеральным законом, разрабатываются на конкурсной основе и уточняются на той же основе не реже одного раза в десять лет. Государственные образовательные стандарты включают в себя федеральный и национально-региональный компоненты.

Федеральные компоненты государственных образовательных стандартов определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, действующие на всей территории России.

Национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов определяют содержание образования, отражающее национальную или региональную специфику и действующее только на территории конкретного субъекта РФ. Например, география России, зарубежных стран как предмет входит в федеральный компонент, а география Республики Татарстан входит в национальный компонент государственного образовательного стандарта и изучается во всех школах, расположенных на территории данного субъекта РФ.

Для обучающихся с отклонениями в развитии устанавливается специальный государственный образовательный стандарт.

Государственный стандарт высшего профессионального образования — базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание высшего профессионального образования и призванный обеспечить необходимое качество обучения, сохранение единого образовательного пространства России. Он включает в себя общие требования: а) к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; б) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; в) результатам освоения основных образовательных программ.

Государственный стандарт высшего профессионального образования предусматривает различные по нормативным срокам обучения, содержанию и назначению профессиональные образовательные программы, дополнившие традиционную российскую систему подготовки специалистов новыми профессиональными образовательными программами подготовки **бакалавров** и **магистров**. Таким образом, в соответствии с законодательством в Российской Федерации установлена **двухуровневая система высшего профессионального образования**. На этапе **бакалавриата** студент имеет возможность получения качественного профессионального образования в более сжатые сроки, т.е. получить общую фундаментальную и профильную практическую подготовку, достаточную для выполнения профессиональных задач. На этапе **магистратуры** осуществляется углубленная подготовка в конкретной сфере деятельности и формирование на ее основе высокопрофессионального специалиста — исследователя, разработчика, аналитика, управленца.

России необходимо новое качество образования с постоянным повышением образовательного уровня населения, с сохранением лучших традиций отечественного образования, достигнутых успехов в математической, проектно-конструкторской, технологической, исследовательской подготовке специалистов. Это качество требует, по мнению

многих ученых, перехода России к всеобщему высшему образованию.

Сеть образовательных учреждений

Согласно ст. 12 Закона РФ «Об образовании» образовательными являются учреждения, в которых осуществляется образовательный процесс, т.е.

- реализуется одна или несколько образовательных программ;
- обеспечивается содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

Общеобразовательное учреждение является юридическим лицом и по своему статусу может быть государственным (федеральным или находящим в ведении субъекта РФ), муниципальным, негосударственным. Государственный статус образовательного учреждения (тип, вид и категория) устанавливается при его **государственной аккредитации**.

Одним из основных документов, определяющих порядок функционирования образовательного учреждения, является его **устав**, в котором, в частности, должны содержаться такие позиции, как наименование, местонахождение, статус образовательного учреждения; учредители; организационно-правовая форма; цели образовательного процесса, типы и виды реализуемых образовательных программ; основные характеристики организации образовательного процесса и др.

К образовательным относят учреждения следующих типов:

- дошкольные;
- общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);
- учреждения профессионального (начального, среднего, высшего и послевузовского) образования;
- учреждения дополнительного образования детей и взрослых;
- специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);
- другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

➔ **Дошкольные учреждения** (ясли, детские сады) создаются с целью помощи семье в воспитании и развитии детей (в возрасте от одного года до шести лет). В них

предусматриваются сенсорное развитие ребенка, отработка двигательных навыков, развитие пространственной ориентировки и коммуникативных качеств личности, обучение навыкам культурного поведения, укрепление здоровья, физической, психологической и мотивационной готовности детей к школе.

→ **Общее образование** можно получить в различных типах государственных и муниципальных учебных заведений, таких как общеобразовательная школа, лицей, гимназия, школа с углубленным изучением отдельных предметов и др. Они отличаются концепциями обучения и развития, своеобразием построения учебных планов и программ, спецификой организации воспитательного процесса и т.д. Кроме того, созданы первые государственные школы, которые финансируются общественными организациями, частными лицами. Они существуют как одна из возможностей получения образования и гаранта свободы личности в реализации права на образование.

Первая ступень общего образования — **начальная школа** — призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей. В ней учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, нормами поведения, основами личной гигиены, вырабатывают привычку здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде.

Вторая ступень общего образования — **основная общеобразовательная школа** — призвана закладывать прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования или включения в трудовую деятельность на благо общества. Для более глубокого усвоения основ наук, помимо обязательных предметов, охватывающих 75–80% учебного времени, вводятся дополнительные предметы по выбору, факультативные курсы, разноуровневые программы.

Третья, завершающая ступень общего образования — **среднее (полное) общее образование**, целями которого являются развитие творческих способностей обучающегося и формирование навыков самостоятельного обучения. Среднее общее образование является необходимым этапом

для получения среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Выпускники основной школы могут продолжить обучение как в средней школе, так и в профессиональных учебных заведениях различного профиля или в вечерних (заочных) средних общеобразовательных школах. Для стимулирования самообразовательной работы обучающихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации в школе вводятся один или несколько профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.).

Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования может быть реализован в пределах образовательных программ начального или среднего профессионального образования в соответствующих учебных заведениях. В целях обеспечения взаимосвязи разных ступеней образовательного процесса, создания прочных основ профессиональной ориентации и осмысленного выбора будущей профессии общеобразовательное учреждение может быть преобразовано в школу нового типа (гимназию, лицей, многопрофильную школу и др.).

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени.

➔ **Профессиональные образовательные учреждения** осуществляют подготовку работников квалифицированного труда, а также подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, предоставляя гражданам возможность повышения уровня образования. Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Она не сопровождается повышением образовательного уровня обучающихся и может быть получена в образовательных учреждениях начального профессионального образования, межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных участках (цехах), в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, а также в порядке индивидуальной подготовки специалистов, прошедших аттестацию и имеющих соответствующие лицензии.

Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях начального профессионального образования (профессионально-технических и иных училищах).

Среднее профессиональное образование ставит своей задачей подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Среднее профессиональное образование может быть получено в ОУ среднего профессионального образования (техникумах, колледжах) или на первой ступени вуза.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Оно предусматривает два уровня: **бакалавриат** и **магистратуру** либо **специалитет** (подготовка специалистов). Подготовка лиц с высшим профессиональным образованием для получения квалификации (степени) «бакалавр» и квалификации (степени) «специалист» осуществляется на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования, а для получения квалификации (степени) «магистр» — на базе бакалавриата. Срок обучения в бакалавриате — от трех до четырех лет в зависимости от направления, в магистратуре на базе бакалавриата — два года, а по программам подготовки специалистов — не менее пяти лет. На первом уровне (бакалавриат) студента готовят к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере (линейные менеджеры, специалисты по продажам, администраторы и т.п.). В магистратуре будут готовить лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность. Подготовка специалистов предусматривает самостоятельную производственную или социально-экономическую деятельность, связанную с анализом, проектированием и организацией работ в определенной сфере. При этом в ряде областей сохранена пяти- и шестилетняя система обучения.

→ **Послевузовское профессиональное образование** предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Последипломное образование — это реализация непрерывного образования через систему повышения квалификации и переподготовки кадров, представленная институтами и факультетами повышения квалификации, различного рода курсами. В научной среде оно представлено аспирантурой, соискательством и докторантурой. Напомним, что **аспирант** — это человек, имеющий высшее профессиональное образование и обучающийся в аспирантуре с целью подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, а **докторант** — человек, имеющий ученую степень кандидата наук и готовящий диссертацию на соискание ученой степени доктора наук.

→ **Дополнительное образование и дополнительные образовательные услуги** реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. **Дополнительное образование** — это процесс освоения добровольно избранного человеком вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного (общего, начального, среднего или высшего профессионального) образования. Являясь вариативной частью общей системы образования, оно представляет собой совокупность дополнительных образовательных программ; государственных образовательных стандартов по отдельным дополнительным образовательным программам (для учреждений профессионального дополнительного образования); образовательных учреждений и организаций, реализующих дополнительные образовательные программы, в том числе общественных организаций, ведущих образовательную деятельность в области дополнительного образования; объединений (ассоциаций, союзов) образовательных учреждений дополнительного образования, общественных и государственно-общественных объединений (профессиональных ассоциаций, различных обществ, научных и методических советов); органов управления дополнительным образованием, подведомственных им предприятий, учреждений и организаций; организаций, деятельность которых непосредственно направлена на обеспечение образовательного процесса в образовательных учреждениях дополнительного образования. Дополнительное образование

обеспечивает необходимую «связность» единого образовательного пространства, помогает реализовать основную цель образования — развитие личности.

Различают следующие **виды дополнительного образования**¹:

— *дополнительное образование детей* как вариативная часть общего среднего образования — целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ;

— *повышение квалификации* — вид дополнительного образования, направленный на обеспечение нового качества выполнения работником своих профессиональных функций;

— *профессиональная переподготовка* — освоение дополнительных образовательных программ в целях выполнения нового вида работы;

— *самообразование* — форма самостоятельного получения человеком дополнительного образования по какому-либо виду деятельности или области знания;

— *стажировка* — форма повышения квалификации и (или) переподготовки через непосредственное участие в соответствующей трудовой деятельности;

— *дополнительные образовательные услуги* — удовлетворение потребностей личности в приобретении дополнительных знаний и развитии творческих способностей под руководством специалистов;

— *информационно-образовательная деятельность* — вид дополнительного образования, направленный на оперативное удовлетворение потребностей человека в информации по различным областям знаний.

Дополнительные образовательные услуги оказывают дошкольные образовательные учреждения, школы, учреждения специального (коррекционного) образования, учреждения культуры и спорта, а также общественные организации, в том числе профсоюзы. Содержанием дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг могут быть:

а) оздоровительные мероприятия, направленные на охрану и укрепление здоровья воспитанников (комплекс валеологических услуг, создание различных секций, групп по укреплению здоровья: гимнастика, аэробика, ритмика,

¹ См.: Березина В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования : учеб.-метод. пособие. М., 2007. С. 8–9.

катание на коньках, лыжах, различные игры, общефизическая подготовка и т.д.);

б) обучение по дополнительным образовательным программам;

в) образовательные и развивающие услуги:

— организация развивающих занятий художественно-эстетической направленности (по обучению танцам, рисованию, музыке и т.д.);

— создание различных групп по изучению иностранных языков;

— проведение занятий по оздоровлению, профилактике различных заболеваний (бассейн, массаж, ЛФК и др.);

— создание различных учебных групп и методов специального обучения детей с отклонениями в развитии;

— создание групп по адаптации детей дошкольного возраста к условиям школьной жизни (если ребенок не посещал дошкольные образовательные учреждения);

г) профессиональная подготовка;

д) другие сопутствующие образовательному процессу услуги, если они не ущемляют основной образовательный процесс и не относятся к образовательной деятельности, финансируемой из средств бюджета.

➔ **Специальные (коррекционные) учреждения** — школы для детей, имеющих особые образовательные нужды, — обеспечивают лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию обучающихся в общество. В эти учреждения школьники направляются органами управления образованием с согласия родителей по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

➔ **Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:** интернаты, детские дома — решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов включает дошкольные детские дома (для детей от трех до семи лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного возраста (от семи до восемнадцати лет).

Оздоровительные и санаторно-лесные школы создаются для реабилитации здоровья детей. Для подростков с общественно опасным (девиантным) поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, функционируют **специальные учреждения**, которые обеспечивают медико-

социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку, направление в них осуществляется по решению суда.

Образовательное учреждение в соответствии с лицензией выдает лицам, прошедшим итоговую аттестацию, документы о соответствующем образовании.

Гражданам, завершившим послевузовское профессиональное образование, защитившим квалификационную работу (диссертацию), присваивается ученая степень и выдается соответствующий документ.

Сегодня непрерывное образование рассматривается как система, а не как очередное звено в образовательной траектории личности. Вместе с рыночными отношениями в наше общество пришла безработица, которую можно сократить именно с помощью развитой системы непрерывного образования. По данным статистики, более 40% выпускников вузов не работают по полученной специальности. Такое положение может исправить система непрерывного образования, предоставляющая широкий спектр различных путей совершенствования имеющейся профессии.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», выдвинутая Президентом РФ Д. А. Медведевым в 2009 г., указала на необходимость организации новой школьной инфраструктуры: «новые по архитектуре и дизайну привлекательные школьные здания; современные столовые здорового питания, оснащенные новым оборудованием актовые и спортивные залы; медиacentры и библиотеки; комфортная школьная гигиена и организация медицинского обслуживания... высокотехнологичное учебное оборудование, обеспечивающее выход в глобальные информационные сети, доступ к максимальному числу сокровищ отечественной и зарубежной культуры, достижениям науки и искусства; условия для качественного дополнительного образования, самореализации и творческого развития»¹.

Органы управления образованием

Управление образованием — один из актуальных и важных вопросов государственного управления, особенно в такой сложный в социально-экономическом отношении период, каким является начало нового столетия. В настоя-

¹ www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/

щее время политика Российской Федерации в отношении управления государственными организациями, осуществляющими деятельность в сфере образования, определяется следующими принципами:

- обеспечение конституционных прав граждан на образование;
- интеграция высшего образования и науки;
- вовлечение всех государственных организаций образования в решение поставленных задач;
- обеспечение развития образования как социально значимого блага, обладающего выраженными положительными внешними эффектами, с учетом необходимости сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации;
- ориентация на обеспечение прогресса в экономике;
- содействие гармонизации интересов государства, населения, бизнеса, менеджмента, педагогических коллективов образовательных организаций, а также институтов гражданского общества.

В Российской Федерации **управление образованием осуществляется на трех уровнях**: федеральном, региональном и местном (муниципальном).

➔ **Федеральный уровень управления** включает в себя две разновидности органов управления: а) федеральные (центральные) государственные органы управления образованием (Министерство образования и науки РФ); б) федеральные ведомственные органы управления образованием (многие министерства и ведомства имеют свою систему образования и сеть образовательных учреждений, готовящих специалистов для конкретной сферы деятельности).

Министерство образования и науки РФ (Минобрнауки России) согласно соответствующему решению Правительства РФ является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки и попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

→ На **региональном уровне управления** функционируют государственные органы управления образованием субъектов РФ¹. Здесь созданы различные органы управления образованием, например Департамент образования г. Москвы, Управление образования и науки Тамбовской области, Министерство общего и профессионального образования Чеченской Республики и т.д. Деятельность органов управления образованием в субъектах РФ направлена на обеспечение проведения единой государственной политики в области образования, создание системы непрерывного образования населения, реализацию программы всеобщего среднего образования молодежи, оказание практической помощи районным (окружным) органам и учреждениям образования в систематическом обновлении содержания образования, совершенствовании воспитания, обучения, развития учащихся; финансирование программ и проектов развития образования, лицензирование, аккредитование, аттестацию и экспертизу подведомственных учреждений и др.

→ На **местном (муниципальном) уровне** функционируют районные и городские органы управления образованием (управления образованием при местных администрациях). К их компетенции Законом РФ «Об образовании» отнесены такие важные функции, как реализация права граждан на получение общего образования, осуществление государственной политики в области образования, создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений и т.п.

Основные направления развития управления образовательными системами различного уровня. Произошло разграничение компетенции между местными (муниципальными) органами управления и администрацией общеобразовательного учреждения, осуществляющей управление образовательной системой учебного заведения. В различных моделях самоуправления, реализующихся в учебных заведениях, отмечаются такие положительные явления, как:

- повышение уровня автономности;
- появление возможности формулировать свою миссию, стратегию, переходя от позиции пользователя действующих систем управления к позиции проектировщика и создателя новых систем;

¹ С 1 марта 2008 г. таких субъектов 83.

- высвобождение творческой энергии, инновационного потенциала работников образования;
- развитие плюрализма мнений;
- привлечение квалифицированных специалистов из вузов;
- получение дополнительных источников финансирования;
- изменение штатного расписания.

Наряду с традиционными органами общешкольного управления (педсовет, родительский комитет, ученический совет) в настоящее время появились советы школ, попечительские советы, приемные комиссии, научно-методические советы, советы лицеистов, советы гимназистов, школьные парламенты и др.

Ряд общеобразовательных учреждений, реализуя планы собственного развития, перестраивает структуру управления на основе поиска «золотой середины» между централизацией и децентрализацией управления. Централизованные подходы характеризуются в разработке планов школы, а децентрализованные — в их реализации. В школах, работающих в режиме развития, введены группы нововведений, проектные группы, группы разработчиков, экспертные группы. Внедрение в школе элементов менеджмента содействует процессу демократизации и гуманизации школьной жизни, эффективному управлению школой, педагогическим и ученическим коллективами.

Принципы системы образования в Российской Федерации

Основой для построения и функционирования российской системы образования являются принципы государственной политики в области образования, сформулированные в ст. 2 Закона РФ «Об образовании», которые вполне могут выступать в качестве принципов системы образования Российской Федерации:

а) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Данный принцип основывается на идеях гуманизма, которые признают ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление способностей. Реализация этого принципа предполагает субъект-субъектную схему педагогического взаимодействия, в процессе которого обучающийся

выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, субъект и партнер общения, а не как пассивный объект обучения. Кроме того, предполагается утверждение таких общечеловеческих ценностей, как Жизнь, Добро, Истина, Красота, создание в учебном заведении условий нормальной жизнедеятельности обучающегося, привитие ребенку с ранних лет интереса к истории своей страны, ее жизни, к народу;

б) единство федерального культурного и образовательного пространства осуществляется через реализацию государственных образовательных стандартов, защиту и развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства, а также использование единой педагогической терминологии;

в) общедоступность и адаптированность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников подразумевает обеспечение условий для усвоения обучающимся культурно-исторических традиций своего народа, ценностей и общественных норм человеческого общежития в контексте развития общемировой цивилизации, соответствующим образом представление содержания образования, отличающее его от научного знания;

г) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях означает свободу государственного, муниципального образовательного учреждения от прямого религиозного воздействия и основывается на свободе совести граждан, а также на соответствующей норме ч. 1 ст. 14 Конституции РФ, предполагающей светский характер государства;

д) свобода и плюрализм в образовании основываются на понимании необходимости воспитания свободы и ответственности. Как известно, свобода человека есть осознанная (в той или иной степени) необходимость действовать в соответствии с нормами, правилами, законами общества, членом которого является человек. Очень важно (хотя и очень нелегко!) для каждого человека найти правильное соотношение между стремлением к личной свободе и необходимостью уважения и соблюдения свободы других членов общества. Права человека и его обязанности, закрепленные в Конституции РФ, являются предметом правового воспитания в школе;

е) **демократический государственно-общественный характер управления образованием** основывается на идее объединения усилий государства и общества в решении проблем образования, предоставлении учителям, обучающимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, выборе различных типов образовательных учреждений. Данный принцип проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и учебного коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — совета учебного заведения;

ж) **автономность образовательного учреждения** заключается в самостоятельности в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством РФ и уставом учебного заведения.

5.3. Формы получения образования

Форма получения образования — это способ организации деятельности человека по освоению образовательных программ. Закон РФ «Об образовании» в ст. 10 определил, что образовательные программы могут осваиваться личностью (с учетом ее потребностей и возможностей) следующими способами:

→ в образовательном учреждении — в формах очной, очно-заочной (вечерней) и заочной;

→ вне образовательного учреждения — в формах семейного образования, самообразования и экстерната.

Допускается сочетание различных форм получения образования. Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной или основной профессиональной образовательной программы действуют единые федеральный государственный образовательный стандарт или федеральные государственные требования.

Рассмотрим некоторые из указанных форм получения образования вне образовательного учреждения¹.

Семейное образование — это форма организации образования в семье силами родителей, родственников, приглашенных педагогов с помощью образовательного учреждения. Освоение образовательных программ в форме семейного образования предполагает самостоятельное либо с помощью педагогов, работающих на договорной основе, или с помощью родителей (законных представителей) обучающегося освоение общеобразовательных программ с последующим прохождением промежуточной и государственной (итоговой) аттестации в общеобразовательном учреждении.

Порядок освоения общеобразовательных программ в форме семейного образования или в ее сочетании с другими формами устанавливается учредителем и (или) уставом образовательного учреждения.

Следует особо отметить, что ответственность за полностью и качество освоения несовершеннолетним обучающимся общеобразовательных программ несут его родители (законные представители) совместно с образовательным учреждением, осуществляющим соответствующий контроль. Государственную (итоговую) аттестацию выпускников IX и XI (XII) классов и награждение наиболее отличившихся обучавшихся в форме семейного образования золотой (серебряной) медалью или похвальной грамотой «За особые успехи в изучении отдельных предметов» проводит образовательное учреждение в порядке, установленном федеральным органом управления образованием России.

Между родителями обучающегося в форме семейного образования и образовательным учреждением заключается договор об организации освоения соответствующих общеобразовательных программ, в котором в соответствии с пожеланием родителей или других законных представителей обучающегося может быть предусмотрено:

— обеспечение со стороны образовательного учреждения педагогического руководства по освоению общеобразовательных программ;

¹ О формах получения образования в образовательном учреждении см. выше.

— проведение индивидуальных занятий с обучающимися по всем или нескольким предметам учителями общеобразовательного учреждения;

— самостоятельное освоение обучающимся общеобразовательных программ;

— предоставление возможности обучающемуся выполнять практические и лабораторные работы, предусмотренные программой, на имеющемся в образовательном учреждении оборудовании;

— осуществление промежуточной (четвертной (триместровой), годовой) и государственной (итоговой) аттестации.

Образовательное учреждение осуществляет оплату педагогам, привлекаемым им для работы с обучающимся в форме семейного образования, за фактическое количество проведенных занятий исходя из установленной ставки заработной платы учителя.

Экстернат. Для обеспечения прав граждан на выбор формы образования приказом Минобразования России от 14 октября 1997 г. утверждено Положение об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации, в котором **экстернат** определяется как самостоятельное изучение обучающимся дисциплин согласно основной образовательной программе высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности с последующей аттестацией (текущей и итоговой) в высшем учебном заведении.

Правительством РФ установлены перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, получение которых в форме экстерната не допускается, например направления подготовки специалистов: естественные науки и математика (физика, химия, биология, география и т.д.); гуманитарные и социально-экономические науки (журналистика, некоторые виды искусства); образование; технические и сельскохозяйственные науки.

Правом получения высшего образования через экстернат пользуется любой гражданин, имеющий образование не ниже среднего (полного) общего или не ниже среднего профессионального.

Экстерну, поступившему в государственное муниципальное высшее учебное заведение, кроме студенческого билета и зачетной книжки установленного образца, вы-

дается аттестационный план, примерные программы дисциплин, задания на курсовую работу, курсовой проект, реферат, контрольную работу, производственную преддипломную практику, дипломный проект, перечень лабораторных работ и другая учебно-методическая документация, необходимая для освоения выбранной основной образовательной программы высшего профессионального образования.

Лица, обучающиеся в вузах, не имеющих государственной аккредитации или успешно окончившие их, могут пройти текущую и итоговую государственную аттестацию в вузе, имеющем государственную аккредитацию, на условиях экстерната в порядке, установленном для получения высшего образования впервые.

Экстерны, ставшие студентами государственных, муниципальных вузов, вправе претендовать на ускоренное обучение при условии прохождения всех контрольных мероприятий, предусмотренных государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования для данного направления подготовки или специальности.

Аттестация студентов, поступивших на экстернат, подразделяется на текущую и итоговую.

➔ **Текущая аттестация** включает следующие виды:

— прием экзаменов и зачетов по дисциплинам (части дисциплины), предусмотренным основной образовательной программой высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности;

— рецензирование контрольных и курсовых работ, курсовых проектов, рефератов, отчетов по производственной и преддипломной практикам;

— прием лабораторных, контрольных, курсовых работ, курсовых проектов и отчетов по практике.

➔ **Итоговая аттестация** состоит из государственного экзамена и защиты дипломного проекта (работы).

Аттестация может проводиться как в одном, так и в нескольких вузах. Текущая аттестация в рамках одной дисциплины проводится в одном учебном заведении. К текущей аттестации в рамках получения высшего образования впервые студент, осваивающий основную образовательную программу высшего профессионального образования в форме экстерната, допускается распоряжением ректора (проректора) вуза или декана факультета, где будет проводиться аттестация.

Итоговая аттестация проводится государственной аттестационной комиссией в сроки, установленные для выпускников вуза, в котором студент допускается к итоговой государственной аттестации. К итоговой аттестации студент, осваивающий основную образовательную программу высшего профессионального образования в форме экстерната, допускается по завершении всего комплекса текущей аттестации, т.е. при условии наличия в его деле не утративших срока действия аттестационных ведомостей, выданных только в вузе (вузах), имеющем государственную аккредитацию по всем дисциплинам, предусмотренным основной образовательной программой высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности.

Студент, успешно прошедший текущую и итоговую аттестацию в форме экстерната, получает диплом государственного образца об окончании высшего учебного заведения (на соответствующей ступени образования). Допускается сочетание различных форм получения образования.

Таким образом, Закон РФ «Об образовании» дает возможность личности, используя разные формы образования, освоить образовательные программы независимо от возраста, материального положения, состояния здоровья, занятости и других обстоятельств исходя из ее потребности в образовании.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте взаимосвязь основных факторов развития системы образования и осуществляющейся модернизации российского образования.

2. Отрадите ваше поступательное движение в рамках системы образования Российской Федерации в процессе взросления. На каком этапе вы выбрали путь вашего профессионального становления?

3. Какие, по вашему мнению, преобразования нужно осуществить в системе образования и в частности в работе общеобразовательной школы, чтобы значительно повысить качество обучения и воспитания?

4. Каким образом реализуется принцип единства федерального культурного и образовательного пространства?

5. Чем обеспечивается вариативность форм получения образования?

Литература*Основная*

1. *Шамова, Т. И.* Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. — М., 2002. — Гл. 1.

Дополнительная

1. *Мижериков, В. А.* Словарь-справочник по педагогике / В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.

2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. — М., 1999. — Разд. 5.

Раздел II

ДИДАКТИКА



Глава 6

ДИДАКТИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, то есть чтобы разумное существо — человек приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения... но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их.

Ян Амос Коменский

6.1. Общее понятие о дидактике

Педагогическая наука изучает *обучение* и *воспитание* в их единстве и целостности как особую социально и личностно детерминированную целенаправленную деятельность по приобщению подрастающих поколений к жизни общества. Для более детального и конкретного рассмотрения каждой из названных частей педагогической деятельности выделяют педагогические дисциплины — **теорию обучения** и **теорию и методику воспитания**. Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на *теоретическом*, наиболее общем уровне, называется *дидактикой*. Таким образом, **дидактика** — это *педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм*. В конечном счете дидактика должна дать ответ на три наиболее общих вопроса: для чего учить, чему учить и как учить? Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, причем весьма существенных, например: как протекает обучение, какие закономерности

ему свойственны; кого учить, где учить, с помощью чего осуществлять обучение, как оценить и проконтролировать его результаты; какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны и др.

Необходимо заметить, что приведенное нами выше определение дидактики не единственное. По-другому дидактику определяют как *теорию образования и обучения*. В этом случае образование выступает как результат обучения, а обучение — как «путь образования». В образование, трактуемое подобным образом, воспитание не входит, и вся эмоционально-ценностная сторона педагогической деятельности, а также развитие остаются за пределами этих понятий. Иногда дидактику рассматривают как промежуточное звено между психологией как истинным основанием педагогики и практикой обучения, но это уже не педагогический, а психологический взгляд, что данная дефиниция и отражает. Мы же рассмотрим вопросы, связанные с дидактикой и ее объектом, руководствуясь определением, приведенным в начале параграфа.

Итак, **дидактика** — это педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом уровне. Здесь важно отметить, что это именно *одна из педагогических научных дисциплин, отрасль педагогики*. Знание дидактики необходимо каждому педагогу, поскольку сегодня нельзя успешно решить ни одной крупной практической задачи без опоры на науку, теоретические знания. В наши дни становится все труднее определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения «на глазок». Кроме того, дидактика разрабатывает способы предсказания, прогнозирования, проектирования последствий введения в практику школы (независимо от того, является ли она общеобразовательной, среднепрофессиональной или высшей) новых методов, новых учебных материалов. В то же время было бы неверно утверждать, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение этих вопросов. Процесс познания бесконечен, и любая наука развивается через преодоление трудностей и противоречий. Поэтому в данном случае речь идет не о готовых «рецептах», а о том, что дидактика дает педагогу материал для размышлений о собственной деятельности, сопоставления действительного с желаемым и таким образом помогает ему улучшить ситуацию.

Однако сфера влияния педагогической теории в целом и педагогической теории обучения в частности не должна ограничиваться ее применением к деятельности педагога-профессионала. Термин «педагогическая практика», как

мы не раз отмечали, имеет более широкое значение, охватывая многие виды деятельности в этой обширной сфере жизни общества. Именно в широком русле социальной практики разрабатывается общая стратегия образования на государственном уровне, создаются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы и т.д. Можно утверждать, что задачей теории должно быть обоснование всех этих материалов и их использования на практике, поэтому нам и необходима *теория практической деятельности*, в данном случае *теория деятельности обучения*, т.е. дидактика.

Термин «дидактика» впервые ввел в научный обиход немецкий педагог Вольфганг Ратке (Ратихий; 1571–1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия». Таким образом, здесь дидактика и педагогика – синонимы. В том же значении использовал понятие «дидактика» и чешский педагог, мыслитель-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика». По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором слово «*didaktikos*» означало «поучающий», а «*dadasco*» – изучающий. Видимо, это и побудило Коменского определить дидактику как «всеобщее искусство всех учить всему». В структуре дидактики он рассматривал и вопросы воспитания, которое, наряду с обучением, трактовал как необходимое условие «формирования нравов в направлении всесторонней моральности».

По мере развития педагогической науки дидактика начинает концентрировать свое внимание на вопросах теории обучения. Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли немецкий педагог, философ, психолог и математик Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841), швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), немецкий педагог и просветитель Адольф Дистерверг (1790–1866), основатель русской школы научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), американский философ, социолог, психолог и педагог Джон Дьюи (1858–1952), немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932), представитель экспериментальной педагогики Вильгельм Лай (1862–1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX – начале XX в. большое влияние оказали своими труда-

ми П. Ф. Каптерев, В. П. Острогорский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. К. Гастаев, А. П. Пситрак и др. Особенно плодотворно в дидактике советского периода работали Ю. К. Бабанский, П. Н. Груздев, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Л. В. Занков, Б. Е. Есипов, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, М. Н. Скаткин и др. Существенный вклад в научное обоснование обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявления ее связей с педагогическими науками, разработку методологии дидактических исследований, методов обучения и ряд других актуальных проблем дидактики внесли В. И. Загвязинский, В. С. Ильин, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, А. В. Хуторской и др. Их вклад в теорию обучения, как и вклад многих других исследователей, позволяет находить ответы на актуальные вопросы педагогики.

6.2. Объект и предмет дидактики

Различные исследователи в качестве предмета дидактики выделяют: обучение как средство образования и воспитания; закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; взаимодействие преподавания и учения в их единстве и т.д. Некоторые считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания — учения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.п.), а также различные относительно устойчивые результаты реализации этих условий. Такое количество определений предмета указанной научной дисциплины объясняется нерасчлененностью методологических категорий «объект» и «предмет» науки. Чаще всего обозначается то, что попадает в поле зрения дидактического анализа, т.е. выделяются разные объекты изучения. Если сложить все эти определения, получится, что дидактика изучает *цели, содержание, закономерности, методы и принципы обучения*.

Подобным обобщенным определением охвачена объектная сфера, на которую направлены дидактические исследования. Указанное определение дает представление о том, чем дидактика занимается, но этим же занимается не только дидактика. В *целях обучения* воплощаются потребности и запросы общества в сфере образования, его требования

к образованию; они отвечают на вопрос, что должен знать и уметь человек с точки зрения этих требований. Дидактика *переводит общие цели образования на язык педагогики* применительно к условиям обучения. В определении и формировании таких целей участвует не только дидактика, но и другие науки: философия, социология, психология и др. Кроме того, в обучении действуют не только дидактические закономерности, но и, например, психологические, физиологические. Наиболее общие закономерности обращения информации изучают информатика, кибернетика, синергетика; принципы обучения устанавливаются на основе исследования явлений обучения многими науками. Если же мы хотим обозначить то, чем занимается *исключительно дидактика*, нужно пойти дальше: полезно так представить предмет этой науки, чтобы в нем отдельные части большого и сложного объекта, каковым является *обучение*, были отражены в их единстве и взаимосвязи и нашли выражение в системе дидактических понятий. Для этого необходимо рассмотреть обучение под особым, *дидактическим* углом зрения. При этом следует учесть все знания об обучении, накопленные педагогикой, определить современный научный уровень дидактики, ее функции, возможности, а главное — задачу научного обоснования практики обучения, т.е. практической деятельности педагога. И вот тогда получится такое представление о предмете дидактики, которое позволит направить исследовательскую работу в единое русло, чтобы эта работа одновременно и обогащала педагогическую науку, и помогала правильно организовать педагогическую практику.

В настоящее время специалистами по методологии науки достаточно последовательно проводится различие между понятиями «объект» и «предмет» науки. **Объект** — это область действительности, на которую направлена деятельность исследователя, а **предмет** — это опосредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет. Иными словами, представители разных наук видят один и тот же объект по-разному, в разных системах понятий, свойственных каждой науке, выделяют в нем разные стороны, разные связи и отношения. Это значит, что **обучение** может быть объектом изучения и специалиста по дидактике, и методиста, и психолога, и специалиста по теории информации, кибернетике, но каждый из них выделяет для изучения в этом объекте что-то свое, ставит разные цели и соответственно формулирует эти цели, а также и результаты исследования по-разному. Эти специалисты могут, допустим, вместе прийти на урок, семинар, лабораторно-практическое занятие. Они увидят одно и то же, но каждый будет смотреть на происходящее сквозь призму своей науки.

Специалист по дидактике будет думать о том, какие общедидактические методы применяет преподаватель, какие общие принципы он реализует. Методист обратит внимание на соответствие способов преподавания и содержания учебного материала целям обучения данному учебному предмету. Психолога преимущественно могут интересовать особенности усвоения материала обучающимися как проявление общих закономерностей усвоения, а перед кибернетиком обучение предстанет как система управления с прямой и обратной связью. Тем не менее в настоящее время все чаще требуется *объединение усилий ученых разных специальностей для решения сложных задач, стоящих перед теорией и практикой образования*. Именно поэтому так важно, чтобы каждый участник этой работы четко представлял себе свой предмет изучения, его особенности и правильно определил свое место в общей работе.

Смысл всех этих рассуждений, разумеется, не сводится исключительно к размежеванию дидактики с другими областями знания. Необходимость существования этой научной дисциплины в конечном счете определяется влиянием ее результатов на практику: именно для повышения эффективности дидактических исследований нужно четко представлять себе научный статус этой отрасли педагогики. Таким образом, для определения **предмета дидактики** ограничиться простым указанием на то, *что* изучает дидактика вместе с другими науками, невозможно. Нужно хотя бы кратко ответить на ряд следующих вопросов:

— в каком виде предстает перед дидактикой ее **объект** — обучение в его современном состоянии?

— какими научными средствами располагает сейчас дидактика для научно достоверного отражения явлений обучения?

— как она должна отражать свой объект, используя имеющиеся его описания в свете задачи научного обоснования педагогической практики?

Иными словами, *нельзя определить предмет дидактики без учета ее функций, анализа ее объекта и познавательных средств, которыми она располагает*. Дидактика рассматривает обучение как средство передачи социального опыта: в результате обучения та часть опыта, которая входит в содержание образования и составляет содержательную сторону обучения, становится достоянием ученика. Дидактика все в большей степени становится теоретической дисциплиной, чему способствует развитие науки, средств научного познания в целом. Все большее применение находят такие методы теоретического исследования, как моделирование, идеализация и т.д. Применение системного подхода по-

звolyет рассматривать содержание образования и процесс обучения как единое целое. Именно благодаря повышению теоретического уровня дидактика получает возможность более эффективно воздействовать на практику, совершенствовать и преобразовывать ее.

Поскольку дидактика — наука теоретическая, а предмет теории предстает перед исследователем как система отношений, нужно раскрыть главное, специфическое для обучения отношение. Вообще отношения, возникающие в деятельности обучения, многообразны, например учитель — ученик, ученик — учебный материал, ученик — другие учащиеся. В педагогической литературе можно встретить разные суждения по поводу того, какое из них следует считать главным для дидактики. Достаточно распространена точка зрения, согласно которой таким главным отношением является *отношение ученика к учебному материалу*, т.е. отношение *познавательное*. Действительно, учебное познание — неотъемлемая характеристика процесса обучения. Если анализировать обучение с точки зрения психологии, т.е. обращать основное внимание на то, как ученик воспринимает и усваивает материал, это отношение окажется главным, *сущностным*. Но если посмотреть на обучение глазами педагогики, т.е. выделить главное в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта, то главным и специфическим для этой деятельности окажется другое отношение, а именно отношение между двумя деятельностями — **преподавания и учения**. Преподавание — это деятельность тех, кто обучает, учение — деятельность тех, кто обучается. Познание может осуществляться и вне обучения, а вот **взаимосвязанные деятельности преподавания и учения** протекают только в обучении. Их единство определяет и организует всю систему дидактических отношений, в том числе и познавательных. Этим характеризуется предмет дидактики. Таким образом, при изучении явлений обучения необходим учет зависимостей между тремя объектами: *преподавателем, обучающимся* и учебным материалом.

Другой характеристикой предмета дидактики является необходимостью рассмотрения обучения в единстве с **воспитанием**. Воспитательная функция обучения состоит в том, что ученик не только усваивает знания; обучение должно способствовать становлению личности в целом, формированию определенных моральных качеств, черт

характера. Воспитательный аспект обучения отражается в **содержании образования**, и его необходимо учитывать в дидактическом анализе. Нужно иметь в виду, что содержание образования реально существует в процессе обучения: в каждой частице этого процесса присутствует частица содержания образования. В каждую минуту учебного занятия ученики усваивают определенные знания, умения, навыки, отношения — все то, что составляет содержание образования.

Существенно и то, что обучение выступает перед дидактикой в двух аспектах: как *объект изучения* и как *объект построения*, конструирования. Учитывать это обстоятельство — значит сознательно направлять дидактическое исследование на совершенствование практики обучения, иметь в виду, что без ее изучения исследование может оказаться умозрительным, бесплодным. В то же время без разработки теории рекомендации, адресованные образовательному учреждению, будут недостаточно обоснованными и не повлекут за собой серьезных улучшений.

Подводя итог сказанному, можно выделить следующие **характеристики предмета дидактики**.

➔ Во-первых, дидактика рассматривает **свой объект** — **обучение** — в первую очередь как **особый вид деятельности**, направленной на передачу подрастающим поколениям культуры или, что в определенном смысле то же самое, социального опыта.

➔ Во-вторых, специфическим для этой деятельности отношением, лежащим в основе ее теоретического анализа с позиций педагогики, является **отношение преподавания и учения** как действий учителя и ученика, выступающих в единстве. Другие отношения становятся дидактическими постольку, поскольку объединяются этим отношением. Например, книга становится учебником, когда она включается в процесс обучения и становится средством для преподавателя и студента.

➔ В-третьих, для дидактического угла зрения характерно рассмотрение **содержательной и процессуальной сторон обучения в их единстве**. Например, знания изучаются не изолированно, не сами по себе, а вместе с методами их передачи и усвоения. Это особенно актуально сегодня, когда объем знаний в каждой предметной области стремительно растет, причем скорость роста увеличивается и человек должен овладевать постоянно растущими знаниями, а ди-

дидактика соответственно — искать эффективные пути подготовки его к самообразовательной деятельности.

→ В-четвертых, дидактика рассматривает **обучение в его единстве с воспитанием**, в частности с воспитанием инициативности и самостоятельности личности, ее принципиальности и ответственности за собственные действия, деятельность, поведение и поступки.

→ Наконец, имея в виду задачу преобразования и совершенствования практики, дидактик рассматривает обучение не только как объект изучения, но и как **объект научно-обоснованного конструирования**.

Здесь мы изложили лишь основные характеристики предмета дидактики. На этой основе можно дать следующее его определение: **предметом дидактики** является *связь преподавания (деятельности учителя) и учения (познавательной деятельности ученика)*, их взаимодействие. К указанному следует добавить, что в поле зрения дидактики находятся *воспитательная роль учебного процесса*, а также *условия*, благоприятствующие активному и творческому труду учащихся и их умственному развитию.

6.3. Задачи и функции дидактики, ее понятийный состав

Задачи дидактики состоят в том, чтобы, с одной стороны, *описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации*; с другой стороны, *разрабатывать более совершенную организацию этого процесса, новые обучающие системы, новые технологии обучения*. Эти задачи, как уже отмечалось, учитываются в определении **предмета дидактики**: перед нею обучение выступает как *объект изучения* и *объект конструирования*. Обучение выступает для исследователя как объект изучения, когда он осуществляет **научно-теоретическую функцию педагогики**. В результате исследования он получает знания о том, как протекает процесс обучения, уже реализованный или реализуемый в действительности, каковы его закономерности и в чем состоит его сущность. Иными словами, такие знания отражают педагогическую действительность в том виде, как она есть. Пользуясь философской терминологией, можно сказать, что это знания о сущем — о педагогических фактах (явлениях), сущности и закономерностях педагогического процесса.

Однако только описать обучение как часть педагогической деятельности, с присущими ему связями и закономерностями, недостаточно, ибо сама по себе теория — не самоцель. Она служит основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Когда ученый переходит от отображения обучения к его конструированию, он осуществляет **конструктивно-техническую функцию дидактики**. Понятно, что обе функции взаимосвязаны. В основу конструктивно-технической деятельности должны быть положены результаты осуществления научно-теоретической функции. С другой стороны, преобразованная действительность становится объектом дальнейшего изучения.

Связь дидактики с другими науками. В решении своих задач дидактик использует достижения других наук: **философии, общей психологии**, а в последние десятилетия и **кибернетики**. Именно кибернетика в значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса. Пользуясь данными психологии, дидактик, например, учитывает возрастные особенности учащихся, формирует конечные цели обучения в виде характеристик тех качеств, которые должны быть достигнуты в результате обучения: самостоятельность мышления, владение учебными умениями и навыками, креативность и т.д. Из той же науки дидактика заимствует знания о процессах усвоения, запоминания, умственного развития и т.п. Возрастная физиология дает представление о механизмах процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия ориентирует дидактику в общих вопросах, дает знание наиболее общих законов развития человека, природы и общества. От того, как исследователь трактует социальные функции человека, зависит, в частности, направление его работы по проектированию содержания образования. Определенные философские представления служат опорой в разработке личностно-ориентированного обучения.

Основные категории дидактики. Основными понятиями общей дидактики являются такие категории, как «преподавание», «учение», «учебный предмет», «учебный материал»,

«учебная ситуация», «метод обучения», «учитель», «ученик», «урок», «лекция», «семинар» и др. Это специфические понятия дидактики, выступающей в качестве научной дисциплины. Наряду с ними дидактика оперирует и другими понятиями, например «обучение», «образование», «воспитание», а также понятиями, заимствованными из других наук: «система», «структура», «функция», «элемент», «организация», «формализация», «восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «мышление», «запоминание», «умения», «навыки», «обратная связь» и др.

Столь широкое использование научных категорий и понятий других наук в дидактике вовсе не означает, что ее собственный понятийный аппарат выступает как неупорядоченная совокупность: все отношения, свойственные обучению, и все понятия дидактики выстраиваются вокруг главных научно-дидактических категорий — *преподавания* и *учения*, выступающих в своем единстве.

Понятия, заимствованные из других наук и используемые в дидактических исследованиях, отражают только отдельные стороны обучения, отдельно взятые явления обучения, и дают дидактике материал для теоретического осмысления ее собственных объекта и предмета. Подмена собственно дидактических понятий понятиями других наук, что нередко наблюдается в отдельных дидактических исследованиях, приводит к «размыванию» педагогической теории обучения, путанице в тех или иных теоретических положениях, поэтому в интересах дальнейшего развития дидактической теории такая замена в дидактике недопустима.

Разумеется, дидактика, как и другие области науки, находится сегодня в стадии непрерывного обновления и становления, в частности, ее научной терминологии. Этот процесс нельзя считать завершенным, поэтому выработка строгой и однозначной системы терминологии является непреложным требованием дальнейшего развития дидактики как науки, что позволит анализировать процесс обучения по элементам и в системе их взаимодействия, исследовать системно, полнее и глубже сущность обучения и образования. Кроме того, на основе упорядоченной собственной понятийной системы можно постичь сущность дидактических концепций и разрабатывать конкретные современные обучающие системы, проектировать учебный процесс с определенными характеристиками.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите место и функции дидактики в системе педагогических наук.
2. В чем отличие предмета дидактики от предметов психологии и кибернетики?
3. Приведите два-три варианта трактовки категории «образование», сравните их между собой и отыщите общие признаки разных определений.
4. Дайте определение понятию «образование», которое вышло бы за рамки педагогики и охватывало процессы, изучаемые в других науках, например в истории (образование государства), географии (образование горного ландшафта) и др.
5. Зависит ли дидактика от других наук или она является универсальной теорией обучения «всех всему»?

Литература

Основная

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1991.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.
3. *Занков, Л. В.* Дидактика и жизнь. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — М., 1990.
4. *Куписевич, Ч.* Основы общей дидактики: пер. с польск. / Ч. Куписевич. — М., 1986.
5. *Никандров, Н. Д.* Понятийный аппарат педагогики и образования: перспективы исследования / Н. Д. Никандров // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 3—9.
6. *Осмоловская, И. М.* Дидактика : учеб. пособие для вузов / И. М. Осмоловская. — М., 2006.
7. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб., 2001.

Дополнительная

1. *Андреев, В. И.* Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань, 2000.
2. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогич. ин-тов и индустриально-педагогич. техникумов / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 1996.
3. Дидактика // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Т. I. — М., 1993.
4. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. А. Коменский. — М., 1934.
5. *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М., 1989.

Глава 7

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ КАК СИСТЕМА

Каждый ребенок, которого мы обучаем, — это наш выигрыш в великой битве за Человека.

Виктор Гюго

7.1. Понятие и сущность обучения

Об обучении написано и сказано много: оно и «протекает», и «осуществляется», и «реализуется». Это и «передача» человеку определенных знаний, умений, навыков; и «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся», в ходе которого решаются задачи образования учеников; «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (И. Ф. Харламов). Это и «процесс деятельности преподавания и учения», и «познание, или вид познавательной деятельности», и «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельности мышления, наблюдательности» и др.

Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в качестве отдельных попыток, ступеней к раскрытию сущности обучения. Но, взятые в отдельности, эти и другие аналогичные определения не раскрывают его сущность. Доказательством тому может служить хотя бы попытка охарактеризовать обучение как «передачу человеку, ребенку определенных

знаний, умений и навыков». На первый взгляд это утверждение может показаться верным: до обучения у ребенка знаний не было, после обучения они появились. Откуда взялись знания? От учителя. Он их «дал» обучающимся. Но знания, умения, навыки — не физические предметы, их нельзя просто *передать*: они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной активности. Их нельзя просто *получить*, они должны «получаться» (приобретаться) в результате психической активности обучающегося, и прежде всего его мышления. Значит, отношение «учитель — ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик — приемник». Вряд ли можно полностью согласиться и с другим определением, согласно которому «процесс обучения — это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников»¹. Смысловая нагрузка в этих определениях падает на «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся», однако легко заметить, что данное взаимодействие описывается весьма неопределенно, аморфно, так как не указывается механизм его реализации, а следовательно, обходится вниманием сама сущность обучения как целостного педагогического явления.

Содержанием обучения как процесса является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающийся и не владеет полностью или частично обучаемый².

Например, ученик овладевает каким-то ремеслом: столярным, плотницким, слесарным и т.п. Работа столяра, плотника или слесаря для него становится целью и содержанием учения. То же можно сказать об овладении ребенком техникой написания букв, счетом, таблицей умножения и т.д. Сама по себе эта деятельность — какой-то конкретный вид труда. Работа столяра, делающего табуретку, скамейку, стол, ящик, или методиста, составляющего дидактические материалы по русскому языку, математике, не является *обучением*, но этот труд может стать целью и содержанием обучения, если столяр берет ученика и обучает его столярному делу или ученый-методист становится за учительский стол и обучает ребенка технике написания букв, счету, таблице умножения, составлению обучающих программ для ЭВМ. Тогда непосредственно к тому практическому делу, которым занимались и занимаются столяр и ученый-методист, присоединяется еще одна забота — обучение человека. *Обучение* — это то, чего непосредственно в столярном деле или деле методиста (ученого или практика) не было, и оно,

¹ Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988. С. 339.

² См.: Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. С. 44.

на что справедливо указывает В. К. Дьяченко, отличается от столярного дела, от дела методиста только тем, что включает еще общение их с учеником и учениками между собой. Учитель, наставник, как справедливо их следовало бы теперь назвать, показывают, объясняют, ставят вопросы, дают задания своим ученикам, проверяют их, отмечают недостатки и ошибки, корректируют движения, действия, снова показывают, как нужно работать тем или другим инструментом, карандашом или ручкой, показывают образцы программ и т.д. Аналогично происходит и обучение учащихся, студентов при коллективном выполнении заданий учителя, преподавателя.

В приведенном примере обучение ремеслу включается в непосредственную трудовую деятельность. Сущность этого обучения, как и обучения грамотности или любому другому учебному предмету, выражается в педагогическом общении того, кто обучает, и того, кто учится. В любом обучении как бы накладываются одна на другую и сливаются воедино не только деятельность обучаемого и обучающегося, но еще два вида активности: с одной стороны, это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и которую усваивает ученик, с другой стороны, — прямое (непосредственное) и косвенное (опосредованное) общение. В этом и сказывается **двусторонний характер процесса обучения**, включающего **преподавание** — деятельность учителя и **учение** — деятельность учеников, предстающих в единстве при передаче последним социального опыта в форме содержания образования. Связь и взаимодействие преподавания и учения схематически представлены на рис. 7.1.

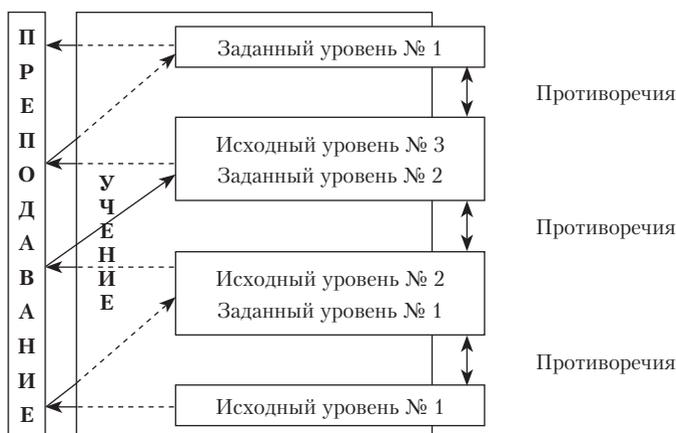


Рис. 7.1. Связь и взаимодействие преподавания и учения

Таким образом, **обучение**, проявляющееся в ходе общения, можно охарактеризовать как *процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемыми, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.*

Логика процесса обучения и структура процесса усвоения. Процесс обучения — специфический вид познавательной деятельности человека. Он содержит в себе как общие, так и специфические особенности познания учеником объективного мира. Если ученый познает объективно новое в ходе исследования тех или иных явлений, процессов, то ученик в процессе обучения открывает и усваивает субъективно новое, т.е. то, что уже известно науке и человечеству, что накоплено наукой и систематизировано в виде научных представлений, понятий, законов, теорий, научных фактов. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки и т.п., познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первоизданном виде, поэтому оно может быть неполным. Ученик же познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Наконец, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, ученый же нередко обходится без межличностного взаимодействия.

Несмотря на существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны и имеют единую методологическую основу: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. **Абстрактное мышление** — это понимание, осмысление, обобщение, в основе же чувственного познания лежат ощущения и восприятия. Обобщение завершает (в основном) обучение, если избран *индуктивно-аналитический* путь. При *дедуктивно-синтетической* логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения. **Применение знаний** — это умение применять абстрактные знания к решению конкретных практических и познавательных задач; *мыслительная деятельность по использованию знаний* в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятель-

ности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала (упражнения в учебных целях, лабораторные работы, исследовательские задания, работа на пришкольном, производственном участке и т.п.). Следовательно, **целью обучения**, на что справедливо указывают ученые-педагоги (например, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Фокин), является формирование у обучающегося (школьника, студента) умения осуществлять осваиваемую деятельность или ее элементы:

- *ценностные ориентации* — знания и убеждения, необходимые для выбора способа удовлетворения потребности;
- *ориентировочную основу деятельности* — знания, теории и закономерности, необходимые для планирования деятельности;
- *ориентировочную основу действий*, потенциально необходимых для осваиваемой деятельности;
- *интеллектуальные навыки планирования* деятельности;
- *систему действий* и навыков выполнения соответствующих им операций.

Результат обучения — изменения в психике субъекта учения (обучающегося), создающие условия для выполнения им деятельности нового для него вида¹.

Таковы логика процесса обучения как специфического вида познавательной деятельности, ее особенности и структура процесса усвоения в обучении.

Движущие силы процесса обучения. Методологической основой процесса обучения является теория познания, движущей силой — **противоречие**, если оно является *содержательным*, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия становится явно осознаваемой ими необходимостью. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», заострили его, но и самостоятельно нашли способ разрешения. **Центральным противоречием процесса обучения** является противоречие между возникающими у обучающихся под влиянием учителя *потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний и опыта познавательной деятельности* для решения новых учебных задач, и реальными *возможностями удовлетворения этих потребностей*. Или, говоря иначе, противоречие между ходом обучения, познавательными

¹ См.: Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход. 2-е изд. М., 2007. С. 69.

и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений (А. М. Данилов). На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора учителем средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей. Центральное противоречие проявляется в *частных противоречиях* между ранее усвоенным и изучаемым, обыденно-житейскими и научными знаниями, учебно-познавательными, исследовательскими действиями и научными знаниями, между знанием и формированием навыков и умений.

Указанные противоречия свидетельствуют о том, что в процессе обучения при выявлении его сущности надо различать **момент организации деятельности** и **момент обучения в организации деятельности**. В последнем наиболее рельефно проявляется *общение учителя и ученика*, что и есть собственно обучение, его сущность. Исключи общение между учителем и учеником, и обучение как таковое не реализуется, а вместе с ним исчезнет и всякое взаимодействие между учителем и учеником, не состоится передача социально-исторического опыта и овладения им. Разумеется, понятие «общение» шире, чем понятие «обучение», но любой акт обучения — это общение. Содержание же обучения как процесса составляют конкретные деятельности, которыми должны овладевать учащиеся в ходе обучения. Овладевая ими, ученик что-то познает, усваивает идеи, законы, теории, нормы нравственного поведения, при этом от него не требуется открытие истин, а лишь творческое их усвоение. Таким образом, **центральным механизмом обучения** как процесса активного целенаправленного взаимодействия между обучающими и обучающимися является *общение, в ходе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности*.

Воздействие преподавателя стимулирует активность обучаемого, достигая при этом определенной заранее поставленной цели, и управляет этой активностью, поэтому обучение можно представить и как *процесс стимуляции внешней и внутренней активности* ученика и управление ею. Учитель создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для ее успешного осуществления нужные средства и инфор-

мацию. Но сам процесс формирования у обучающегося знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности, которая схематично представлена на рис. 7.2.



Рис. 7.2. Структура деятельности человека

Обучение как категория педагогической науки и **процесс обучения (дидактический процесс)** — понятия не тождественные. *Процесс* — это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, фрагмента, акта педагогической деятельности. Его можно выразить следующей формулой, предложенной В. П. Беспалько:

$$ДП = М + А_{\phi} + А_{y}$$

где ДП — дидактический процесс, М — мотивация учащихся к учению; A_{ϕ} — алгоритм функционирования (учебно-познавательная деятельность ученика); A_y — алгоритм управления (деятельность учителя по управлению учением).

Реализуясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер. Важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются **ближайшие дидактические цели педагогического труда**, которые группируются вокруг двух основных целей:

а) **образовательной цели**, которая предполагает, чтобы все обучающиеся овладели основами социального опыта,

приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили духовные, физические способности, приобрели основы трудовых и профессиональных навыков; овладели необходимым объемом специальных знаний и навыков;

б) **воспитательной цели**, которая заключается в том, чтобы воспитать каждого ученика высококонвратственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

Соотношение этих целей в условиях современной школы таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования — вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал.

Двумя другими показателями развития циклов учебного процесса выступают *средства обучения* и его *результативность* как целостной динамической (деятельностной) системы. Назвав эти показатели системы обучения, мы сразу наталкиваемся на ряд вопросов, а именно: что это за система? какие функции она выполняет? Ответы на эти вопросы дают возможность понять саму природу процесса обучения.

7.2. Характеристика процесса обучения как целостной системы

Охарактеризовать процесс обучения как систему можно только проследив эту систему в ее *динамике*, т.е. выявив, каким образом изменяются ее состав (элементы), структура (связи между элементами) в соответствии с ее функциями. При этом следует помнить, что речь идет не просто о любой системе, а о системе деятельности и формирующихся, складывающихся в рамках этой системы отношений (например, преобразовательно-активных или созерцательно-исполнительных, потребительско-иждивенческих или действенно-созидательных и т.п.). Эта система создается самими людьми и существует не отдельно от них, а реализуется ими и через них. Что же следует понимать под целостностью, системностью и комплексностью процесса обучения?

Целостность процесса обучения. В педагогической науке пока нет однозначной трактовки этого понятия. В об-

цефилософском понимании **целостность** трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды¹. Это объективное свойство объектов, процессов, однако оно не может быть постоянно им присуще: целостность может возникнуть на одном этапе их развития и исчезнуть на другом. Это положение весьма существенно для педагогической практики. Целостность педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, целенаправленно конструируется. Диалектика *сущего* как данного и *конструируемого* в реальной педагогической действительности проявляется в двух аспектах целостности педагогических объектов:

а) **целостность — закономерное свойство учебного процесса**; оно объективно существует постольку, поскольку существует в обществе школа, сам процесс обучения. Этот аспект находит отражение в инвариантных характеристиках учебного процесса. Например, для процесса обучения, взятого в его абстрактном понимании, такими характеристиками являются единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной стороны этого процесса;

б) в реальной педагогической практике **целостность процесса обучения специально и целенаправленно формируется, конструируется**. Вариативной, конструируемой характеристикой процесса обучения в данной ситуации выступает уже единство образовательной, развивающей и воспитательной функции. Все три функции находятся в сложных переплетающихся связях. Принцип целостности обучения отражает это единство. Оно реализуется на практике комплексом задач урока, лекции, лабораторно-практического занятия и других форм организации учебной деятельности обучающихся; содержанием обучения, т.е. деятельностью учителя и учащихся; сочетанием различных форм, методов и средств обучения и той коррекцией и самокоррекцией его результатов, которая привносится и в деятельность учителя, и в деятельность ученика на основе контроля и самоконтроля за ходом движения процесса обучения от цели к результату. В педагогической практике, как и в педагогической теории, целостность процесса обучения как комплексности его задач и средств их реализации находит выражение в определении правильного соотношения знаний, умений и навыков; согла-

¹ См.: Энцикл. слов. М., 1984. С. 148.

совании процесса обучения и развития; объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о мире и способах его изменения.

Системность и комплексность процесса обучения. Понятие целостности процесса обучения неразрывно связано с категориями его **системности** и **комплексности**. Можно утверждать, что в некотором роде понятие целостности перекрывает системность и комплексность. В литературе *система* определяется как множество взаимосвязанных элементов (компонентов), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями¹.

Анализируя обучение в свете такой трактовки системы, легко заметить, что обучение как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения учащихся. Схематически процесс обучения как целостная система представлен на рис. 7.3.

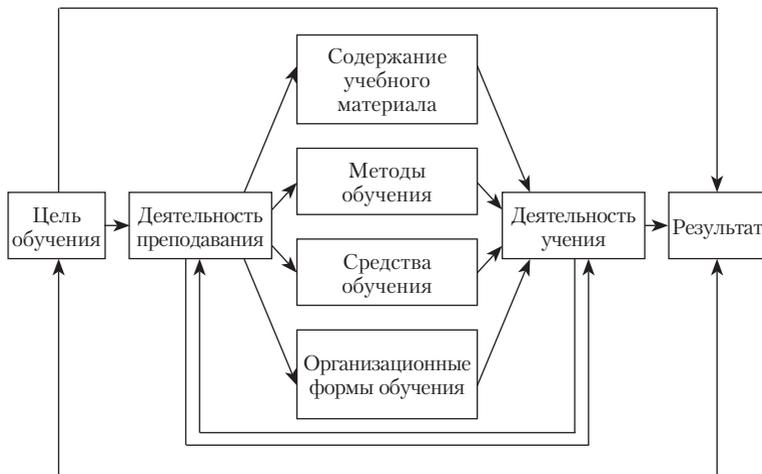


Рис. 7.3. Модель структуры учебного процесса

¹ См.: Кузьмин В. П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1986. С. 111.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают *цель* обучения, *деятельность учителя* (преподавание), *деятельность учащихся* (учение) и *результат*. Переменными составляющими этого процесса выступают *средства управления*: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения как *переменных* компонентов с *постоянными смыслообразующими* компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, обладают интегративными свойствами и подчинены общим целям образования — так называемым *глобальным целям* в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе.

Цель — это то, чего не существует в настоящем, что предвидится и предвосхищается в будущем; то, что не существует в настоящий момент в самом реальном процессе обучения, но должно существовать. Где же существует эта «цель»? Она существует только в сознании, только в субъекте, но не в объективной реальности. Обдумывание и изобретение средств тоже существует не иначе как в сознании, в познающем субъекте. Только когда поставлена цель и найдены средства, когда выполнены эти два духовных акта субъекта, наступает третий акт реализации, который можно назвать «воплощением идеи», ее материализацией. Здесь бытие сознания определяет материальное бытие, а не наоборот. Целесообразное действие предполагает материальное «действующее лицо» субъекта действия, преобразующего и изменяющего объективную реальность. Цементирующим началом функционирующего единства всех этих компонентов является совместная предметная деятельность преподавания и учения, включающая и процессы общения. Именно благодаря совместной деятельности преподавания и учения, их единству множественность и разнотипность, разнокачественность элементов и их связей, образующих целостную систему обучения, приобретают упорядоченность и организованность, без чего она как таковая вообще лишена способности функционировать.

Этапы процесса обучения. В дидактике процесс обучения рассматривается как деятельность, поэтому в нем четко прослеживаются определенные этапы:

1) анализ исходной ситуации, нахождение и постановка цели обучения и принятие ее учащимися;

2) планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели — предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;

3) исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников (организация и самоорганизация учащихся при усвоении нового учебного материала до оптимального его уровня в данных условиях);

4) организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;

5) анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;

6) подготовка и работа учащихся вне стен учебного заведения.

Такова структура процесса обучения в его теоретической представленности, состоящая из целевого, содержательного, операционно-деятельного и результативного компонентов.

7.3. Цикличность процесса обучения

Общая характеристика цикла обучения. Все трудовые процессы, например производственные, технологические, подразделяются на **циклы**: там, где циклы целесообразно выделены и обоснованы, существует возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие возможности содержатся и в учебном процессе, ибо всякий труд, в том числе совместный труд учителя и учащихся, осуществляется в определенных среде и времени. Следовательно, учебный процесс, подобно другим процессам, должен иметь свои циклы. В дидактической литературе для обозначения стадийности учебного процесса употребляются такие термины, как «звенья учебного процесса», «этапы процесса обучения», «этапы познавательной деятельности», «фазы процесса обучения». В связи с этим возникает вопрос: правомерно ли вместе с указанными понятиями употреблять и еще один термин — «циклы учебного процесса»? Если да, то каким образом различать понятия «цикл», «этап», «звено» и т.п.? Правильный ответ на этот вопрос мы получим тогда, когда будем учитывать сущность двуединого процесса «преподавание — учение», реализуемого в педагогической действи-

тельности посредством общения. При этом следует иметь в виду не только процессуальную, но и деятельностную характеристику дидактического взаимодействия. «Цикл» — понятие более общее, чем понятия «звено» и «этап», так как последние входят в состав первого. Можно говорить об *этапах* усвоения учебного материала, *этапах* планирования, организации, контроля дидактического цикла и т.д., но нелогично это понятие применять к *дидактическому взаимодействию*, ибо оно возникло как термин при разработке вопросов системного подхода к педагогическим явлениям.

Учебный процесс есть дидактическое взаимодействие преподавания и учения. Механизмом этого взаимодействия выступает общение субъектов указанной деятельности. Посредством дидактического взаимодействия порождаются взаимопонимание, самосознание участников учебного процесса, происходят корреляционные изменения саморегулирующихся систем. Эти изменения являются результатом акта дидактического взаимодействия и вместе с тем почвой для дальнейшего движения преподавания и учения. Начало одного акта является следствием предыдущего, а его завершение — причиной возникновения следующего. Здесь возникает понятие **микрорезультата учения**, т.е. *количественных изменений, происходящих в учебно-познавательных возможностях ученика*. В учебном процессе по ходу усвоения учебного материала и накопления опыта учебно-познавательной деятельности происходит переход от количественных изменений в составе и содержании учебной деятельности обучающегося к ее *качественному преобразованию*. Переход этот от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности ученика решать учебные задачи на новом уровне сложности, в новых ситуациях и есть *цикличное обучение*. Таким образом, **цикл обучения** предстает как совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учения.

Между циклами существуют определенные интервалы. Движение от одного интервала к другому есть своеобразный **скачок обучения**: это новое состояние ученика как субъекта учения, как личности в целом, т.е. результат отдельных циклов — микрорезультат учения — это те качественные изменения, которые произошли в ученике как личности.

Основными показателями циклов учебного процесса являются *цель, средства и результат*. Рассмотрим каждый из этих показателей подробно.

1. Цель — показатель цикличности обучения. Цель — это заранее осознанный и планируемый результат, достижение которого требует сознательной, целенаправленной деятельности человека. Цель и целеполагающая деятельность суть элементы одного и того же процесса — процесса достижения намеченного результата. Цель не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества. Выбор главной цели определяет и средства ее достижения: методы, приемы работы школы, вуза, учителя, преподавателя. Первым и весьма важным показателем при изучении циклов учебного процесса является **конкретизация целей обучения**. Сверхзадача учителя в плане этой конкретизации — понимание обучения как управление развитием обучающихся.

В педагогической литературе имеется немало интересных, оригинальных соображений, создающих почву как для исследования целей воспитания и обучения в широком научно-практическом плане, так и для их конкретизации учителем в своей повседневной практической деятельности преподавателя. Так, например, в работах Н. Ф. Талызиной выделяются два уровня анализа целей обучения¹.

1. Конкретизация целей обучения на макроуровне: на этом уровне цель обучения определяется общественно-историческими, экономическими условиями, в которых живет человек; конкретными возможностями учащегося на данном этапе обучения; характером задач, для решения которых он готовится.

2. Микроанализ целей в обучении: на уровне микроанализа цель обучения должна быть доведена до указания конкретных видов учебно-познавательной деятельности, которые необходимо сформировать, и их характеристик — степени обобщенности, уровня автоматизированности.

Различают две основные разновидности целей обучения — глобальные и предметные. Формулировка **глобальной цели**, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения; выбора норм и последовательности подачи учебного материала. **Глобальная (генеральная) цель обучения** — всестороннее и гармоничное развитие подрастающего поколения, творческое саморазвитие личности;

¹ Подробнее см.: Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983; *Ее же*. Теоретические основы разработки модели специалиста. М., 1986.

формирование гражданина правового демократического государства, способного к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами; гражданина-патриота. Глобальная цель отражает заказ общества к уровню образования и воспитания учащихся, квалификационным требованиям специалиста.

Предметные цели, в свою очередь, подразделяются на общие, предметно-специфические и частные. Все они реализуются в тесной взаимосвязи друг с другом, формулируются в терминах умений и задач. **Общие цели** касаются учебного предмета, который изучается на протяжении всего периода обучения. **Предметно-специфические цели** связаны с задачами, которые должен научиться решать учащийся в результате изучения данного предмета в течение одного года.

Частные цели — это цели изучения конкретных тем, разделов этих учебных предметов. Анализ опыта работы учителей, особенно учителей-новаторов, позволяет выделить в каждом цикле усвоения учебного материала четыре специфические ближайшие предметные дидактические цели:

1) ознакомление и первичное закрепление учебного материала;

2) актуализация, воспроизведение изучаемого и формирование навыков и умений путем применения его в учебной практике на репродуктивном и продуктивном уровнях;

3) систематизация знаний и умений на основе применения их в жизненной практике;

4) контроль и учет знаний и умений.

В соответствии с обозначенной иерархией целей обучения отбор содержания и самой технологии организации учебной деятельности учащихся следует проводить с учетом: а) ориентации на личность учащегося; б) крупноблочного подхода к формированию содержания учебного материала; в) дифференциации обучения, выражающейся в выделении обязательных и элективных предметов; г) формирования умений самостоятельной исследовательской работы.

2. Средства. Под **средствами обучения** мы понимаем те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником, а также идеальные «предметы» — средства коммуникации, с помощью которых передаваемая учащимся информация имеет для них существенное значение и личностный смысл.

Важнейшим средством обучения служит **учебная задача**. В обучении употребляются различные типы учебных задач, соответствующие указанным выше ближайшим дидактическим целям учебно-воспитательного процесса. Учебные задачи фокусируют в себе творческие и воспроизводящие стороны учебной деятельности учащихся. Большинство специалистов по проблемному обучению считают, что творческая деятельность учащихся проявляется только при первичном изучении учебного материала. В действительности же творческая и воспроизводящая деятельность обучаемых, сменяя и дополняя друг друга, проявляются во всех циклах учебного процесса, что во многом повышает эффективность и качество обучения.

3. Результат. Такой показатель цикличности учебного процесса, как его **результативность**, прежде всего связан с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности и воспитанности учащихся, сформированностью их профессиональной компетенции.

Циклы учебного процесса. Исходя из указанных показателей цикличности, выделяют четыре цикла учебного процесса.

➔ **Начальный цикл:** овладение общей схемой учебного материала и методами его применения. Этот цикл занимает большую часть учебного времени. В нем изучение и закрепление нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно, путем систематического привлечения обучающихся к решению учебных задач различного уровня сложности и трудности. В начальном цикле обучения реализуются следующие цели обучения:

— осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости изучаемого материала путем анализа их основных свойств, восприятие общей схемы изучаемого материала;

— освоение путей воспроизведения изучаемых знаний и метода их использования на практике.

В начальном цикле учебного процесса *дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на расчленение, анализ основных свойств и признаков учебного материала*. Здесь противоречие между усвоенным и изучаемым, между обыденно-житейскими и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и реальными учебными возможностями обучающихся ста-

новится движущей силой учения и развития. Этот цикл учебного процесса состоит из трех основных этапов:

1) подготовка учащихся к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала;

2) предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью изложения преподавателем (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач;

3) контроль и самоконтроль успешности восприятия и понимания, а также первичное закрепление изученного.

Система учебных задач как средство обучения должна обеспечить на начальном цикле обучения, во-первых, сопоставительное изучение учащимися новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными; во-вторых, формирование у обучающихся целостного представления об изучаемом предмете, категориях и закономерностях; в-третьих, единство обучения и развития; в-четвертых, параллельное изучение и закрепление учебного материала.

Основными параметрами результативности обучения на его начальном цикле являются: а) самостоятельное воспроизведение изученного; б) подтверждение фактами новых знаний; в) дифференциация основных признаков учебного материала; г) готовность к решению типовых задач.

→ **Второй цикл:** повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью данного цикла являются конкретизация, расширенное воспроизведение изученных знаний и ясное их осознание, полное овладение методом (методами) применения этих знаний в учебной практике внутрипредметного характера. *Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сбор и анализ фактов по изученной теме.*

Во втором цикле учитель должен нацеливать внимание учащихся на разрешение противоречий между знанием и способами его применения; знанием и формированием навыков и умений. Эти противоречия и их разумное разрешение являются стимуляторами и факторами перехода от одного уровня усвоения к другому, от менее конкретных знаний и навыков к более конкретным знаниям и навыкам. Данный цикл состоит из следующих основных этапов:

1) воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;

2) применение знаний на практике в ситуации внутри-предметного характера и формирование навыков и умений;

3) анализ ранее неосознанных свойств учебного материала (кумуляция или расширенное воспроизведение изученного).

Результативность обучения в этом цикле измеряется темпами оперативного перехода от знаний к фактам, от фактов к знаниям; качеством и быстротой решения учебных задач.

→ **Третий цикл:** систематизация, обобщение понятий, генерализация умений, использование содержания изученного и усвоенного в жизненной практике как при непосредственной помощи учителя, так и самостоятельно. *Дидактическое взаимодействие преподавания и учения направляется на сопоставление усвоенных понятий и приобретенных умений.* При организации конкретной учебной и познавательной деятельности обучающихся используются межпредметные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизненные, профессиональные ситуации, в том числе межпредметные и межнаучные.

Показателями результативности обучения в этом цикле являются: а) самостоятельное нахождение учащимися новых способов решения проблем и задач; б) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

→ **Заключительный цикл:** здесь проверяются и учитываются результаты предыдущих циклов с помощью контроля и самоконтроля успешности учебной практики. В этом цикле *определяются пробелы в знаниях и слабые стороны в умениях, намечаются пути дальнейшей работы над усвоенными темами и разделами учебного предмета.*

Выделенные циклы учебного процесса хорошо различимы: в каждом из них содержатся новые качества, стороны, свойства изучаемых научных понятий и категорий. Они позволяют открыть новые сферы деятельности педагога и обучающихся с учебным материалом. Циклы учебного процесса представляют собой *спираль, в каждом витке которой отражаются все стороны учебного процесса:*

цель → деятельность преподавания → средства преподавания
и учения → деятельность учения → результат.

Процессуальные особенности учебного процесса. Анализ учебного процесса с точки зрения его цикличности по-

зволяет одновременно выявить и его процессуальные особенности как целостной системы.

1. Учебный процесс есть **взаимопроникновение преподавания и учения**, их единство. Изменение одного из них влияет на изменение другого. В ходе обучения между этими компонентами рождается согласованное дидактическое взаимодействие. Взаимосогласованность компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса. Гармония между указанными компонентами, достигаемая в ходе общения субъектов деятельности, является одним из основных путей повышения результативности обучения. Наряду с этим она выступает одним из *требований* к управлению обучением.

2. **Динамичность учебного процесса**, под которой понимается циклическое движение обучения во времени. Во взаимодействии преподавания и учения содержание образования как объект деятельности и одновременно как одно из средств этой деятельности переходит из одного состояния в другое. Такой переход происходит не прямолинейно, а спиралеобразно. В свою очередь, спиралеобразность процесса порождает его цикличность. Циклы учебного процесса управляются в соответствии с определенными дидактическими целями обучения. Плановый переход от одного цикла к другому является следующим *требованием* к управлению обучением.

3. В ходе учебного процесса сразу нельзя оценить, как воспринята обучающимися та или иная информация, какие внутренние процессы происходят в результате усвоения учебного материала, какие внешние и внутренние, случайные и запланированные факторы влияют на обучение. В этой связи при управлении обучением необходимо руководствоваться определенными **правилами**:

а) в учебном процессе могут встречаться некоторые отклонения от запланированного. Чтобы уменьшить, преодолеть вероятность таких отклонений, ставка делается на главное — в этом заключается первое правило;

б) ради достижения главного допускаются некоторые компромиссы между случайным и запланированным, достигнутым и желаемым — это второе правило. Когда учитель правильно определяет главное направление, главную цель каждого акта педагогического взаимодействия и воздействия, тогда уменьшается вероятность отклонения от нормального, ограничиваются компромиссы.

Целенаправленная организация и управление обучением со стороны педагога — это прежде всего знание и умение представить себе в различных учебных ситуациях разновидности и механизмы учебно-познавательной деятельности учащихся, ее продукты, умение правильно формулировать цели и измерять их достижение, обеспечивать как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию общения.

7.4. Функции обучения¹

Философия определяет **функции** как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения **функции процесса обучения** являются его свойствами и обуславливают комплексную реализацию всех его компонентов, направленных на творческое саморазвитие личности учащегося. Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

1. Образовательная функция. Процесс обучения направлен прежде всего на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. В педагогике *знание* определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. *Усвоенные (интериоризованные)* знания характеризуются *полнотой, системностью, осознанностью* и *действенностью*. Иными словами, в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе. Учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях. Эти знания становятся достоянием личности учащегося, входят в структуру ее познавательного опыта, в способность мобилизовывать прежние знания для решения оригинальных задач, поиска дополнительной информации и добывания новых знаний. В соответствии с образовательной функцией предполагается, что обучение направлено также на формирование у учащихся умений и навыков, как общих, так и специальных. Под **умением** надо понимать *владение способом деятельности, спо-*

¹ В тексте этого параграфа использован материал В. В. Воронова (см.: Воронов В. В. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкаси-стого. 3-е изд. М., 1998. Гл. 6).

способность применять знание; это как бы знание в действии, умелое действие, направляемое четко осознаваемой целью. **Специальные умения** относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К **общим умениям** и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование, организация самостоятельной работы и др.

2. Развивающая функция. В процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер, эмоционально-мотивационной сферы личности. Отечественной психологической школой, педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как **источник, средство развития личности**. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л. С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивает в первую очередь благодаря содержанию образования, во вторую очередь благодаря тому, что учение является деятельностью, а личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности. Развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение имеет специальную *направленность*, разработано и организовано так, чтобы включать учащегося в активную и сознательную разнообразную деятельность, которая развивала бы у него сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы.

Развивающая функция обучения наиболее успешно реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности. В отечественной дидактике для этого имеется специальный термин — **«развивающее обучение»**. В 1960-е гг. Л. В. Занков создал систему развивающего обучения младших школьников. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения, направленные на развитие восприятия, речи, мышления школьников, способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская и др.). Благодаря этим исследованиям отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), методы проблемного обучения (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов), способы активизации познавательной деятельности учащихся и др.

Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее, в первую очередь умственное развитие ученика: обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и т.д.; способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов; ставить цели и находить способы их достижения, проверять результаты собственной деятельности.

Как известно, развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении отстает от интеллектуального развития. Между тем очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать свойства и явления окружающего мира: пространство, свет, цвет, звук, движение, т.е. чтобы ученик овладел глубиной и диапазоном восприятия своих чувств. Развитие двигательной сферы ребенка состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре, с другой стороны, обеспечить активное и всестороннее физическое развитие обучающихся, поскольку оно важно и для здоровья, и для интеллектуальной, эмоциональной, творческой деятельности личности. Развитие эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы, искусства, окружающих людей, всех вообще явлений жизни является также одной из задач обучения. В дидактике имеются примеры таких методических систем, которые направлены на достижение именно этой цели (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, И. П. Волков).

Таким образом, всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если *специально направлено на цели развития личности*, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

3. Воспитательная функция обучения. Процесс обучения носит также и *воспитывающий характер*. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является такой же объективной закономерностью, как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и т.п.), что делает воспитание более сложным процессом. Воспитательная функция обучения направлена на формирование нравственных и эстетических представлений, системы взглядов на мир, способ-

ности следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является прежде всего **содержание образования**, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: преподавание музыки, литературы, истории, психологии, художественной культуры в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. Однако нельзя утверждать об автоматизме воспитания на этих предметах: содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу реакции учеников. Это зависит как и от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, так и от особенностей класса, группы, места и времени обучения и т.п. Содержание дисциплин естественно-научного цикла наряду с гуманитарными предметами в большей мере способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании учащихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения, если не считать систему методов преподавания, тоже в известной мере влияющую на формирование учащихся, является **характер общения учителя и учащихся**, психологический климат в классе, учебной группе, взаимодействие участников в процессе обучения, стиль руководства учителем познавательной деятельностью учеников. Современная педагогика считает, что оптимальным стилем общения учителя с учениками является **демократический стиль**, который соединяет в себе гуманное, уважительное отношение к учащимся, предоставляет им известную самостоятельность, привлекает их к организации процесса обучения. С другой стороны, демократический стиль обязывает учителя осуществлять руководящую роль и деятельность в процессе обучения.

Таким образом, для реализации воспитательной функции обучения учителю недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учи-

тель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала; во-вторых, так строить процесс обучения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан учителем во всех его компонентах. Следует, однако, помнить, что воспитание учащихся осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней, поэтому не рекомендуется полностью подчинять процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования учащихся, оставив им право, свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов. Не случайно некоторые направления в педагогике (например, экзистенциализм) считают, что школа не должна формировать взглядов учащихся, а только давать информацию для их свободного выбора. Думается, что это утопия: любая система обучения прямо или косвенно формирует личность ученика.

Также необходимо иметь в виду, что не только воспитание зависит от обучения, но и, наоборот, без определенного уровня воспитанности, желания ученика учиться, наличия элементарных навыков поведения и общения, принятия учащимися этических норм общества обучение невозможно. Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего кроме вреда не приносящая, поэтому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека.

Связь между образовательной, развивающей и воспитательной функциями обучения. Итак, педагогической наукой выделены три функции обучения. Они находятся в сложно переплетающихся связях, взаимообусловленности: *одна предшествует другой, является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины.* В этом выражается диалектический характер их единства. Как отмечает Ю. К. Бабанский, функции обучения реализуются на практике:

а) комплексом задач учебного занятия, включающих в себя задачи образования, воспитания и развития школьников;

б) таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе учебного занятия какие-то из них будут решаться в большей или меньшей степени;

в) единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения;

г) в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов одновременно оцениваются ход осуществления всех трех функций, а не одной из них.

Этим и определяется ряд требований к обучению, выполнение которых, согласно современной дидактике, делает его более успешным и качественно новым.

7.5. Сущностная характеристика и структура деятельности преподавателя

Преподавание как деятельность. Преподавание — один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения **преподаванием** называют процесс деятельности преподавателя (учителя), который может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но в какой бы форме это взаимодействие ни выступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым же он выступает при условии, когда деятельность учащихся обеспечивается, организуется и контролируется учителем, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразованию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения. На практике процесс обучения реализуется:

— в отборе, систематизации, структурировании учителем учебной информации (в проекте обучения) и предъявлении ее учащимся в педагогической действительности;

— восприятию, осознанию и овладению этой информацией и методами работы с нею учащимися;

— организации в целостном педагогическом процессе рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого ученика по овладению системой

знаний и методов оперирования ими в учебной и производственной работе.

Ни один наставник не должен забывать, что его главной обязанностью состоит в приучении воспитанников к ответственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета (К. Д. Ушинский).

Предметом деятельности преподавания выступает руководство, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами гармонического развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей подрастающего поколения. Педагогическое руководство со стороны преподавателя складывается из планирования им собственной деятельности и деятельности учащихся на уроке, лекции, ином учебном занятии, организации этих видов деятельности; стимулирования активности и сознательности и деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности; контроля, регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий; анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших сдвигов в личностном развитии учащихся.

Как считает Ю. Г. Фокин, в **содержании преподавания** можно выделить **три важнейших группы действий**: а) направление действий субъектов учения (указание объектов изучения или содержания информации, подлежащей изучению, источников информации, рекомендации по очередности и методикам изучения); б) контроль хода учения (основной целью которого является анализ хода усвоения с целью оказания помощи субъектам учения и корректирование учения); в) информирование субъекта учения (непосредственное сообщение субъектам учения информации, подлежащей усвоению, или разъяснение непонятого при контроле) ¹. В контексте этого содержания мы имеем в виду такое педагогическое воздействие, которое носит не только и не столько корректирующий, сколько формирующий характер и имеет своей целью преобразование самого субъекта действия и формирование у него различных структур умственной, нравственной деятельности и структур личности. Для управления такой деятельностью субъекту преподавания необходимо прежде всего четко пред-

¹ См.: Фокин Ю. Г. Указ. соч. С. 70.

ставить ее разновидности и механизмы, ее продукты, уметь правильно формулировать цели и измерять их достижения, обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности, и на основе этого четко сформулировать для себя дидактическую задачу предстоящего учебного занятия, а также последовательных занятий.

Руководство познавательной деятельностью в процессе обучения иногда понимается слишком узко — как *управление усвоением в рамках отдельных познавательных задач*, например управление процессом открытия неизвестного в различных типах проблемных ситуаций, управление процессом выхода из проблемной ситуации и т.п. Средствами управления в таком понимании (уровень оперативного управления) являются «наводящие задачи», подсказки разной интенсивности, переформулировка задачи и т.д. С нашей точки зрения все эти средства должны быть элементами целостного процесса предъявления учащимся такой системы задач, которая предусматривала бы постепенное продвижение их по ступеням познания. Эти ступени предусматривают переход от задач низкого уровня проблемности и познавательной самостоятельности учащихся в ходе их решения к задачам творческому, исследовательским и тем самым проектируют сознательное усвоение определенного уровня сформированности свойств, качеств знаний (системности, динамичности, обобщенности и т.п.).

Направленность преподавания при такой организации обучения заключается в том, чтобы выявить те необходимые условия организации учебной деятельности обучающихся на уроке, лекции и других учебных занятиях, соблюдение которых позволит им *овладеть в органичном единстве предметной и организационной сторонами деятельности*. В частности:

а) сознательно ориентироваться в предмете учебной деятельности (такowymi для ученика являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой в ходе преподавания тем или иным мотивом);

б) включать усвоенное содержание предшествующего действия в свои последующие действия в качестве способа достижения их цели;

в) соотносить самостоятельно предпринимаемые действия по выявлению фактов, выделению существенных свя-

зей и раскрытию закономерностей с действиями по определению целей и разработки программы деятельности, включающей соответственно и действия контроля за выполнением данной программы.

Организация процесса обучения требует от педагога учитывать личностные характеристики ученика, его особенности как активного деятельного субъекта учения. Необходимо не усвоение передаваемых знаний, информации, а совместное «открытие» этих знаний, происходящее в ситуации, где присутствуют и эмоциональное сопереживание, чувство, встреча личностных смыслов педагога и ученика. Целесообразно представлять (прогнозировать) не только результат процесса познания — готовые научные теории, но и сам процесс их открытия.

В качестве важнейшего условия в данной ситуации выступает **система типовых задач**. Ее применение в конечном счете способствует целенаправленному формированию у учащихся умения и потребности систематически пользоваться в своем учебном познании и практической деятельности обязательным минимумом знаний как инструментом получения новых знаний. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как предмет деятельности преподавания в структуре обучения характеризуется в данном случае прежде всего тем, что при организации учебной деятельности обучающихся *исходное задание* для сиюминутного выполнения *сталкивает ученика с целью, которую ему необходимо достичь в конце изучения* темы урока, лекции и системы учебных занятий по теме в целом. Чтобы достичь такого уровня управления (организации учебной работы), преподаватель, организуя обучение, каждый раз определяет, в какую деятельность обучающихся надо включать знания, подлежащие освоению.

Выбор деятельности определяется теми задачами, которые предусмотрены целями обучения. В этом и выражается руководящая роль преподавателя в процессе обучения; ее назначение как раз и состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по усвоению учебного материала. А для этого необходимо, во-первых, ставить обоснованные учебные задачи и создавать благоприятные условия для принятия этих задач обучающимися; во-вторых, давать четкое инструктирование им о способах предстоящей деятельности; оказывать обу-

чающимся своевременную и достаточную помощь; побуждать у них любознательность, любопытство, чувство долга и ответственности.

Задачи учителя в деятельности преподавания. Каждый акт преподавания призван вносить определенные изменения как в сам характер деятельности ученика, так и в процесс его личностного становления. Основой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (школьников, студентов), их учебно-познавательных действий является **познавательная задача**, предлагаемая обучаемым в конкретной ситуации и выступающая как объект их деятельности. Согласно С. Л. Рубинштейну, соотношение цели и условий определяют задачу, которая должна быть разрешена действием; сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи¹. А. Н. Леонтьев рассматривал сознательное как «процесс, подчиненный цели, приводящий к прогнозируемому результату»².

Учитывая изложенное можно выделить некоторые **свойства педагогических задач**. Во-первых, задача выступает универсальным педагогическим средством учебно-познавательной деятельности, на которой базируются все другие виды деятельности субъекта образовательного процесса (частично-поисковая, конструктивная, исследовательская, творческая и др.). Во-вторых, педагогическая задача многокомпонентна, ее функциональная структура включает предмет (исходные данные, условия), требование. В-третьих, в основе педагогической задачи лежит педагогическая ситуация, осмысление которой позволяет наметить пути ее решения. В-четвертых, необходимым и достаточным условием решения задачи является готовность решателя — субъекта образовательного процесса и используемых им дидактических средств. В-пятых, существуют родовые, типовые и видовые педагогические задачи. Наконец, возможно деление задач на группы в зависимости от уровня их решения:

а) задачи, выполняемые на *эмпирическом уровне*, малопродуктивны, поскольку этот уровень освоения означает лишь овладение внешней предметной деятельностью

¹ См.: Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 152.

² Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 105.

(обучающиеся определяют способ выполнения действия на основе логики практического действия — «сначала делаю, а потом анализирую»);

б) решение задач на *сознательном уровне* способствует овладению новыми способами выполнения действий, так как при этом внешняя практическая деятельность превращается в внутреннюю (происходит осмысление цели этих действий и ее принятие, анализ условий ее реализации как промежуточного и конечного результата).

Эти промежуточные выводы составляют методологическую основу для выявления структуры, функций, механизма построения и возможных типов педагогической задачи с межнаучным содержанием как структурного элемента технологии интегративного формирования профессионализма. При описании **интегративной учебно-познавательной деятельности**, которая представляет собой систему обобщенных действий, П. А. Хроменков выделяет, с одной стороны, действия, составляющие эту деятельность (**обобщенные учебные действия**), с другой — действия, которые обучающийся должен научиться осуществлять (**обобщенные критериальные действия**). Соответственно следует выделить две категории задач: *задачи, решаемые с помощью учебных действий*, и *задачи, которые учащийся должен научиться решать (критериальные задачи)*. Введение понятия «критериальная задача», отбор и построение системы критериальных задач основаны на том обстоятельстве, что решение студентами такого рода задач выступает в качестве критерия достижения целей обучения, контроля за его качеством.

Опираясь на знания общей структуры педагогической задачи как средства учебно-познавательной деятельности, учитывая свойства межнаучной информации, трансформирующейся в межнаучные знания, составляющие основу формирования обобщенных учебных и критериальных действий обучающихся, П. А. Хроменков определяет **педагогическую задачу с межнаучным содержанием** как заданную совокупность исходных педагогических данных, отражающих в открытой или скрытой форме объективированные межнаучные связи педагогики, на основе изучения которых возникает проблемная ситуация, разрешаемая путем целенаправленного поиска межнаучной информации и формирования обобщенных действий, необходимых для выполнения поставленного собственно педагогического

требования¹. Постановка педагогической задачи, исходное условие которой по сути своей является межнаучным, требует соблюдения ряда условий:

1) ее содержание должно удовлетворять основным критериям и показателям построения учебных и критериальных задач;

2) содержание задачи должно быть таким, чтобы воспринималось решателем (обучающимся) проблемно;

3) исходные данные, содержащие межнаучные связи изучаемого учебного предмета, подвергаясь аналитико-синтетической обработке, должны соответствовать однозначному требованию задачи; в свою очередь, требование задачи должно обеспечивать актуализацию ранее усвоенных межнаучных знаний и способов решения подобных задач;

4) предлагаемые для решения на разных уровнях организации учебно-познавательной деятельности задачи должны составлять систему, охватывающую область интегрального образовательного пространства с заданными блоками формируемых межнаучных знаний и умений;

5) решение задачи должно быть рассчитано на соответствующий уровень готовности решателя (наличие необходимого знаний, опыта познавательной, аналитико-синтетической, исследовательской деятельности, владение научным языком, умениями перевода научной информации на учебный язык соответствующей изучаемой дисциплины).

Выделенные условия являются необходимыми при постановке как учебных, так и критериальных задач с межнаучным содержанием и во многом определяют эффективность их решения. Для формулирования такого рода задачи учитель, осуществляя деятельность преподавания, проводит тщательный анализ целей обучения применительно к конкретным ситуациям обучения, конкретному изучаемому учебному предмету и каждому его разделу в отдельности. И каждый раз цели обучения на уроке, лекции и других учебных занятиях должны быть доведены до указания **типовых задач**, ради решения которых организуется обучение. Без определения таких задач цели обучения (цели урока, лекции и других конкретных учебных занятий) оказываются недостаточно конструктивными, их

¹ Подробнее см.: Хроменков П. А. Методология, теория и технологии межнаучных коммуникаций в высшем педагогическом образовании. М., 2005; *Его же*. Роль межнаучных коммуникаций в интеграции общепедагогической подготовки студентов. М., 2008.

достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, для каких задач предназначаются знания, учитель как субъект преподавания не может определить, какую деятельность должны совершать учащиеся при обучении этим знаниям. Вот почему до начала обучения какому-либо предмету учитель должен не только иметь четкую программу того, чему собственно он будет учить, но и сформулировать те задачи, в которых учащиеся должны будут использовать усваиваемое содержание. М. А. Данилов рекомендовал учителям следующие **правила выдвижения познавательных задач в обучении**:

1) познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;

2) необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;

3) задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;

4) к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);

5) нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

При разработке таких программ учитель должен оценить, какие знания, с какой целью и в какой степени он предполагает сформировать у учащихся в результате изучения ими данного материала. Для этого ему необходимо учесть особенности отдельных видов учебных занятий и определить совокупность различных видов деятельности учащихся, которая обеспечит достижение поставленных целей в деле формирования умственных и психических качеств обучающихся. При этом важнейшую роль играют установление последовательности действий обучающихся, структура операционного состава действия (определение исполнительских, оценочных и ориентировочных действий), нахождение способов поднятия мотивации обучающихся к участию в процессе познавательной деятельности. Такова **первая задача** преподавания в структуре обучения.

Вторая задача сводится к реализации принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности учащихся. Она заключается в такой организации учебных заданий, при которой преподаватель с помощью программ обеспечения и организации учебно-познавательной деятельности направлял бы и интенсифицировал процесс активной, самостоятельной и результативной работы каждого ученика по овладению основами теории и методами ее применения при решении учебно-познавательных задач. При этом стимулирующими действиями учителя в структуре преподавания выступают также действия и приемы регулирования и коррекции процесса обучения на основе непрерывного контроля за результатами обучения учащихся в форме простого наблюдения, устных и письменных опросов, проверки самостоятельных работ и других приемов и методов педагогической деятельности.

Если процесс обучения построен верно и направляемая целеустремленная работа учащихся приносит запланированный и ожидаемый результат, если усваиваемые знания преобразуются обучающимся в лично для него значимую систему, то у него появляется стойкий интерес к тому, что он делает, стимул к самостоятельной учебной деятельности, а это способствует еще большему подъему эффективности процесса обучения.

7.6. Учение как познавательная деятельность обучающихся в целостном процессе обучения

Психологические теории учения. Структура процесса учения всегда притягивала к себе внимание психологов и специалистов-дидактиков. Разные психологические школы в соответствии со своими воззрениями по-разному представляли содержание и сущность учения. К основным психологическим теориям, рассматривавшим проблему учения, относятся бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, теория деятельности и гуманистическая психология (мы рассматривали их ранее в приложении к психологии обучения).

Представители **бихевиоризма** (Д. Уотсон, Э. Торндайк) рассматривают учение (научение) как приобретение организмом новых форм поведения. «Формула “ситуация — ответная реакция” выражает любой процесс учения» — так

сформулировал исходную позицию бихевиоризма американский психолог и педагог Эдуард Торндайк¹. В дальнейшем эту теорию интенсивно разрабатывал американский психолог Беррес Фредерик Скиннер, выдвинувший *концепцию оперантного научения*: организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакцию. Важнейшим положением бихевиоризма в обосновании теории учения выступает структура «стимул — реакция — подкрепление». Индивид является пассивным элементом, который лишь реагирует на внешнее воздействие, внешние стимулы. Деятельность обучающегося в данном случае сводится к механическому выполнению конкретных операций.

Гештальтпсихология занимает иную позицию в трактовке сущности учения. Согласно данной концепции (М. Вергеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Левин) деятельность ученика в обучении сводится к роли стимулятора внутренних изменений целостных структур и мотиваций, основанных на осмотрении, постижении, озарении (*инсайт*).

Когнитивная психология, представленная, в частности, американским психологом Джеромом С. Брунером, рассматривают учение как процесс создания учащимся собственного «культурного опыта», имеющего социальный характер и обусловленного культурно-историческим контекстом. Согласно другому представителю этого же направления, швейцарскому психологу Жану Пиаже, учащийся в процессе обучения овладевает структурированной информацией, выполняет формально-логические операции. Его деятельность полностью детерминирована возрастными стадиями умственно-познавательного развития: от сенсорной и дооперационной стадии (дошкольный возраст) через стадию конкретных операций (младший школьный возраст) до стадии формально-логических операций (15-летний возраст).

Особая роль в обосновании теории учения принадлежит **общепсихологической теории деятельности**, сформулированной А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. Эта теория позволила представить обучение как деятельность обучающегося и обучающегося и обосновать усиление роли последнего в процессе обучения. Согласно данной

¹ Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935. С. 16.

теории ученик в процессе обучения выполняет конкретные формально-логические и творческие операции, предусмотренные запрограммированной и полностью социально детерминированной деятельностью, при этом у обучающегося высока степень осмысления учения.

На фоне представленных концепций особую значимость в раскрытии сущности учения как деятельности приобретают идеи представителей гуманистической психологии (К. Р. Роджерс, А. Маслоу). Учение в их понимании представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта в целях саморазвития и самоорганизации личности. Обучение они воспринимают и трактуют как самостоятельную деятельность обучающегося, признавая за ним ведущую роль в процессе обучения; обосновывают необходимость использования учащимся личного опыта в решении учебных и творческих задач и сохранения за ним свободы выбора форм деятельности.

Краткий обзор представленных психологических теорий учения свидетельствует о том, что их авторы исходят либо из механистической, либо из органической модели мира, человека и его психики, и выводы, сделанные ими, во многом остаются только теоретическими послылками обучения, а следовательно, и учения как познавательной деятельности обучающегося в целостном процессе обучения.

Структура процесса учения. В педагогической науке общепризнано, что **учение** — это специфический вид деятельности человека, способного регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью. Компонентами учения являются мотивы, учебные действия, контроль, оценка и анализ результатов обученности, воспитанности и уровня личностного развития обучающегося. Важнейшими составляющими учения как деятельности являются ее **содержание** и **форма**.

Содержание деятельности учения, и в первую очередь ее **предметность** (как чувственно-предметная, так и материальная практика), имеет объективно-субъективную природу. Предмет, действительность, чувственность в обучении — это не просто объекты или формы созерцания, а чувственно-человеческая, субъективная познавательная практика. В деятельности обучающегося отражаются предметный материальный мир и активная преобразующая роль ученика как субъекта этой деятельности. Конечный эффект любой деятельности — **преобразованная действительность**,

связанная с удовлетворением познавательных и практических потребностей обучающихся и предвосхищенная в их сознании целью, образом и мотивом деятельности.

Предметом деятельности субъекта учения в процессе обучения являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом. Важнейшими качествами этой деятельности являются *самостоятельность*, которая выражается в самокритичности и критичности, *познавательная активность*, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; *готовность к преодолению трудностей*, связанных с усидчивостью и волей; *оперативность*, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа их решения.

Стремясь раскрыть движущие силы процесса обучения, К. Д. Ушинский писал: «...деятельность по своей сущности этого понятия... есть непременно борьба и преодоление препятствий...» И далее: «Никакая деятельность немыслима: а) без препятствия, б) без стремления преодолеть эти препятствия и в) без действительного преодоления их». Пассивная же деятельность «не есть деятельность, а претерпевание деятельности другого»¹.

Согласно Н. Ф. Талызиной, учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в этом случае **мотивом**, где находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика; они же выступают и как **цель** этой деятельности. Если такой потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. И тогда учение становится действием, реализующим другую деятельность, а знания, являясь целью действия, не выполняют функции мотива².

В продуктах учебной деятельности — знаниях, опыте деятельности — отражаются не только их предметность, но и духовность, общественные и личные отношения, оценки, способы применения. Эти свойства, составляющие содержание познавательной деятельности, содержание уче-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. М., 1950. Т. 10. С. 511, 560.

² Подробнее см.: Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М., 1984.

ния, имеют разные источники и идут как бы навстречу друг другу. Их встреча и рождает познавательную деятельность. Но если они не соотнесутся, то деятельность не состоится, она подменяется реакцией. Конкретизируя данное положение к условиям обучения в современном учебном заведении, следует прежде всего отметить, что **учебная деятельность** — форма существования обучающегося как субъекта учения; в ней выражаются, проявляются и формируются все качества личности, ее характеристики. «Субъект в своих деяниях, актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но и создается, и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его активности можно определить и формировать его самого»¹.

Структура учебной деятельности с точки зрения ее состава должна включать в себя содержательный, операционный и мотивационный компоненты. В процессуальной структуре учебной деятельности как деятельности по решению учебных задач могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты, определяющие последовательность осуществления деятельности: 1) анализ, принятие учебной задачи; 2) актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения учебной задачи; составление плана ее решения; практическое осуществление решения; 3) контроль и оценка решения задачи; 4) осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи, проблемы. Таким образом, сущность учения состоит в том, что *субъект учения не только усваивает предметные знания и навыки, но и овладевает способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания.*

В этой связи необходимо различать *процесс учебной деятельности*, в котором происходит усвоение, и само *усвоение*. Конкретное содержание деятельности, которое планируется усвоить в процессе учения, всегда связывается в сознании субъекта с выполнением действия или системы действий, тем самым **познавательные действия** являются первичными в процессе усвоения. Собственно процесс усвоения, а также сами освоенные знания несут вторичный характер и вне деятельности, вне системы действий теряют свою силу как стимулы учения или конкретные

¹ Фокис Ю. Г. Указ. соч. С. 50.

цели, как орудия или инструменты познания. Центральным звеном учебной деятельности являются действия обучающихся. Согласно психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, любой продукт человеческой деятельности может быть усвоен индивидом только в процессе деятельности или действий, адекватных деятельности, воплощенной в этом продукте.

В структуре познавательной деятельности выделяют **общие действия**, которые выполняются обучающимися при изучении любых дисциплин: планирование конкретных способов получения требуемого результата, мысленное выделение его параметров; контроль способов получения требуемого результата, контроль соответствия полученного результата требуемому, диагностика причин несоответствия (если оно имеется); обоснование принципа действия, выбор метода, прогнозирование вариантов действий; принятие решения, в том числе путем выбора рационального варианта действия; определение необходимой коррекции исходного плана. В ходе выполнения этих действий учащийся должен *представить себе* объект деятельности, конечную и промежуточную цели, мысленно на этой основе *сконструировать*, спрогнозировать процесс достижения поставленной цели путем выделения в нем состава действий, провести *сопоставление* выделенных действий с полным их составом, *проанализировать* отличия и связанные с ними особенности изучаемого процесса, их влияние на объект деятельности. Использование в обучении общих действий является характерной чертой *фундаментализации содержания*, обусловленной тем, что в обучении, наряду с процессом усвоения, должен постоянно функционировать и целенаправленный процесс *конструирования* нового знания. Конструктивная же деятельность ученика начинается там, где он вступает в специфическое взаимодействие с ее элементами — знаниями о предметах и явлениях внешнего мира как средствах познания. Эти взаимодействия входят в содержание поисковой познавательной деятельности с широким использованием интуиции и связаны с развитием познавательного интереса и потребностей в знаниях. Наиболее эффективно поисковая деятельность осуществляется, когда в роли средств учебного познания выступают **инварианты знания** — фундаментальные (теоретические) научные положения, которые лежат в основе всех вариантов деятельности.

Формы познавательной деятельности учащихся. Не менее важное значение в обучении имеет и **форма** познавательной деятельности учащихся. С древнейших времен известны три формы: **материальная, речевая и умственная.** Исторически сложилось мнение, что ведущей в обучении является умственная деятельность, речевая деятельность служит средством выражения мыслей, материальная же деятельность если и используется, то ограниченно, при практической подготовке учащихся в период производственной практики. Однако это положение справедливо лишь в определенных условиях, когда известные знания и производственные навыки необходимо закрепить в учебной работе. В общем случае проблема не столь проста, не претендуя на ее всесторонний анализ, рассмотрим некоторые существующие в теории подходы к ее решению. Известно, что эти три формы деятельности существуют объективно как формы общественной, научной, трудовой деятельности (производство, наука, культура и т.д.), которые выполняют определенные специфические функции как в обществе в целом, так и в обучении, оказывая влияние на все стороны учебного процесса. Это влияние может осуществляться прямо, в виде требований к качеству практической подготовки учащихся к грамотному письму, счету, математическим вычислениям и т.п., а также опосредованно, через содержание учебных дисциплин и формы обучения. Общественные формы деятельности влияют на учебный процесс совокупно, во взаимосвязи друг с другом. Так, на уроках-лекциях научные положения обычно иллюстрируются современными примерами из жизни, техники, а производственные процессы описываются с привлечением теоретического аппарата изучаемых предметов.

Чтобы выявить совокупное влияние общественных форм деятельности на учебную работу учащихся, необходимо установить их существенные связи. В археологии и истории культуры выявлена следующая закономерная преемственность форм общественной деятельности в развитии человеческого общества. Первой формой человеческой деятельности был **труд** — производство предметов, обеспечивающих жизнедеятельность и воспроизводство. По мере накопления опыта материальной деятельности возникла потребность в его передаче молодому поколению и в разделении труда, что повлекло за собой возникновение **различных форм общения**, в том числе **речи**. Первоначально «вплетенная» в процесс материального производства, речь постепенно развивается под воздействием потребностей и производственных отношений, одновременно абстрагируясь и приобретаая

собственные звуковые и графические способы осуществления, адекватные изображаемому объектам. Таким образом, в филогенезе речевая деятельность была материальной, но затем в своем собственном саморазвитии приобрела специфические вербальные средства отображения объективной реальности: грамматику, лексику, лингвистику и т.д.

Одновременно с процессом систематического использования речи как средства общения между людьми происходили и другие процессы, связанные с развитием **производства**: накопление опыта творческой преобразующей деятельности, расширение сферы материального производства и общественных потребностей, выявление характеристик трудового процесса, свойств различных материальных объектов и их связей во времени и в пространстве, установление причинно-следственных связей между явлениями. Обобщение этого опыта и передача его молодому поколению потребовали новых адекватных целей и средств, поэтому в процессе развития и систематического использования речевых структур постепенно вызревают аналитико-синтетические методы теоретической деятельности, формируются **умственные действия**. Таким образом, умственная деятельность первоначально порождается вербальной, и лишь позже, на определенном этапе своего развития «отпочковывается» от речи, становится относительно самостоятельной деятельностью, сохраняя, как и речь, свое основное свойство — отражение реальности, но уже на качественно новом, научном уровне. Став самостоятельными высокоразвитыми формами деятельности, речь и умственная деятельность оказывают активное влияние «в обратном» направлении: умственная деятельность становится ведущей в ориентировании человека в условиях жизни, она отображается в речи и предвосхищает процесс и результат практической, материальной деятельности.

Представленный выше краткий анализ филогенетического развития форм деятельности имеет значение и при анализе онтогенетического процесса всестороннего развития учащихся в процессе обучения. Очевидно, что учение также может осуществляться во всех трех формах деятельности, причем исторически выработанные в обществе методы и средства каждой формы выступают перед учащимися в качестве **объектов усвоения**, т.е. формы познавательной деятельности учащихся являются в обучении производными от исторически выработанных форм деятельности. Их связи также присутствуют в обучении в неявном, свернутом виде: внешняя, материализованная деятельность связана в учебной работе с речевой и умственной деятельностью. Соответственно между ними существуют прямые и обратные отношения, классифицируемые по критерию порождающей формы: при усвоении существенно новых знаний и методов деятельности материализованная форма порождает речевую, которая, свертываясь, преобразуется в умственную; после усвоения умственные действия пред-

шествуют речевым и определяют эффективность практической работы.

Связи форм познавательной деятельности и их взаимовлияния предполагают организацию освоения специфических методов, присущих каждой форме. Так, материализованная деятельность учащихся связана с работой, физическими моделями: приборами, раздаточным дидактическим материалом, с конструированием и разработкой технических объектов и процессов. Речевая деятельность осуществляется при подготовке и выступлении с докладом, рефератом и т.п. Все эти формы широко используются в обучении, однако вопрос об их оптимальном соотношении и использовании их связей еще не исследован в дидактике средней и высшей школы. Его практическое решение осуществляется эмпирически, исходя из накопленного опыта преподавания, методических возможностей педагогических коллективов и желания отдельных учителей, преподавателей, что свидетельствует об имеющихся потенциальных резервах повышения эффективности учебного процесса.

Такова сущность, общая характеристика структуры учения — базового понятия системы обучения как целостного педагогического процесса. Раскрыв его, можно приступать к рассмотрению самой деятельности учителя по обеспечению и организации деятельности учащихся в различных видах обучения.

7.7. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в различных моделях обучения¹

Организация деятельности преподавания и деятельности учения в процессе обучения зависит от специфики построения (структурирования) содержания учебного материала и применяемых ведущих методов и средств обучения. Это оказывает существенное влияние на характер взаимодействия в обучении учителя и учащихся, характер организуемой учителем мыслительной деятельности обучающихся, особенности их познавательной деятельности, способ

¹ В тексте этого параграфа использован материал В. В. Воронова (см.: *Воронов В. В.* Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. 3-е изд. М., 1998. § 6.7).

раскрытия содержания учебного материала, характер проверки его усвоения учащимися. В соответствии с указанными параметрами в дидактике выделяют такие модели обучения, как догматическое, объяснительно-иллюстративное (сообщающее), проблемное, программированное, дистанционное, личностно-ориентированное и др. Это наиболее распространенные в школьной и вузовской практике модели, или, как их еще называют, *виды обучения*. Наряду с ними имеются и другие, менее распространенные в школьной практике модели обучения, например блочное, модульное, личностно-ориентированное обучение и др.

Сущность понятия **«модель обучения»** сводится, с одной стороны, к моделированию содержания, которое учащиеся должны усвоить, а с другой — моделированию педагогических и учебно-познавательных действий, без которых невозможно полноценное обучение. Модели обучения различаются между собой по характеру обучающей и обучаемой деятельности; характеру взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения; построению, дидактической обработке содержания обучения; средствам и методам обучения. Проанализируем каждую из названных моделей обучения с точки зрения описания деятельности преподавания и учения в них, специфики построения содержания учебного материала, их достоинств и недостатков.

Догматическое обучение. Как известно, **догма** — это положение, принимаемое на веру, как непреложная истина, неизменная при всех обстоятельствах. Главным признаком догматического обучения, известного еще со Средних веков, являются коллективная организация учителем познавательной деятельности обучающихся, а основным видом деятельности учащихся — слушание и механическое заучивание.

Объяснительно-иллюстративное (сообщающее) обучение. Эта модель обучения характеризуется широким привлечением в учебный процесс наглядности; ее методологической основой служит теория **сенсуализма** — чувственного познания мира (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Теоретическое обоснование этого вида обучения дал Я. А. Коменский. Целью такого обучения является усвоение знаний и их последующее применение на практике, т.е. формирование умений и навыков. Деятельность учителя и учащихся при объяснительно-иллюстративном обучении организуется следующим образом:

Учитель	Ученик
Информирует обучающихся о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности	Воспроизводит учебную информацию
Объясняет наиболее важные моменты	Усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала
Организует осмысление учебной информации	Применяет различные способы осмысления и углубляет понимание учебного материала
Организует обобщение знаний	Обобщает усвоенный материал
Организует закрепление учебного материала путем повторения, разъяснения затрудняющих моментов, контроля	Закрепляет изученное путем повторения нового материала, использования разных приемов запоминания
Организует применение знаний путем постановки практических задач, выбора способа выполнения упражнений, трудовых заданий и др.	Применяет изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых заданий, анализа жизненных ситуаций и т.п.

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение характеризуется прежде всего тем, что преподаватель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, а ученики воспринимают и воспроизводят их. Таким образом, деятельность учителя состоит в основном в предоставлении, подаче информации посредством словесных объяснений с привлечением образов, наглядных средств.

Достоинства данного вида обучения: подача и усвоение знаний при таком виде обучения осуществляются в системе, последовательно, в экономичных режиме и темпе, для большого количества учащихся одновременно.

Недостатки: деятельность учеников сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информации, сообщаемой учителем. Вследствие этого мало развиваются умственные способности и умения учащихся, такие как умение видеть проблемы, ставить вопросы, анализировать и сопоставлять факты, выделять элементы целого и другие интеллектуальные умения, которые, согласно современной дидактике, являются важнейшей целью обучения наряду с формированием знаний и ценностной ориентацией обу-

чающихся. Иначе говоря, сообщающее обучение не развивает мышление, готовит исполнителя, а не творца.

Проблемное обучение. Поиски моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению, привели к созданию **проблемного обучения** — одного из видов обучения, основанных на использовании **эвристических методов** — специальных методов, используемых в процессе открытия нового. Данный вид обучения ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых. Еще Сократ в своих знаменитых беседах учил слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышляя. Французский энциклопедист Ж. Ж. Руссо, чтобы ученик захотел узнать и найти знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Великие педагоги прошлого (И. Г. Песталоцци, А. Дистерверг и др.) учили так, чтобы школьник не только получал, но и искал знание. Однако в полной мере проблемное обучение получило разработку в XX столетии, в частности в педагогике Джона Дьюи, который выступил с критикой словесной, книжной школы, дающей ребенку готовое знание, пренебрегая его способностью к деятельности и познанию. Дьюи предложил модель обучения, где учитель организует деятельность детей, в ходе которой они решают возникающие у них проблемы и получают необходимые им знания, учась ставить задачи, находить решения, применять полученные знания. Он называл это *обучением через делание*, а в дальнейшем — через *исследование*. Обучение как исследование проблем разрабатывали американский психолог Дж. С. Брунер, отечественные педагоги И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.

Проблемное обучение — это модель обучения, при которой учителем организуется **относительно самостоятельная поисковая деятельность**. В ходе этой деятельности ученики усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения. Характер преподавания и учения в сравнении с сообщающим обучением здесь резко меняется: ученики делают мини-исследование или творческую практическую работу (например, изобретают устройство), в ходе этого «делания» и «исследования» формируются но-

вые знания — факты, закономерности, понятия, принципы, теории, правила, алгоритмы.

В проблемной модели используется следующая **структура процесса обучения**: 1) создание проблемной ситуации и постановка проблемы; 2) выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы, обоснование их и выбор одной или нескольких; 3) опытная проверка принятых гипотез в естественно-математических предметах и анализ материалов, источников для доказательства выдвинутых положений в гуманитарных науках; 4) обобщение результатов — включение новых знаний и умений в уже освоенную учениками систему, закрепление и применение их в теории и на практике.

При проблемном обучении деятельность учителя и учащихся протекает следующим образом:

Учитель	Ученик
Ставит перед учениками проблемную задачу в виде вопроса, опыта и т.п.	Воспринимает задачу и начинает осмысливать возможные пути ее решения
Организует размышления учеников над поставленной задачей	Высказывает возможные варианты решения задачи
Предлагает доказать справедливость выдвинутого варианта решения задачи	Доказывает рациональность одного из вариантов решения задачи
Если гипотеза учеников верна, то просит сделать из нее выводы о приобретенных новых знаниях	Делает выводы и обобщения о приобретенных новых знаниях
При ошибочности предположений предлагает найти ошибку, ставит уточняющую задачу или конкретизирует ее	Ищет верное решение задачи
Обобщает полученное учениками решение задачи, поощряет успехи или указывает на некоторые неточности, чтобы совершенствовать процесс проблемных рассуждений	Усваивает более емкие обобщения по теме
Ставит вопросы в целях закрепления новых знаний	Закрепляет полученные знания путем повторения выводов, самоконтроля и др.
Предлагает упражнения по применению знаний на практике вне стандартных ситуаций	Выполняет упражнения и задания по применению полученных знаний в решении нестандартных задач

Таким образом, деятельность обучающегося при проблемном обучении проходит несколько этапов: усмотрение проблемы и ее формулирование; анализ условий и как результат отделение известного от неизвестного; выдвижение гипотез и выбор плана решения; реализация плана решения и поиск способов проверки правильности действий и результатов осуществленного решения. Учитель на каждом этапе выполняет функции руководителя, организатора учения. Его деятельность состоит в следующем: нахождение (обдумывание) способа создания проблемной ситуации, перебор возможных вариантов ее решения учеником; руководство усмотрением проблемы учащимися; уточнение формулировки проблемы; оказание помощи учащимся в анализе условий; помощь в выборе плана решения; консультирование в процессе решения; помощь в нахождении способов самоконтроля; разбор индивидуальных ошибок или общее обсуждение решения проблемы. Степень участия учителя в поисках учащегося зависит от сложности проблемы и того учебного материала, которым предстоит оперировать ученику при ее решении; уровня подготовленности и развития учащихся; наличия необходимого оборудования и материалов. От этого же зависит и степень активности самого ученика в самостоятельных поисках при решении возникающих в обучении проблем.

Для освоения проблемного обучения учителю важно усвоить такие основные категории, как проблемная ситуация, проблема, проблемная задача (задание), гипотеза. **Проблемная ситуация** — это психологическое состояние затруднения, невозможности объяснить факт или решить познавательную задачу с опорой на имеющиеся знания. Она может возникнуть в результате задания проблемного вопроса, демонстрации опыта, механизма, препарата, использования материала из прессы или личных наблюдений учеников. **Проблема** — это теоретический или практический вопрос, требующий анализа. Сформулировать проблему — значит поставить такой вопрос и определить, что дано и (или) известно и что требует решения. Проблему чаще ставит учитель, но надо готовить учеников к самостоятельной постановке проблемы. **Гипотеза** — это предположение о возможном объяснении противоречия, заключенного в проблеме, о связи фактов или явлений, причин наблюдаемого. Выдвижению гипотез способствует хорошее знание материала и получение новой информации, что и делают

обучающиеся на уроке, лекции, семинаре и других учебных занятиях: наблюдают опыты, изучают источники и т.д. Вместе с тем здесь большую роль играют эвристические, творческие способности, природа которых сложна и поэтому труднообъяснима. Однако имеются приемы и правила обучения творчеству, эвристике (Г. С. Альтшулер) и такой метод, как **синектика**¹ — использование метафор, образов, аналогий, соединение далеких друг от друга вещей с целью создания новых идей (В. Дж. Гордон).

Для решения проблемы, т.е. проверки истинности гипотезы, педагог также может осуществлять определенные действия: дать дополнительную информацию; указать ученикам, где можно получить информацию; организовать опыт, практическую работу, дискуссию, какие-либо специфические операции с материалом (анализ художественного текста, грамматический разбор, лабораторная работа). На заключительном этапе учащиеся осознают, формулируют то новое знание, которое они получили: законы, принципы, правила, научные факты, понятия. Считается, что в естественных науках проблемы при разных гипотезах имеют одно решение; в гуманитарных, технических и художественных дисциплинах проблемы могут иметь несколько не исключających друг друга решений. Таким образом, у обучающихся формируется конвергентное и дивергентное мышление. Новое знание должно быть включено в уже имеющуюся систему знаний, чему тоже способствует учитель в беседах или комментариях. Ученики используют полученные знания в решении учебных задач и практической работе, что служит контролю, показывает уровень усвоения, сформированности умений на основе знаний.

По мнению ученых, проблемное обучение является **естественным обучением**: как в жизни мы что-то узнаем, когда сталкиваемся с необходимостью что-либо сделать,

¹ **Синектика** (соединение различных не соответствующих друг другу элементов) — наиболее эффективная из созданных за рубежом методик психологической активизации творчества, развивающая метод мозгового штурма. Предложена исследовательской группой Гарвардского университета под руководством В. Дж. Гордона (1961). В противовес мозговому штурму синектика представляет собой спокойную умозрительную деятельность. При синектическом штурме допустима критика, которая позволяет развивать и видоизменять высказанные идеи. Этот штурм ведет постоянная группа, члены которой постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения.

так и ученики, сталкиваясь с какими-либо затруднениями, ищут способы решения. Разница, однако, заключается в том, что в учебном процессе учителю все-таки приходится организовывать «встречу» с проблемной ситуацией, хотя последние возникают и в спонтанной деятельности обучающихся. Дидактикой разработаны некоторые **разновидности классического проблемного обучения**: деловые и имитационные игры, моделирование процессов (в том числе на компьютере), метод анализа конкретных ситуаций, мозговая атака, эвристическая беседа и др. В основе всех этих методов — наличие проблемы, подлежащей решению. Такой широкий набор методов позволяет учителю вводить в учебный процесс элементы проблемности, познавательного поиска учеников в разных формах и степени, осознавая суть своих действий с позиций дидактической науки.

Достоинства данной модели: в ходе проблемного обучения ученики включаются в активную интеллектуальную и практическую деятельность, при этом они испытывают сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение). У учащихся формируются **интеллектуальные умения**: восприятие объектов, наблюдение, воображение, анализ, классификация, доказательство и др., а также **творческие умения**: способность видеть проблемы, ставить вопросы, искать решения. Эксперименты показывают, что проблемное обучение дает более глубокие знания; ученики не только воспроизводят информацию, но устанавливают связи, интерпретируют, применяют, оценивают, однако все это возможно только при определенных условиях.

Недостатки: проблемное обучение приносит неудовлетворительные результаты и отрицательные эмоции, если ученики не подготовлены к нему по своему развитию и уровню знаний. Оно требует высокой предметной и методической квалификации учителя, его способности ставить и решать проблемы и научить этому учеников. Проблемное обучение требует больше времени, поэтому рекомендуется использовать его в соответствии с дидактическими задачами и в сочетании с другими видами обучения (сообщающее, программированное).

Программированное обучение. Предпосылкой к созданию данного вида обучения послужили два момента. С одной стороны, педагоги видели, что в массовой практике при использовании традиционного, а также проблемного обучения не происходит четкого руководства со стороны учителя дей-

ствиями учеников с учебным материалом, вследствие чего появляются пробелы в знаниях. Ученики по разным причинам не выполняют указаний учителя и не усваивают учебную информацию. Это обстоятельство подтолкнуло к поиску модели обучения, в которой преподаватель мог бы более эффективно управлять учебными действиями учеников. С другой стороны, с середины XX в. технический прогресс стал проникать во все сферы человеческой деятельности, в том числе в образование. Появились первые обучающие машины, что потребовало адекватного изменения подходов к обучению. В частности, в электронной машине информация должна быть представлена не в традиционном, текстовом, а в программированном виде, а позднее и в образах, отсюда развитие мультимедиа в образовании, технически сложные обучающие системы. По мнению ученых, в истории школы, наряду с элементами проблемного обучения, есть и элементы программирования. Как ни странно, они есть даже у Сократа: в одном из своих диалогов великий мыслитель, обучая мальчика рассчитывать площадь четырехугольника, использовал оценку каждого ответа на вопрос и другие приемы, в которых можно узнать зачатки современного программированного обучения. Б. Ф. Скиннер в 1954 г. сделал доклад, в котором изложил концепцию программированного обучения. Создатель методики **линейного программирования**, он опирался на психологию бихевиоризма, согласно которой обучение идет по принципу «стимул — реакция — подкрепление», т.е. ученику предъявляется материал, он производит определенные познавательные действия с этим материалом, и эти действия тут же получают оценку. Методологической основой данной модели является теория пооперационного обучения животных, механически перенесенная Скиннером на человека.

Программированное обучение — это *относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по обучающей программе* с помощью специальных средств (учебник, ЭВМ). В традиционном обучении ученик обычно читает, а затем воспроизводит текст учебника, при этом его работа по воспроизведению почти никак не управляется, не регламентируется. Идея программированного обучения состоит в управлении учебными действиями ученика с помощью **обучающей программы** — ключевого понятия системы программированного обучения. Под обучающей программой понимают последовательность шагов, каждый из которых представляет собой **микроэтап** овладения

единицей знаний или умений. Микроэтап, шаг программы, состоит из трех частей: 1) предъявление логически завершенной дозы учебной информации, задания — операции по работе с информацией, ее усвоению; 2) контрольные задания (обратная связь); 3) указание о повторении упражнения или переходе к следующему шагу.

Часто учебную информацию ученики получают не от учителя, а из программированного пособия или с дисплея компьютера. Деятельность учителя и ученика при программированном обучении протекает следующим образом:

Учитель (учебник, компьютер)	Ученик
Сообщает первую дозу материала	Воспринимает первую дозу материала
Объясняет первую дозу материала	Осмысливает и понимает суть содержания этой дозы
Ставит контрольный вопрос	Отвечает на вопрос
Если ответ верный, учитель сообщает новую дозу материала	Усваивает первую дозу материала

После того как усвоен весь объем материала по данной теме, процесс обучения строится так:

Учитель	Ученик
Дает задание на закрепление	Выполняет задание на закрепление
Дает задание на применение изученного	Выполняет задание на применение изученного

В реальной школьной или вузовской практике элементы программирования обучения имеют ограниченное применение, они используются главным образом по ряду учебных предметов в тех видах учебной деятельности, по преимуществу репродуктивной, которые связаны с повторением, закреплением, а также при тестированном контроле знаний, умений и навыков.

В зависимости от характера шагов программы различают следующие **виды обучающих программ**:

а) **линейная программа**, разработанная Б. Ф. Скиннером. Она состоит из таких малых доз материала, которые

обеспечивают безошибочное последовательное продвижение ученика. В задании по усвоению материала обычно требуется, прочитав информацию, заполнить пропуск одним или несколькими словами. Потом ответ сверяется с закрытым до этого правильным решением и происходит переход к следующей дозе материала в случае правильного ответа или возврат к информации и повторение задания, если ученик дает неправильный ответ. Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее. Активизирующим фактором является необходимость давать ответ, заполняя пробел.

Согласно Скиннеру, такая модель обучения имеет в основе следующие принципы:

1. **Принцип деления материала на возможно малые части** (дозы, шаги), чтобы их усвоение было легким и при этом обязательным.
2. **Принцип немедленной оценки ответа (обратной связи)**: ученик заполняет пробел и тут же сравнивает его с правильным ответом.
3. **Принцип индивидуализации темпа обучения**: каждый учащийся тратит на усвоение столько времени, сколько ему нужно.

Достоинство линейной программы состоит в том, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым шагам, непосредственной проверке и возможности повторения упражнения. Вместе с тем линейная программа подверглась критике за то, что мелкие шаги обучения не позволяют ученику видеть общие цели, достигать заданных целей скачком, индивидуализировать содержание обучения. Кроме того, ответ учащегося в форме заполнения пробела, по мнению критиков линейного программирования, является очень легким, не требует интеллектуальных усилий. Критика методики линейного программирования привела к созданию разветвленных программ;

б) **разветвленные программы**. Их создатель, американский педагог и ученый Н. А. Кроудер, считает, что **дозы учебного материала** должны быть **достаточно большими**, поскольку усвоение зависит не от безошибочного пути мелкими шагами, а от глубокого и всестороннего анализа содержания. Другой особенностью разветвленной программы является новая форма контроля. Для этого используются **выборочные ответы ученика**: ученик выбирает правильный ответ в контрольном задании из набора ответов, где есть, кроме правильного, неполные и неверные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему шагу; если нет, ему разъясняется сущность ошибки и он получа-

ет указание работать с одной из программ в зависимости от сделанной ошибки или вернуться к исходному пункту. Таким образом, разветвленная программа ведет учеников разными путями в зависимости от их ответов и ошибок. Третья особенность данной формы обучения — **ветвление шагов учения**.

Критики использования разветвленных программ считают, что, во-первых, выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные и т.п.; во-вторых, даже разветвленная программа не дает ученику цельного и системного представления о материале. Наконец, обучение по любой из названных программ носит искусственный и упрощенный характер, в то время как учение — очень сложный вид деятельности. Таким образом, возникает идея объединения разных видов программ;

в) смешанное программирование. В последние годы идеи программирования реализуются на новой технической основе: постепенно создаются сложные программные продукты, включающие в себя разные дозы и виды информации, проблемное обучение и алгоритмы в обучении, различные способы ввода ответов обучаемых, разную степень адаптации обучения к индивидуальным особенностям ученика, возможность индивидуальной и групповой работы с программой. В смешанных программах материал делится на шаги разного объема в зависимости от дидактической цели, возраста учащихся, логики учебного материала и самого процесса обучения. Способы ответа обучаемого могут быть разные: конструирование ответа из набора букв, слов и т.д.; кодирование ответа условными знаками; выбор ответа из заданного набора; смешанный способ.

Достоинства: программированное обучение позволяет ученику получать информацию о результатах усвоения на каждом этапе обучения и осуществлять его корректировку; развивает самостоятельность; дает возможность обучающемуся работать в оптимальном для него ритме.

Недостатки: программированное обучение не стимулирует творчество обучающегося.

Алгоритмизированное обучение. В связи с развитием программированного обучения в теорию и практику педагогической деятельности вошло понятие *алгоритма, алгоритмизации обучения*. В дидактике алгоритм — это однозначно понимаемое предписание к выполнению строго

последовательных операций с учебным материалом, приводящее к решению задачи или класса задач. Алгоритм лежит в основе обучающей программы алгоритмического типа (таких сейчас большинство), однако учитель может использовать обучение по алгоритму и в других видах обучения, создавая для учащихся алгоритмы, предписания к овладению знаниями, правилами, решению задач, выполнению упражнений, практических работ (например, в математике — алгоритм по сложению двух положительных чисел, нахождению общего знаменателя и др.). На рис. 7.4 приведен пример алгоритма по распознаванию видов простых предложений при изучении синтаксиса. Анализируя предложение, ученик должен последовательно отвечать на вопросы.



Рис. 7.4. Алгоритм по распознаванию видов простых предложений

Применение алгоритмов в обучении дает возможность учителю строже управлять действиями учеников и, следовательно, эффективнее достигать результатов, но при определенных условиях: успех работы учеников с алгоритмами зависит от исходных предметных знаний и умений, а также от мыслительных навыков, необходимых для проведения логически последовательных действий, и ряда других факторов.

Алгоритмы для учащихся бывают разных уровней: одни рассчитаны на усвоение конкретного материала (как в приведенном примере), другие обеспечивают решение класса задач, третьи предписывают действия учения, усвоения. Имеются и алгоритмы для учителя, описывающие его действия по разработке конкретного процесса обучения.

Блочное и модульное обучение. Как развитие идей программирования в обучении рождается блочное, затем и модульное обучение. Идея **блочного обучения** состоит в такой организации учебного материала, которая обеспечивала бы баланс между четкими предписаниями программы и свободой действий ученика, что делает программу гибкой, поэтому данный вид обучения иногда называют **полупрограммированным**. Блочное программирование обеспечивает ученикам разнообразие интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач. Создатель блочного обучения, польский дидактик Чеслав Куписевич, выделяет такие блоки обучающей программы: 1) информационный; 2) тестово-информационный (проверка усвоенного); 3) коррекционно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение); 4) проблемный (решение задач на основе полученных знаний); 5) блок проверки и коррекции.

Модульное обучение (как развитие блочного) предусматривает такую организацию процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, включающей в себя модули (блоки): целевой, информационный, операционный, т.е. методическое руководство по достижению целей обучения, а также блок проверки знаний. Подобный тип управления обучением разрабатывается в основном для высшей школы и обучения взрослых, хотя возможно его применение и в средней школе.

Современные коммуникационные средства позволяют создавать сложные электронные системы обучения, телекоммуникационные сети, которые в перспективе обладают большими дидактическими возможностями. В частности, идет

разработка интерактивных программ, в которых обучаемый работает в диалоговом режиме со сложными информационными системами, базами данных, экспертными системами, выполняющими дидактические функции. В настоящее время носителем обучающей программы является компьютер. Учителя и ученые, методисты, специалисты-дидактики имеют возможность создавать разнообразные учебные программные продукты для компьютерного, электронного обучения, такие как тренировка умений, учебно-ознакомительные упражнения, учебно-познавательные игры, упражнения на заучивание, моделирование — освоение понятий.

История программированного обучения показала, что хотя период веры в его неограниченные возможности прошел, программированное обучение на основе развивающейся техники имеет большие перспективы, в особенности в сочетании с другими подходами: традиционным, проблемным и дистанционным обучением, информационными технологиями. Концепция программ, управляющих обучением, является плодотворной дидактической основой для создания современных обучающих систем.

Дистанционное (дистантное) обучение¹. Под дистанционным обучением понимается целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической педагогической системе. Иногда термин «дистанционное обучение» употребляется для обозначения форм обучения, которые существовали задолго до появления компьютеров. Заочное, корреспондентское, домашнее обучение, экстернат — эти типы обучения претендуют на название *дистантного*, поскольку обозначают обучение на расстоянии, дистанции. Учитывая это обстоятельство, конкретизируя понятие дистанционного обучения, данное выше, попытаемся сформулировать его следующим образом: **дистанционное обучение** — это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, студенты, преподаватели, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции и их внутренними

¹ При написании данного раздела использован материал доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО А. В. Хуторского.

изменениями (приращениями). Современное дистанционное обучение осуществляется, в основном, с помощью технологий и ресурсов Интернета.

В основе дистанционного обучения заложен **принцип самообучения**. Реализация его всецело зависит от самоорганизации обучающимися самостоятельной познавательной деятельности, т.е. учения, а для этого, как справедливо отмечается в работах исследователей дистанционного обучения (Е. С. Полат, А. Е. Петрова, А. В. Хуторской и др.), обучаемый должен владеть умениями:

- самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации;
- работать с этой информацией в удобное для него время;
- отбирать, конструировать необходимые и достаточные способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам учения;
- применять добытые и усвоенные знания в ходе решения разнообразных реальных проблем социальной и профессиональной значимости;
- взаимодействовать с преподавателем по наиболее значимым и сложным вопросам усваиваемого фрагмента учебного курса;
- постоянно в ходе работы над учебным курсом возвращаться к пройденному, изучая его каждый раз с новых позиций и более глубоко.

Спецификой учения в дистанционном обучении является его ориентированность на решение конкретных дидактических задач: поиск знаний, их осмысление и закрепление; формирование и развитие практических навыков, а также интеллектуальных, организаторских и гностических умений; дальнейшее обобщение и систематизация знаний по мере продвижения обучающегося от низшей ступени своего становления как специалиста, профессионала к высшей. Вот почему с позиции преподавателя, его функций в системе дистанционного обучения самостоятельная работа выступает для него и для обучающегося как *средство организации, педагогического руководства, управления учебно-познавательной деятельностью* (учением) учащихся, которую они осуществляют в общей структуре процесса дистанционного обучения, основанного на **интерактивном телевидении** (two-way TV), компьютерных телекоммуникационных сетях (региональных, глобальных), сочетании технологий компакт-дисков и интернет-технологий.

Чтобы подобная система организации и самоорганизации учебной работы в процессе дистанционного обучения могла нормально функционировать, обучающемуся — вначале на уровне теоретических представлений — следует уяснить:

а) **цели деятельности**, т.е. конечные результаты, которых он должен достичь в процессе изучения данной дисциплины в заданное ему время (конечное состояние приобретаемого опыта);

б) **формы и способы контроля**, которые позволяют ему оценить степень достижения цели, а также ориентиры, на которые следует опираться при выборе стратегии и тактики учебно-познавательной деятельности. Кроме того, необходимо иметь соответствующие программы, организующие осознанную познавательную деятельность обучающегося по овладению запланированными знаниями и умениями, предоставляющие ему в оптимальном объеме всю необходимую информацию о содержании и эталонах учебной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей восприятия этой информации;

в) **мотивационный настрой**, интерес и убежденность в значимости и необходимости приобретения указанных знаний и умений, которые побуждали бы его к активной деятельности и обеспечивали функционирование каналов внутренней и внешней обратной связи.

Заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность обучающихся в процессе дистанционного обучения в значительной степени зависят от характера и организованности их деятельности; от форм и методов контроля, самоконтроля, а порой и взаимоконтроля; от тех результатов и отношений к ним, к которым учащиеся приходят в процессе обучения. И чем лучше сконструирована и систематизирована совокупность знаний, подлежащих усвоению, чем в большей степени обучаемым ясны цели изучения и значимость овладения данной системой знаний и умений, тем лучше и прочнее эти знания усваиваются, а умения вырабатываются. При разработке программ дистанционного обучения преподаватель должен оценить, какие знания, с какой целью и в какой степени он предполагает сформировать у обучающихся в результате изучения ими данного материала. Для этого необходимо учесть особенности отдельных видов учебных занятий и определить совокупность различных видов деятельности субъектов обучения, которая обеспечит достижение поставленных це-

лей при формировании умственных и психических качеств обучаемых. Важнейшую роль при этом играют установление последовательности действий обучаемых, структура операционного состава действий (определение исполнительских, оценочных и особенно ориентировочных действий), поиск и нахождение способов усиления мотивации обучаемых.

Развитие дистанционного (дистантного) обучения обусловлено целым рядом его преимуществ и возможностей. Прежде всего, это более гибкие условия образования для детей, которые не смогли или не могут осуществить его обычным путем из-за удаленности от квалифицированных учебных заведений или вследствие физических недостатков, индивидуальных особенностей и потребностей. Дистанционное обучение способно удовлетворить **дополнительные личностные образовательные потребности** учеников. Талантливый ученик сельской школы, студент периферийного вуза и т.д. может, например, одновременно учиться дистантно у высококвалифицированных специалистов, находящихся в любой точке страны и мира, не покидая своего места жительства. С помощью электронных сетей ученик из любого города, поселка или деревни имеет доступ к сокровищам мировой культуры и науки, может учиться в престижных университетах мира.

Доминантой дистанционного обучения выступает **личностная продуктивная деятельность учащихся**, выстраиваемая с соответствующими личными интересами и запросами, потребностями ученика с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивности учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Параллельно с созданием учениками образовательных продуктов происходят их внутренние образовательные личностные приращения. *Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования — основные черты дистанционного обучения.*

Опыт использования интернет-ресурсов в обучении выявил проблему информационного перенасыщения и дезорганизации обучающегося, который неподготовлен к продуктивной деятельности. Для борьбы с этими явлениями ученик, входящий в океан интернет-информации, должен уметь не только усваивать, но и создавать собственную об-

разовательную продукцию. Креативная позиция ученика, предупреждающая «впитывание» им экологически неотфильтрованной информации, — необходимое условие личностно-ориентированного дистанционного образования. С целью реализации данной направленности в дистанционном обучении определены следующие **педагогические принципы**:

- продуктивная ориентация обучения;
- индивидуализация обучения;
- открытость содержания образования и учебного процесса;
- приоритет деятельностного содержания перед информационным;
- интеграция педагогических и телекоммуникационных технологий;
- оптимальное сочетание очных и дистанционных форм деятельности учащихся;
- деятельностные критерии оценки.

Проверке должны подлежать не информационные, а *деятельностные результаты обучения*. В этом случае очный зачет или дистанционный экзамен для учащихся строится на рефлексивных вопросах и заданиях типа: «Опишите способы достижения полученных вами результатов». Подобная система контроля оценивает не столько материализованный продукт учащегося, например реферат, который может быть взят из «коллекции рефератов», а личную деятельность ученика, характеризующую его внутренние образовательные приращения.

Личностно-ориентированное обучение. Возникновение и развитие дидактической модели личностно-ориентированного обучения детерминировано гуманистическим подходом в системе образования. Суть этого подхода заключается в последовательном отношении учителя к учащемуся как к личности, самосознательному субъекту воспитательного взаимодействия с учетом многомерности его развития. Личностно-ориентированное обучение предполагает помощь обучающемуся в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии своих возможностей, становлении самосознания, осуществлении самореализации и самоутверждения; признание ученика основным субъектом процесса обучения; развитие индивидуальных способностей ученика¹. Целью учителя

¹ См.: Андреев В. А. Педагогика : Учеб. курс для творческого саморазвития : учеб. пособие для вузов. Казань, 2006. С. 293–294.

ля является не просто передача учащемуся знаний, умений и навыков, а предложение ему различных «маршрутов» обучения. Реализация личностно-ориентированной модели обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормальное построение процесса (и в этом смысле жестко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности обучающегося, ее коррекции и педагогической поддержке. «Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому обучающемуся с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность»¹.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы совместно с учеником в соответствии с его потребностями определить, отобрать адекватный **маршрут обучения**, в ходе реализации которого должен быть достигнут конкретный результат. Естественно, в ходе реализации того или иного маршрута обучающиеся могут потерять интерес к дальнейшей работе в этом направлении, и тогда от преподавателя требуется, с учетом достигнутого результата, внести соответствующие коррективы, изменения маршрута.

Исследователи проблемы личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская, В. В. Сериков) разработали для его дидактического обеспечения следующие рекомендации:

1. Учебный материал должен быть субъективно значим для обучающегося и его усвоения. Организация учебной деятельности ученика должна учитывать актуальный уровень его развития.

2. Необходимо систематически стимулировать ученика к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие.

3. Учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у ученика оставалась возможность выбора учебных задач.

4. Нужно всячески поощрять учащихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала.

¹ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 11.

5. Особое внимание необходимо уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей обучающегося.

6. Нужно не только оценивать конечный результат учебной деятельности ученика, но и формировать у него навыки самоконтроля процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

С точки зрения практики особое значение приобретают разработанные И. С. Якиманской **критерии эффективности деятельности педагога** на учебном занятии:

1) наличие у преподавателя учебного плана проведения урока, лекции, лабораторного, лабораторно-практического и других учебных занятий в зависимости от готовности обучающихся;

2) применение знаний, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

3) создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе учебного занятия;

4) сообщение в начале урока, лекции и других форм учебного занятия темы и организация учебной деятельности в ходе их проведения;

5) обсуждение с обучающимися в конце учебного занятия не только того, что было усвоено, но и того, что понравилось (не понравилось) в учебном материале и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;

6) стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

7) оценка (поощрение) при опросе на уроке, семинарском, лабораторном занятии не только правильного ответа, но и анализа того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;

8) отметка, выставляемая ученику в конце учебного занятия, должна аргументироваться по ряду параметров — правильности, самостоятельности, оригинальности; и т.д.¹

Применение данной модели обучения по сравнению с другими уже известными имеет много преимуществ в плане личностного развития обучающихся.

Данная модель требует значительных финансовых затрат, так как учитель может эффективно работать только с одним учеником. Иными словами, эта модель возвращает

¹ См.: Андреев В. А. Указ. соч. С. 203–204.

нас (несомненно, на совершенно новой основе) к индивидуальному обучению или в лучшем случае к групповому, к работе в малых группах (4–6 учащихся). Правда, новые информационные технологии, которыми располагает сегодня система образования, позволяют со значительно меньшими финансовыми затратами реализовать личностно-ориентированное обучение через массовое внедрение в работу школы системы дистанционного обучения.

Многие идеи и изложенные выше методические рекомендации находят свое отражение и в других моделях обучения, как построенных на основе гуманистического подхода, так и авторитарных. Разница заключается в том, что в моделях обучения с доминированием авторитарного подхода индивидуальные и личностные особенности ученика учитываются преподавателями только с целью передачи учащимся жестко фиксированного содержания учебного материала и организации их деятельности в рамках усвоения знаний, умений и навыков, определяемых стандартами содержания образования. Сравнительный анализ моделей обучения, представленный в табл. 7.1, позволяет выделить их сущностной характер по основным параметрам дидактической системы¹.

Таблица 7.1

Сравнительный анализ моделей обучения

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика. Ученики выступают как объекты управления, исполнители планов учителя	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация взаимосвязи между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения с целью поддержания высокого уровня активности учеников. Ученики выступают как субъекты учения, общения, сотрудничающие с учителем

¹ Источник: Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994.

Продолжение табл. 7.1

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности
Рольевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция. Стиль авторитарно-директивный, репрессивный. Инициатива учащихся подавляется	Личностно-ориентированная позиция, организационная и стимулирующая функция. Стиль демократический. Инициатива учащихся приветствуется
Мотивационно-смысловые установки	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непрекаемость требований, игнорирование личности опыта обучаемых	Открытость личности учителя, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной опережает смысло- и целеполагание	На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смысл и мотивы деятельности выбора обучаемыми репродуктивных задач
Формы учебных взаимодействий и отношений	Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия — подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого закреплена за обучаемым на всем протяжении обучения. Соперничество преобладает над сотрудничеством	Цели и задачи разрабатываются совместно учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность. Многообразие и динамика, развитие внутри- и межгрупповых, межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста взаимодействий, усиление эмпатии в отношении друг к другу и к учителю. Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью

Окончание табл. 7.1

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил. Преобладает оценка результата со стороны учителя	Преобладает взаимно- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения. Преобладает взаимно- и самооценка в группах обучаемых
Мотивационно-смысловые позиции обучаемых	Отчуждение от учебных ценностей и задач, отвращение к учению, сужение спектра познавательных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от учебных. Внутренний психологический отход от учебной деятельности	Усиление, амплификация (расширение) смыслов учения посредством сотрудничества и сотрудничества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализации, утверждение достоинства личности

Итак, мы познакомились с основными моделями обучения, получившими разную степень распространения в современной школьной и вузовской практике. Заметим, что если на уроке, лекции, лабораторно-практическом занятии создана атмосфера доверия, доброты, то в процессе такого учебного занятия личность будет не только усваивать новый материал, успешно формировать основы общего и специализированного профессионализма, но и развиваться и нравственно обогащаться.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что собой представляет процесс обучения? Как вы понимаете двусторонний характер процесса обучения?
2. Объясните логику и назовите основные противоречия процесса обучения.
3. Дайте характеристику функций обучения.

4. Какую цель ставят и какие задачи решают в процессе обучения?

5. Дайте характеристику сущности и структуры преподавания и учения. В чем выражается их взаимосвязь?

6. Охарактеризуйте сущность преподавания как деятельности учителя и учения как познавательной деятельности ученика в процессе обучения.

7. Опишите деятельность преподавателя и виды деятельности ученика в процессе обучения.

8. Составьте познавательные проблемные задачи по одной теме курса вашей специальности.

9. Определите значение и содержание понятий «самостоятельная деятельность», «самостоятельная работа» ученика в процессе обучения.

Литература

Основная

1. *Дьяченко, В. К.* Новая дидактика : учеб. пособие / В. К. Дьяченко. — М., 2001.

2. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М., 2001.

3. *Климберг, Л.* Проблемы теории обучения : пер. с нем. / Л. Климберг. — М., 1984.

4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1989.

Дополнительная

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989.

2. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996.

3. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М., 1994.

4. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М., 1997.

5. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. — М., 1977.

6. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. — М., 1980.

7. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М., 2003.

Глава 8

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ¹

У кого не уяснены принципы во всей их полноте и последовательности, у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха.

Н. Г. Чернышевский

8.1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения

В дидактических работах последних лет сформулировано значительное количество педагогических законов, закономерностей и принципов обучения, однако сегодня преждевременно говорить о строгой их системе. Не случайно эта проблема находится в стадии непрерывного обсуждения на страницах педагогической печати.

Как известно, **закон** отражает внутреннюю связь явлений и процессов, которая носит необходимый характер и является устойчивой, повторяющейся, инвариантной. Законы существуют независимо от познающего их субъекта. В дидактике законом можно считать *внутреннюю существенную связь явлений обучения*, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие (И. Я. Лернер). Таковыми являются целенаправленные деятельности преподавания, учения, общения, сотрудничество педагога и ученика, которые имеют право на выбор жизненных планов и средств их достижения. Связи между ними, как и внутри их, являются

¹ При подготовке данной главы частично использован материал В. И. Загвязинского (см.: *Загвязинский В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001).

объективными, повторяющимися, устойчивыми и выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Когда же такой характер связи наблюдается только при определенных условиях, то эти связи выражают закономерности обучения.

Под **закономерностью** понимается объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса — такова философская трактовка данного понятия. **Закономерности обучения**, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, — это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенностью понятия закономерности в дидактике является *преимущественно вероятностно-статистический характер связей, зависимостей компонентов процесса обучения*. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса (например, цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности). Большая же часть закономерностей проявляется как *тенденция*, т.е. не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, как и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов — сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и т.п.

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу (например, связь между степенью авторитета учителя и результатами его воспитывающего влияния на учащихся, связь между отношением учащихся к учителю и результатами обучения, зависимость продуктивности усвоения нового от базовых знаний и опыта обучаемого и т.д.), однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Законы и закономерности обучения составляют *теоретическую основу процесса обучения* и прямого выхода в практику не имеют, так как не содержат непосредственных указаний для практической деятельности. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему *принципов*

обучения, которые и определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения стоящих перед школой целей и задач обучения, какими нормативными положениями следует для этого руководствоваться учителю. Принципы обучения характеризуются всеобщностью и обязательны для любой учебной ситуации, являясь исходными положениями для организации педагогической практики. По определению В. И. Загвязинского, **принцип обучения** — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; методическое выражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

Таким образом, в современной дидактике принципы обучения рассматриваются как **рекомендации в преподавательской деятельности**. Иными словами, суть любого принципа обучения заключается в его рекомендательном, ориентировочном характере относительно способов достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. Например, принцип научности регулирует соотношения явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности; сочетание коллективной работы с индивидуальным подходом и др., что позволяет учителю успешно решать учебно-воспитательные задачи.

На первых этапах своего развития педагогическая наука, и в частности дидактика, ограничивалась обобщением опыта обучения, поэтому принципы обучения выводились непосредственно из опыта работы учителя, из наблюдений, а впоследствии на их основе формулировались те или иные правила обучения, например «обучай наглядно», «повторение — мать учения» и т.д. Подобных правил-предписаний для воспроизведения существовавшей практики обучения было множество, и они удовлетворяли школу на этапе развития общества, когда и объем научных знаний, и характер выполняемой человеком деятельности не изменялись от десятилетия к десятилетию. Совсем другая обстановка сложилась в школе с возникновением крупной машинной промышленности. Объем научной информации, содержание социального опыта, передаваемые от поколения к поколению, характер деятельности, к которому школа была

призвана готовить своих выпускников, настолько усложнились, что простое воспроизведение существовавшей практики работы школы уже не удовлетворяло запросов общества. Дальнейшее совершенствование, а порой и коренное преобразование школьной практики настоятельно требовало научного обоснования принципов обучения, осуществляемое специалистами-дидактиками по схеме:

практическая задача → научная проблема → замысел решения → гипотеза, способы ее проверки → теоретическая интерпретация результатов → принцип.

Некоторые процедуры такого обоснования достаточно обстоятельно разработаны В. В. Краевским.

В основе принципов обучения лежат уже познанные законы и закономерности, которые и служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Многие педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Кроме того, принципы обучения обуславливаются целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов обучения и, конечно, самой практикой, опытом обучения.

В последнее время в дидактике утвердилось понимание принципа как *рекомендации о путях достижения целей обучения на основе его познанных закономерностей*. Такая точка зрения, несомненно, отражает связь принципов и закономерностей, однако не раскрывает сущность ни самого принципа, ни характера связей между закономерностями и принципами. Действительно, двойственность, противоречивость в содержании некоторых принципов видна невооруженным глазом. Она отражена уже в их названиях: связь обучения с жизнью, теории — с практикой; сочетание педагогического руководства с активной деятельностью учащихся; сочетание индивидуальной и коллективной работы; связь обучения и самообразования, контроля и самоконтроля. Противоречивость других принципов раскрывается по мере углубления в их содержание, раскрытия закономерных связей, которые они отражают: например,

переход от конкретного описания к обобщению и от объяснения к прогнозу и предсказыванию в принципе научности обучения; соотношения части и целого, элемента и системы в принципе системности; движение от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в принципе наглядности; достижение меры трудности, способствующей развитию обучаемого, в принципе прочности обучения.

Но если принципы отражают направление, стратегию практических действий учителя и учащихся по достижению гармонии, синтеза противоположных начал, то источник этой направленности заключается в том, что педагогические законы «схватывают» и выражают противоположность педагогических явлений и процессов. Закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функцию. Это такой компонент логической структуры педагогической науки, который, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, способствует научному управлению воспитательной деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, в соотношении рассматриваемых категорий очевидна следующая логическая последовательность (иерархия, зависимость):

закон → закономерность → принцип → правило.

В конечном счете, **принцип обучения** — это *указание по использованию на практике законов и закономерностей*, а правило — *технология реализации принципов*.

8.2. Характеристика законов и закономерностей обучения

Законы обучения. В дидактических работах последних лет сформулировано значительное количество педагогических законов и закономерностей. Однако преждевременно говорить об их строгой системе, так как, во-первых, некоторые из выделенных положений, по нашему мнению, нельзя возводить в ранг законов, ибо они выражают не внутреннее, а внешнее, не устойчивые, а вариативные связи; иногда они отражают не функционирование и развитие, а только

структуру педагогического процесса. Мы ограничимся тем, что обратимся к содержанию тех законов, которые выделяют многие исследователи (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.):

1) **закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.** Он раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов организации учебного процесса;

2) **закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся.** Здесь подразумевается постоянное влияние всех компонентов учебного процесса (содержания, стиля общения, характера заданий учащимся) на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера обучающихся;

3) **закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся.** Этот закон раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами; влияние формирующих личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учащихся на результаты обучения (В. И. Загвязинский);

4) **закон целостности и единства педагогического процесса.** Он раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость гармоничного единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов деятельности, овладения знаниями и развития;

5) **закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении.** Этот закон подтверждает, что любое научное знание непосредственно или опосредованно служит практике и в конечном счете из нее выводится. А это значит, что в обучении необходимо опираться на общественную практику и жизненный опыт обучающихся, конкретизировать изучаемые научные положения и применять их на практике с учетом специфики учебного материала, уровня подготовленности обучающихся и условий обучения;

б) **закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой, коллективной учебной деятельности.** Эти виды организации учебной деятельности в реальном учебном процессе могут выступать отдельно или совмещаться, взаимопроникать. Какой-то вид деятельности на том или ином этапе обучения может быть ведущим, но ни один из них не должен исключаться, а наоборот, предполагать друг друга.

Перечисленные законы носят объективный характер и действуют во всех ситуациях обучения.

Закономерности обучения. В отличие от законов закономерности обучения чаще всего отражают эмпирически установленные зависимости компонентов обучения. Выделяют **внешние и внутренние закономерности процесса обучения.** Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е., по сути, между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Таких закономерностей в педагогической науке установлено довольно много, большая их часть, как было отмечено, действует только при создании обязательных условий обучения. Укажем некоторые из таких закономерностей.

1. **Связь между обучением и воспитанием:** обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие его зависит от ряда условий, в которых протекает обучение. Описание этих условий характеризует частные проявления указанной закономерности.

2. **Зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения:** обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности субъектов процесса обучения, отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является *связь между активностью ученика и результатами учения:* чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. В свою очередь, частное выражение этой закономерности состоит в *соответствии целей учителя и учеников:* при расхождении целей эффективность обучения снижается.

Назовем еще ряд закономерностей, проявляющихся в обучении при наличии определенных условий:

— прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал;

— развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств;

— формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в том случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операций по сопоставлению и разграничению понятий, установлению их содержания, объема и т.п.

Указанные закономерности подчеркивают одну важную педагогическую истину, суть которой заключается в том, что результаты обучения и воспитание личности зависят от характера деятельности, в которую включается учащийся. Именно поэтому они служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. В сути своей эта концепция сводится к следующим идеям:

а) нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями и моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности;

б) единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности учащегося как условие формирования личности;

в) оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Напомним, что задача дидактики — устанавливать закономерности обучения и, давая знание об этом учителю, делать процесс обучения для него более сознательным, управляемым, эффективным. При этом следует помнить, что в процессе обучения действуют, проявляются и другие закономерности — психологические, физиологические, гносеологические и т.п. Их не надо путать с дидактическими закономерностями, которые касаются главным образом свя-

зей между учителем, учеником и изучаемым материалом. Дидактические закономерности устанавливаются с учетом данных психологии и других наук и на основе этих данных, но с позиции теории обучения и в ее терминологии. Таким образом, знание дидактических закономерностей протекания процесса обучения, наряду с психологическими и другими его характеристиками, позволяет педагогам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях.

8.3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

Система принципов обучения и их характеристика. Как известно, **принципы обучения** — это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения и соотносятся с закономерностями процесса обучения, устанавливаемыми дидактикой. В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные принципы, так и вновь появившиеся в ходе развития науки и практики. В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю. К. Банского, В. И. Загвязинского, М. Н. Скаткина и др.

В соответствии с этапами формирования и осуществления цикла педагогического управления познавательной и практической деятельностью обучаемых, учитывая нацеленность всех принципов на формирование личности, индивидуальности каждого учащегося, выделяется следующая **система принципов обучения**: 1) принцип развивающего и воспитывающего обучения; 2) принцип культуро-природосообразности; 3) принцип научности и связи теории с практикой; 4) принцип систематичности и системности; 5) принцип сознательности и активности учащихся в обучении; 6) принцип наглядности; 7) принцип доступности; 8) принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся; 9) принцип положительной мотивации и благоприятного климата обучения; 10) принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения.

Перечисленные принципы неравнозначны. В представленной системе они подчинены ведущему принципу — принципу развивающего и воспитывающего обучения, духовно направленного на общечеловеческие ценности. В системе дидактических принципов этот принцип является центральным, системообразующим и находится в тесной взаимосвязи с принципом социокультурной и природной обусловленности (сообразности), а для профессионального образования — с принципом фундаментальности и профессиональной направленности. Все остальные принципы являются производными от этих ведущих, конкретизируют их, раскрывают условия их реализации в педагогическом процессе.

➔ **Принцип развивающего и воспитывающего обучения** предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора идеалов и социального поведения. Реализация этого принципа требует подчинения всей учебно-воспитательной работы педагога в ходе обучения задачам всестороннего развития личности и индивидуальности ученика.

➔ **Принцип социокультурного соответствия (сообразности)** сочетает в себе два принципа: **культуросообразности** и **природосообразности** (так он представлен в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого). Эти принципы предусматривают необходимость строить процесс обучения, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, подростка, юноши, а также с законами окружающей их природной и социальной среды. В настоящее время эти требования регулируются **принципом развивающего и воспитывающего обучения**, а законы и закономерности среды отражаются в требовании соответствия направленности и содержания образования содержанию культуры в ее широком понимании¹.

➔ **Принцип научности и связи теории с практикой.** В реальной деятельности педагога *принцип научности* реализуется через целый ряд правил: в процессе обучения

¹ **Культура** в широком плане включает в себя основы наук (гуманитарных и естественных), основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религию, мораль, философию, искусство, педагогику и др.

ни в коем случае не следует сводить ознакомление учащихся с новыми идеями, восприятие нового к одному отдельному акту, а раскрывать каждое явление во всех новых связях и отношениях; раскрывать перед учащимися генезис научного знания, эмбриологию истины, методы и сложности познания; поощрять исследовательскую работу обучающихся и др. Преподавателю не следует забывать истинность изречения, приписываемого то Гексли, то Луи де Бройлю: «Нет более практичной вещи, чем хорошая теория». Но теорию, чтобы она не оставалась абстрактной, необходимо строить на основе уже накопленного обучающимся опыта, дать ей выход в практику, довести теоретические положения до стадии действий, операций, процедур, технологий; выработать у учащихся умение и навыки применения полученных знаний в нестандартных, жизненно важных ситуациях. При этом следует помнить, что не всякое научное знание, особенно историческое и философское, имеет непосредственный выход в практику, однако оно имеет выход опосредованный: на уровень миропонимания, оценочной деятельности, отношений, самопознания (В. И. Загвязинский).

Связь обучения с практикой предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни, ознакомление учащихся с производством, общественными институтами, широко привлекается на уроках и внеклассных занятиях, аудиторных и неаудиторных занятиях местный краеведческий материал и т.п. Одним из значимых каналов реализации связи обучения с практикой, жизнью является *активное подключение обучающихся к общественно полезной деятельности* в школе и за ее пределами, к использованию окружающей действительности — как источника знания и как области их практического применения; вовлечение учащихся в посильную трудовую и другие виды деятельности. Причем труд должен приносить учащимся удовлетворение от процесса созидания, творчества.

Формы связи науки с практикой в процессе обучения весьма разнообразны: от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий; в гуманитарных дисциплинах — не только упражнения, но и обсуж-

дение морально-этических проблем, возможных вариантов событий, творческие работы и т.д.

Важным принципом в системе профессионального образования является **принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности**. Этот принцип ориентирует деятельность преподавателя на широкую эрудицию и узкую специализацию обучающихся, на фундаментальность и технологичность в процессе их подготовки и в результате обучения на успешное достижение в обучении целей общего развития личности специалиста и развития у него специальных профессиональных способностей.

Принцип научности и связи теории с практикой требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что учащиеся обучают элементам научного поиска, методам науки, способам научной организации учебного труда. Принцип научности нацеливает преподавателя на использование в организации учебной деятельности обучающихся проблемных ситуаций, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, научные споры, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной научной информации для обоснования сделанных выводов, доказательств своей точки зрения.

→ **Принцип систематичности и системности** предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил:

1) изучаемый материал планируется, делится на логические разделы — темы, устанавливая порядок и методику работы с ним;

2) в каждой теме необходимо установить содержательные центры, выделить главные понятия, основную идею, структурировать материал урока;

3) при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами, отражающие в сознании обучающегося не только понятия или даже законы, а теории (Л. Я. Зорина) и целостную научную картину мира. Это позволит учащемуся понять, как сочетаются элементы и система, часть и целое, отдельное и общее;

4) в качестве особого предмета изучения выделяются методологические знания, общие подходы и методы изучения конкретных знаний определенного класса (Л. Я. Зорина).

Требование систематичности и системности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждое отдельно взятое учебное занятие представляет собой логическое продолжение предыдущего как по содержанию изучаемого учебного материала, так и по характеру, способам учебно-познавательной деятельности. Следуя этому положению, исходные понятия изучаются раньше, а тренировочные упражнения, как правило, следуют за изучением теории.

➔ **Принцип сознательности и активности учащихся в обучении** — один из первостепенных принципов современной дидактической системы. Согласно данному принципу обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектом учебной деятельности, включаются в процесс самостоятельного добывания знаний. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения. Ученика невозможно научить, если он не хочет учиться: только в процессе собственной активной деятельности ученик успешно овладевает знаниями и развивается. Существует несколько видов активности учения в обучении, важнейшими из них являются активность **репродуктивная** (воспроизводящая) и **продуктивная** (творческая). Активности и сознательности учащихся в процессе обучения можно добиться, если:

а) опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте — познавательные интересы, профессиональные склонности;

б) включать учеников в решение проблемных ситуаций, проблемное обучение, процесс поиска и решения научных и практических проблем;

в) использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии, выявление дефицита информации, попереживание, проблемные ситуации и др.;

г) стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении.

Реализация рассматриваемого принципа способствует не только формированию знаний и развитию учащихся, но и их социальному росту, воспитанию.

➔ **Принцип наглядности** — один из старейших и важнейших в дидактике — означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал еще Я. А. Коменский. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, работать практически — и через это вести к знанию. Если нет возможности дать реальные предметы на всех этапах педагогического процесса, используются наглядные средства: модели, рисунки, лабораторное оборудование и т.п. По линии *возрастания абстрактности* различают следующие **виды наглядности**:

- естественная наглядность (предметы объективной реальности);
- экспериментальная наглядность (опыты, эксперименты);
- объемная наглядность (макеты, фигуры и т.п.);
- изобразительная наглядность (картины, фотографии, рисунки);
- звуковая наглядность (магнитофон);
- символическая и графическая наглядность (карты, схемы, графики, формулы);
- внутренняя наглядность (образы, создаваемые речью учителя).

Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

➔ **Принцип доступности** требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Еще Я. А. Коменский сформулировал несколько правил реализации этого принципа: 1) переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история); 2) переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Непосильный для данного возраста и уровня подготовленности учащихся учебный материал вызывает их быстрое утомление, снижение мотивационного настроения на учение; ослабе-

вает волевое усилие и как следствие — падает работоспособность обучающихся. Однако и излишнее упрощение учебного материала, системы заданий приводит к падению интереса учащихся к учению, искусственно тормозится развитие учащихся. Это экспериментально доказано и теоретически обосновано в дидактических системах В. В. Давыдова и Л. В. Занкова.

Так, В. В. Давыдов пришел к заключению, что обучение уже в начальной школе надо начинать не с простого, близкого, а с общего и главного; не с элементов, частей, а со структуры, с целого. Л. В. Занков ввел **принцип обучения на высоком уровне трудности**, но и это положение отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, т.е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого. Таким образом, недоступность обучения, трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени и от сложности содержания учебного материала, и от его методического структурирования, от характера, структуры организуемой учителем деятельности учащихся, применяемых педагогом методов обучения.

➔ **Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся** требует, чтобы знания прочно закрепились в памяти учеников, стали частью их сознания, основой привычек и поведения. Психология учит, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему, поэтому для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу. Есть и другие правила реализации этого принципа, в частности:

— прочное усвоение происходит в том случае, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;

— для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия учеников;

— прочность знаний обеспечивается тогда, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи;

— прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой.

Принцип прочности результатов обучения в первую очередь связывается со смысловой памятью, на основе которой

в обучении ранее усвоенные знания, навыки и умения вводятся в структуру личного опыта ученика, а также с самостоятельным добыванием знаний, которые прочно оседают в сознании и постепено переходят в убеждения. Реализация принципа прочности обучения в реальной педагогической практике осуществляется через упражнения в применении знаний, навыков и умений, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т.п.

→ **Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.** Этот принцип, получивший свое оформление на основе фундаментальных исследований Ш. А. Амонашвили, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и других видных специалистов-дидактиков, введен в систему принципов обучения сравнительно недавно. В противовес мотиву *долженствования*, согласно которому ученик обязан осознать необходимость учения и непрекословно выполнять все предписания педагога, гуманистический характер обучения предполагает **сотрудничество** и **сотворчество** педагога и обучающегося, а это возможно при постоянном стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлеченности процессом и результатом учения. Чтобы эти мотивы успешно формировались у обучающихся, этот принцип предусматривает прежде всего преобладание на учебных занятиях спокойного, доброжелательного тона общения, уважение к внутреннему миру учащегося, оптимистический настрой и педагога, и учащихся, эмоциональный комфорт участников образовательного процесса.

Как отмечает В. И. Загвязинский, указанный принцип регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, предусматривает деловое сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся, создание атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися¹.

→ **Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения.** В процессе обучения каждая из этих форм имеет и свой потенциал развития, и свои ограничения. Чрезмерная индивидуализация лишает ученика разнообразия общения, тормозит формирование

¹ См.: Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2001. С. 45.

опыта совместной работы и умения жить в коллективе. Коллективные формы, как правило, насаждают усредненный подход к учащимся, в силу чего «теряется» личность. Принцип рационального сочетания этих форм предполагает применение в процессе обучения различных вариантов групповой дифференцированной работы, взаимное дополнение коллективных и индивидуальных форм, а также насыщение коллективных форм работы элементами самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности.

С позиции современной трактовки теории обучения принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения, способы организации учебной деятельности учащихся связаны с личностно-индивидуальной ориентацией, с опорой на индивидуальность каждого ученика, вплоть до определения индивидуальных траекторий обучения с правом выбора учеником уровня и методов овладения программами, с более широким использованием адаптированных к особенностям обучаемых компьютерных программ, но с включением каждого в коллективные формы работы.

В процессе обучения необходимо применять самые разнообразные формы обучения: урок, лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, практикумы и др., а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу и работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в разнообразных видах внеучебной деятельности с применением многовариантных сочетаний коллективных и индивидуальных способов организации деятельности обучающихся: в походах, кружках, клубах, студиях и различных объединениях по интересам.

Взаимосвязь принципов обучения. Очевидно, принципы современной дидактики образуют систему, единство, скрепленное их тесной взаимосвязью. Реализация одного принципа связана с реализацией других: сознательность, активность и систематичность связаны с прочностью обучения, доступность с научностью и т.д. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения, как его понимает современная дидактика. Они дают учителю совокупность указаний к организации учебного процесса: от целеполагания до анализа результатов. Все рассмотренные принципы нацелены на осуществление первого, ведущего принципа **воспитывающего и развивающего обучения.**

Именно эта направленность всей системы на решение задач воспитания и выступает первым интегративным свойством системы. Другим свойством является направленность на достижение **гармоничности педагогических влияний**.

В представленную систему принципов обучения не включены непосредственно **общепедагогические принципы** воспитания в деятельности и труде, воспитания в коллективе, комплексного подхода, оптимизации и др., но их требования отражены в содержании образования и дидактических принципах. Это в полной мере относится и к **общим принципам организации деятельности**, таким как предвидение и целеполагание, соответствие методов целям и содержанию, зависимость управленческих решений от конкретных условий, контроль, коррекция и т.п.

При всех подходах принципы дидактики должны сохранять **специфичность**, т.е. отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе эти принципы теряют определенность, конкретность и превращаются в общие положения, несомненно, верные, но не дающие конкретно-дидактических ориентиров. Это относится, в частности, к сформулированным некоторыми дидактиками принципам создания необходимых условий для обучения; сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от его задач; сочетания различных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения.

Слово «обучение» в этих формулировках легко можно заменить названием многих других видов деятельности, однако это не означает, что поиски современных ученых-педагогов, их стремление дать подлинно научное обоснование системы принципов обучения, сформулировать новые принципы организации обучения теряют свою актуальность и значимость. Принципы обучения не являются раз и навсегда установленными догмами, они вбирают в себя достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы важнейшие закономерности обучения? Дайте их краткую характеристику.
2. Чем категория «принцип» отличается от близких по смыслу понятий «правило», «требование», «рекомендация», «предписание»?

3. Дайте краткую характеристику принципов обучения и различных подходов к классификации закономерностей и принципов различными авторами.

4. В чем заключается различие понятий «систематичность» и «системность» в обучении?

5. Если ученику легко дается учеба, это должно радовать или, наоборот, настораживать педагога и родителей?

Литература

Основная

1. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М., 2001.

2. *Зорина, Л. Я.* Системность — качество знаний / Л. Я. Зорина. — М., 1976.

3. *Лернер, И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М., 1980.

Дополнительная

1. *Сенько, Ю. В.* Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю. В. Сенько. — М., 1986.

2. *Сериков, В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технология / В. В. Сериков. — Волгоград, 1994.

3. *Снегуров, А. К.* Педагогика от А до Я. Полезная занимательная книга для детей и взрослых / А. К. Снегуров. — М., 1999.

4. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика для вузов / А. В. Хуторской. — СПб., 2001.

Глава 9

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ценность любого инструмента определяется тем, чьи руки его держат.

Народная пословица

9.1. Понятие и сущность метода и приема обучения

Методы обучения — категория историческая. Наблюдая за процессом обучения в школе, ученые-педагоги обратили внимание на огромное разнообразие видов деятельности учителей и учащихся на уроке. Эти виды деятельности они и стали называть *методами обучения*. Например, учитель объясняет новый материал — он использует метод объяснения; учащиеся самостоятельно изучают материал — это метод самостоятельной работы; ученик выполняет практическое задание — метод практической работы; учитель инструктирует учащихся о том, как надо выполнять то или иное задание — метод инструктажа; учитель использует на уроке наглядный материал — метод иллюстрации и т.д., и т.п. Такой подход к определению методов обучения послужил для разных авторов поводом выделять разное количество методов обучения и давать им разнообразные наименования. В частности, Е. И. Перовский, Н. М. Верзилин выделяли словесные, наглядные и практические методы обучения; М. А. Данилов, Б. П. Есипов подразделяли методы обучения на методы приобретения знаний и методы формирования умений и навыков; Е. Я. Голант предлагал выделять две группы методов — активные и пассивные, хотя по характеру познавательной деятельности обе группы мо-

гут осуществляться по-разному. Однако, несмотря на различия в подходах, большинство авторов склонны считать метод обучения *способом организации учебной деятельности*. В педагогической практике под **методом** традиционно понимают *упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей*. При этом отмечают, что способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Метод обучения характеризуется тремя признаками: он обозначает *цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия* субъектов обучения. Таким образом, понятие метода обучения отражает, во-первых, способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; во-вторых, специфику их работы по достижению различных целей обучения. Иными словами, **методы обучения** — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач.

Каждый отдельно взятый метод обучения имеет определенную **логическую структуру** — *индуктивную, дедуктивную* или *индуктивно-дедуктивную*. Об этом свидетельствуют результаты фундаментальных исследований И. Я. Лернера в данной области. Логическая структура метода обучения зависит от построения содержания учебного материала и учебной деятельности учащихся.

В педагогической действительности методы реализуются в различных формах: конкретных действиях, приемах¹, организационных формах и т.п. При этом *методы и приемы* жестко не привязаны друг к другу. Например, в таких приемах, как беседа или работа с учебником, могут найти воплощение разные методы обучения. Беседа может быть эвристической и проводить в жизнь частично-поисковый метод, а может носить репродуктивный характер, реализовать соответствующий метод и быть нацеленной на за-

¹ **Прием** — это способ, образ действий при выполнении, осуществлении чего-либо. **Методический прием** — типологизированный, регулярно повторяющийся в практике обучения конкретный способ решения частных учебных задач. Чаще всего методические приемы определяются как составная часть методов обучения, т.е. «такие способы учебной работы учителя и учащихся, которые могут быть выражены в виде перечня составляющих прием действий, адекватных специфике изучаемого материала» (О. Ю. Стрелова).

поминание и закрепление. То же можно сказать и о работе с книгой, об экскурсии и т.д. Необходимо отметить, что по логике, заложенной в разных классификациях методов (о них речь пойдет дальше), одни и те же виды деятельности могут быть отнесены к разным дидактическим категориям. Например, беседа или работа с книгой могут быть отнесены по одной классификации к приемам, по другой — к методам. При этом количество приемов обучения может постоянно увеличиваться в зависимости от содержания учебного материала, новых целей и, конечно, от творческой инициативы учителя, его педагогического мастерства и тем самым придавать индивидуальность манере его педагогической деятельности.

Приемы обучения разнообразны по своей структуре и индивидуализированы по характеру исполнения, поскольку, как уже отмечалось, каждый преподаватель может внести свои особенности в реализацию одной и той же операции. Ю. Г. Фокин приводит большой перечень приемов обучения в деятельности преподавателя высшей школы, например такие **приемы, нацеленные на управление вниманием обучающихся**, как:

- сообщение в начале учебного занятия его плана и перечня рассматриваемых вопросов;
- вывешивание плаката со структурной схемой взаимосвязей или классификацией рассматриваемых понятий;
- демонстрация плановой схемы на экране с помощью проектора, телевизионной системы, вычерчивание схемы на доске, выдача студентам в виде раздаточного материала;
- изменение громкости изложения содержания лекции или темпа изложения; рассказ поучительного случая из практики и др.

Аналогичный набор приемов существует для ориентации субъектов учения на освоение деятельности определенного вида, вариативных действий и т.д.

В реальной педагогической действительности методы и приемы обучения осуществляются различными **средствами обучения**, к которым относятся как материальные, так и идеальные объекты, помещаемые между учителем и учащимся и используемые для эффективной организации учебной деятельности обучающихся. В качестве такого рода средств выступают как различные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая), так и предметы материальной и духовной культуры, слово, речь и др.

9.2. Классификация методов обучения

Одной из острых в современной дидактике является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа). Распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний.

Классификация методов обучения по источнику получения знаний

В соответствии с данным подходом выделяют:

- *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово);
- *наглядные методы* (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);
- *практические методы* (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

А. Словесные методы обучения. Они занимают ведущее место в системе методов обучения, были времена, когда словесные методы обучения являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.) выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость их дополнения наглядными и практическими методами. В настоящее время их нередко называют устаревшими, неактивными. Однако к оценке этой группы методов надо подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.

Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

1. Рассказ. Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах обучения, меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований. В частности, рассказ должен:

- содержать только достоверные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

2. Объяснение. Это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение — это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем, раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с обучающимися разных возрастных групп, однако в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся этот метод целесообразно использовать в работе со старшими возрастными группами.

3. Беседа. Это диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической

работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие «*сократическая беседа*». В Средние века особенно распространенной была так называемая *катехизическая (поучающая) беседа*, суть которой сводилась к воспроизведению вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В настоящее время подобно рода беседы не практикуются.

В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные **виды бесед**: вводные, или вступительные, организующие; беседы-сообщения, или выявление и формирование новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие.

➔ **Вводная беседа** имеет целью актуализировать ранее усвоенные знания, сконцентрировать внимание, интеллектуальные, потенциальные и реальные возможности учащихся для активного включения их в предстоящую учебно-познавательную деятельность по решению стоящих перед ними задач. В ходе такой беседы выясняется степень понимания и готовности учащихся к новым видам деятельности, познанию нового.

➔ **Беседа-сообщение (эвристическая беседа)** предполагает включение ученика в сам процесс активного участия в добычании новых знаний, поиск способов их получения, формулирования собственных ответов на поставленные учителем вопросы. В ходе эвристической беседы преподаватель, опираясь на имеющиеся знания и практический опыт обучающихся, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов. В результате такой совместной деятельности учащиеся приобретают новые знания путем собственных усилий, размышлений.

➔ **Синтезирующая (закрепляющая) беседа** нацелена на систематизацию уже имеющихся у учащихся теоретических знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях, перенос их в решение новых учебных и научных проблем на межцикловой и межпредметной основе.

➔ В ходе **индивидуальной беседы** вопросы могут быть адресованы одному ученику, **фронтальной беседы** — учащимся всего класса, группы.

➔ Одной из разновидностей беседы является **собеседование**. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, колледжах, вузах, когда учащиеся проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным задачам, поставленным преподавателем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов: они должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными таким образом, чтобы будить мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих

на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет». Правильно организованная беседа активизирует учебно-познавательную деятельность обучающихся, развивает их память и речь, делает открытыми знания обучающихся, имеет большую воспитательную силу, является хорошим диагностическим средством. Вместе с тем метод беседы не лишен недостатков:

- он требует много времени;
- содержит элемент риска (ученик может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- для проведения беседы необходим запас знаний.

4. Учебная дискуссия. Ей отводится значительное место среди словесных методов обучения. Главное назначение учебной дискуссии в процессе обучения — стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разнообразных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Однако для этого необходимы, во-первых, обстоятельная предварительная подготовка учащихся к содержанию, так и в формальном плане и, во-вторых, наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысль, убедить оппонентов — лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой (И. П. Подласый). Учебная дискуссия, с одной стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой стороны, учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. Естественно, что в этой ситуации учитель должен сам продемонстрировать перед учениками образец такого стиля аргументации, учить их точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам оппонентов, уважительно вносить поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на обладание истиной в последней инстанции.

Учебная дискуссия частично может применяться в старших классах основной школы и в полную меру в классах полной средней школы, колледжах, вузах. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную цен-

ность: она учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

5. Лекция. Это систематическое устное изложение учебного материала. Данный монологический способ изложения объемного материала используется, как правило, в старших классах, колледжах, вузах и занимает весь или почти весь урок, учебное занятие. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия обучающимися учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам. Кроме того, лекция может применяться при повторении пройденного материала. Такие лекции называются *обзорными*, они проводятся по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала. Применение лекции как метода обучения позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлечь их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью.

6. Работа с учебником и книгой. Это важнейший метод обучения. В начальных классах школы работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя, в дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно.

Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- **конспектирование** — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- **составление плана текста.** План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;
- **тезирование** — краткое изложение основных мыслей прочтенного;
- **цитирование** — дословная выдержка из текста, при этом обязательно указывается источник цитирования (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- **аннотирование** — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери его смысла;

- **рецензирование** — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- **составление справки**, т.е. сведений о чем-либо, полученных после поисков. Справки бывают статистическими, биографическими, терминологическими и т.д.;
- **составление формально-логической модели** — словесно-схематического изображения прочитанного;
- **составление тематического тезауруса** — упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- **составление матрицы идей** — сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Б. Наглядные методы. Это методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практически методами и предназначены для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символьном изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п. В современной школе с этой целью широко используются экранные технические средства.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций. **Метод иллюстраций** предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, карт, тин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и т.п. **Метод демонстраций** обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др. Подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным и не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных (например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеоманитофонов) расширяет возможности наглядных методов обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, как *персональный компьютер*. Применение компьютеров позволяет учащимся наглядно увидеть в динамике многие процессы, которые раньше усваивались из текста учебника. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений

наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

В. Практические методы. Данные методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. К ним относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

1. Упражнение — повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависят от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста обучающихся. По своему характеру упражнения подразделяются на *устные; письменные; графические; учебно-трудовые*. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении выделяют упражнения: а) *воспроизводящие* — упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления; б) *тренировочные* — упражнения по применению знаний в новых условиях.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, то он осуществляет *комментированные упражнения*. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

2. Лабораторная работа — проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Лабораторные работы проводятся в *иллюстративном* или *исследовательском* плане. Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями: ростом растений, развитием животных, погодой, ветром, облачностью и т.п. В порядке выполнения лабораторной работы также практикуется поручение школьникам сбора и пополнения экспонатами местных краеведческих, школьных музеев, изучение фолклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц.

3. Практические работы. Они проводятся после изучения крупных тем, разделов и носят обобщающий характер. Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающимися машинами, машинами-тренажерами и репетиторами.

Итак, мы рассмотрели краткую характеристику методов обучения с точки зрения источников получения знаний. В педагогической литературе данную классификацию неоднократно и достаточно обоснованно подвергали критике. Главным ее недостатком считается то, что она не отражает характера познавательной деятельности учащихся в обучении, степени их самостоятельности в учебной работе. Тем не менее эта классификация пользуется наибольшей популярностью у учителей-практиков и ученых-методистов. Характер деятельности учителя и учащихся при использовании методов обучения, классифицируемых по источникам знания, представлен в табл. 9.1.

Таблица 9.1

**Содержание деятельности учителя и учащихся
при использовании различных методов обучения,
классифицируемых по источникам получения учебной
информации**

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>А. Словесные методы. Основное назначение данной группы методов — сообщение учебной информации при помощи слова (устного и печатного) с использованием логических, организационных и технических приемов. Основные методы: рассказ, беседа, лекция, работа с печатными изданиями</p>	<p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению; выявление признаков, определение исходных позиций в анализе процессов и объектов; сравнение, обобщение, формулирование выводов. Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов</p>	<p>Восприятие и осмысление получаемой информации, выполнение различных записей, зарисовок, чертежей, схем, работа с дидактическим материалом и т.д.</p>

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>Б. Наглядные методы. Основное назначение данной группы методов — сообщение учебной информации при помощи различных средств наглядности. Основные методы: демонстрация опытов; наглядных объектов; пособий (предметов, схем, таблиц, муляжей, макетов и т.п.); кино- и видеofilmов, телепередач и др. Наглядные методы реализуются через применение логических, организационных и технических приемов</p>	<p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных из различных наглядных источников, которые демонстрирует сам преподаватель или обучаемый. Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов</p>	<p>Наблюдение за демонстрациями, которые проводит преподаватель или сам обучаемый, осмысление полученных данных и принятие основной дидактической цели конкретного учебного занятия, выполнение различных записей, схем, зарисовок и т.п.</p>
<p>В. Практические методы. Основное назначение данной группы методов — получение информации на основании практических действий, выполненных обучающим или обучаемыми в процессе постановки различных практических работ. Основные методы: практические, лабораторные работы; решение задач; моделирование ситуаций и объектов и др.</p>	<p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных в процессе различных практических работ, выполненных самим обучающим. Указанная деятельность осуществляется при использовании различных методических приемов</p>	<p>Осмысление практических действий обучающего, своих практических действий, выполнение различных записей, зарисовок, схем, принятие основной дидактической цели урока, лекции и т.д.</p>

Заслуга авторов классификации методов обучения по источникам знания заключается в том, что они взамен попытке универсализировать какой-либо один метод обу-

чения обосновали необходимость применять в школе разнообразные методы: систематическое изложение знаний учителем, работу с книгой, учебником, письменные работы и т.д. Однако, взяв за основу своей классификации методов обучения внешние формы деятельности учителя и ученика, они упустили главное, существенное в учебном процессе — *характер познавательной деятельности учащихся*, от которого зависит и качество усвоения знаний, и умственное развитие обучающегося.

Данные теоретических исследований педагогов и психологов свидетельствуют, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях:

→ на уровне осознанного восприятия и запоминания (внешне это проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала);

→ уровне применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации;

→ уровне творческого применения знаний и способов деятельности.

Методы обучения призваны обеспечить все уровни усвоения. Исходя из этого обстоятельства, ученые-педагоги уже с середины прошлого века стали все больше внимания уделять разработке классификации методов обучения с учетом названных уровней усвоения учащимися знаний и способов деятельности.

Дидактические игры как метод обучения

В 1960-е гг. большой популярностью в образовании стали пользоваться **методы дидактических игр** — некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие выделяют в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, тот факт, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических методов, вбирая в себя их элементы, а во-вторых, то, что они имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра — это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предметом выступает сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и соответственно приобретает черты

игровой учебной деятельности. Таким образом, дидактическая игра — это такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Игру, организованную в целях обучения, можно назвать **учебной игрой**. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников игры;
- правила игры;
- принятие решения в изменяющихся условиях;
- эффективность применяемого решения.

Технология дидактической игры — конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой *самодвижение*, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы:

- 1) подготовка к самостоятельным занятиям;
- 2) постановка главной задачи;
- 3) выбор имитационной модели объекта;
- 4) решение задачи на ее основе;
- 5) проверка, коррекция;
- 6) реализация принятого решения;
- 7) оценка его результатов;
- 8) анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом;
- 9) обратная связь по замкнутому технологическому циклу.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль только тогда, когда они используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заместитель.

Классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся

Довольно распространенной является классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). Основываясь на данном критерии, выделяют следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемное изложение;
- частично-поисковые (эвристические);
- исследовательские.

➔ Суть **объяснительно-иллюстративного метода** обучения состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи информации, однако при его использовании не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями: для приобретения учащимися этих умений и навыков используется репродуктивный метод.

➔ Суть **репродуктивного метода** обучения состоит в повторении (многократном) способа деятельности по заданию учителя. Деятельность учителя заключается в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика — в выполнении действий по образцу.

➔ Суть **метода проблемного изложения** заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образцы научного познания, научного решения проблем. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий.

➔ **Частично-поисковый (эвристический) метод** обучения используется в целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует — этой цели служит исследовательский метод.

→ **Исследовательский метод** обучения призван обеспечить творческое применение знаний: учащиеся овладевают методами научного познания, у них формируется опыт исследовательской деятельности.

В обобщенном виде содержание деятельности учителя и учащихся при использовании различных методов обучения, классифицируемых по уровням познавательной деятельности, представлено в табл. 9.2.

Таблица 9.2

Деятельность учителя и учащихся при использовании различных методов обучения

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>Объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный). Основное назначение метода — организация усвоения информации обучаемыми путем сообщения им учебного материала и обеспечение его успешного восприятия. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта человечества</p>	<p>Сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, различных пособий, в том числе кино- и диафильмов и т.д. Обучающий широко использует беседу, демонстрацию опытов и т.п.</p>	<p>Восприятие, осмысление и запоминание сообщаемой информации</p>
<p>Репродуктивный метод. Основное назначение метода — формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний</p>	<p>Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных инструкций (алгоритмов) и программированного обучения</p>	<p>Овладение приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладение алгоритмом практических действий</p>

Продолжение табл. 9.2

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>Проблемный метод (проблемное изложение). Основное назначение метода — раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения</p>	<p>Выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед обучаемым, формулировка гипотез и показ способов их проверки. Постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе, логического умозаключения. При этом обучающий может пользоваться словом, логическим рассуждением, демонстрацией опыта, анализом наблюдений и т.д.</p>	<p>Не только восприятие, осмысление и запоминание готовых научных выводов, но и проследживание за логикой доказательств, движением мыслей обучающего (проблема, гипотеза, доказательство достоверности или ложности выдвинутых предложений и т.д.)</p>
<p>Частично-поисковый (эвристический) метод. Основное назначение метода — постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем</p>	<p>Подведение обучаемых к постановке проблемы; демонстрация способа поиска доказательств, формулирования выводов из приведенных фактов, составления плана проверки фактов и т.д. Обучающий широко применяет эвристическую беседу, в процессе которой ставит систему взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом к решению проблемы</p>	<p>Активное участие в эвристических беседах, овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения</p>

Окончание табл. 9.2

Краткое содержание метода, методические приемы его реализации	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>Исследовательский метод. Основное содержание метода — обеспечить овладение обучаемыми методами научного познания, развить и сформировать у них основы творческой деятельности, обеспечить условия успешного формирования мотивов творческой деятельности, способствовать формированию осознанных, оперативно и гибко используемых знаний.</p> <p>Сущность метода — обеспечение организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем</p>	<p>Предъявление обучаемым новых для них проблем, постановка и разработка исследовательских заданий и т.п.</p>	<p>Освоение приемов самостоятельной постановки проблем, нахождения способов их решения</p>

Рассмотренная нами дидактическая система методов обучения, являясь частью целостной дидактической теории, охватывает все цели воспитывающего и развивающего обучения, все формы и аспекты методов обучения, соотношения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. Согласно указанной классификации методы обучения отличаются друг от друга *характером познавательной деятельности*, осуществляемой учащимися при усвоении различных видов содержания материала, и *характером деятельности учителя*, организующего эту разнообразную деятельность учеников. На основе методологии целостного подхода к процессу обучения исследователи (в частности Ю. К. Бабанский) выделяют три группы методов:

а) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности* — словесные, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

б) *методы стимулирования и мотивации* — стимулирования и мотивации интереса к учению; стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

в) *методы контроля и самоконтроля в обучении* — устного контроля и самоконтроля; письменного контроля и самоконтроля; лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к систематизации методов обучения объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой. В свете новых требований ученые и учителя ищут такие методы и приемы обучения, которые бы наилучшим образом способствовали решению этих задач. Вот почему, оценивая подходы к классификации методов обучения, необходимо отметить, что поиски, предложения многих ученых-педагогов использовать в процессе обучения информационные методы, а также и другие методы, дающие возможность «взрыхлить почву» человеческого ума, можно считать правильными и необходимыми, ведь эти поиски нацелены на то, чтобы, с одной стороны, стимулировать функциональность пассивных знаний, преобразовывая их в активные; с другой стороны, способствовать усвоению новых знаний и применению их на практике.

Выбор методов обучения

В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса. На выбор методов обучения оказывают влияние следующие факторы:

— общие цели образования, обучения, воспитания и развития учащихся и ведущие установки современной дидактики;

— особенности содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;

— особенности методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемые ее спецификой требования к отбору общедидактических методов;

— цели, задачи и содержание материала конкретного учебного занятия;

— время, отведенное на изучение того или иного материала;

— возрастные особенности учащихся, уровень их реальных познавательных возможностей;

— уровень подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);

— материальная оснащенность учебного заведения, наличие оборудования, наглядных пособий, технических средств;

— возможности преподавателя, уровень его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личных качеств.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает в той или иной последовательности ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических методов; репродуктивных или творческих методов управления самостоятельной работой; методов контроля и самоконтроля.

Так, в зависимости от дидактической цели, когда на передний план выдвигается задача приобретения учащимися новых знаний, учитель решает вопрос, будет ли он в данном случае сам излагать этот материал или организует его освоение учащимися путем самостоятельной работы и т.п. В первом случае может понадобиться подготовка учащихся к слушанию изложения учителя, и тогда он дает учащимся задание на проведение определенных предварительных наблюдений или предварительное чтение нужного материала. В ходе самого изложения учитель может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным (рассуждающим, диалогическим) изложением. Объясняя новый материал, учитель систематически обращается и к тому материалу, который учащиеся получили в своей предварительной самостоятельной работе. Изложение учителя сопровождается демонстрацией натуральных объектов, их изображений, опытами, экспериментами и т.п., при этом учащиеся делают записи, составляют графики, схемы и т.д. Совокупность этих промежуточных решений дает целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

9.3. Общие формы организации учебной деятельности обучающихся

В науке понятие *формы* рассматривается с позиции как чисто лингвистической, так и философской. В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. Иными словами, **форма** — это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. В «Философской энциклопедии» понятие форма определяется как внутренняя организация содержания; форма «обнимает систему устойчивых связей предмета»¹ и, таким образом, выражает внутреннюю связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов явления как между собой, так и с внешними условиями. Форма обладает относительной самостоятельностью, усиливающейся тем более, чем большую историю имеет данная форма.

Применительно к обучению форма суть специальная *конструкция процесса обучения*, характер которой обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Данная конструкция представляет собой *внутреннюю организацию содержания*, которым в реальной педагогической деятельности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом². Это содержание — основа развития процесса обучения, способ его существования; оно обладает собственным движением и включает в себе возможности беспредельного совершенствования, что и обуславливает его ведущую роль в повышении эффективности обучения. Таким образом, **форму обучения** надо понимать как конструкцию отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности. Представляя

¹ См.: Философ. энцикл. М., 1970. Т. 4. С. 383.

² См.: Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской школе. М., 1987. С. 16–30.

собой наружный вид, внешнее очертание отрезков — циклов обучения, форма отражает систему их устойчивых связей и связей компонентов внутри каждого цикла обучения и как дидактическая категория обозначает *внешнюю сторону организации учебного процесса*, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Некоторые исследователи считают, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма»: «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом случае это коллективная, фронтальная и индивидуальная работа учащихся на уроке или любом учебном занятии; во втором случае — какой-либо вид занятия (урок, лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, предметный кружок и т.п.)¹. В философии под *организацией* понимается «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположения, соотношения частей какого-либо объекта». Причем важны именно эти «два значения понятия организации, относящиеся как к объектам природы, так и социальной деятельности и характеризующие организацию как расположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть организации), их действия и взаимодействия (функциональная часть)»².

Исходя из такой трактовки термина «организация» справедливо констатируется, что **форма организации обучения** предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала (И. М. Чередов). Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью со стороны учителя. Построенная на оптимальном сочетании компонентов процесса как целостной динамической системы, она способствует его результативности. Организация обучения предполагает конструирование конкретных форм, которые обеспечивали бы условия для эффективной учебной работы обучающихся под руководством учителя.

¹ См.: Махмутов М. И. Современный урок. М., 1985. С. 49.

² Философ. энцикл. Т. 4. С. 160–161.

Вот один из примеров такой организации. Учебное занятие начинается с чтения учащимися параграфа, главы учебника под углом зрения какого-либо задания, при этом они выписывают вопросы, возникающие в ходе чтения, фиксируют непонятное. Учитель, в свою очередь, собирает эти вопросы, классифицирует, отмечает их качество и глубину, содержательность, устанавливает их связь с предыдущей темой, другими учебными предметами, актуальными проблемами производства, экономики, культуры, жизни. После того как каждый учащийся в своем темпе познакомился с новым материалом, уточняются и разбираются вопросы учащихся. На них отвечают наиболее подготовленные ученики. Учитель по мере необходимости уточняет, дополняет ответы учеников, отвечает на самые сложные вопросы, используя известные ему методы и приемы обучения. Затем начинаются практические занятия: упражнения, решения задач, лабораторные работы. Тут учитель оценивает уже не только знания, но и умения их применять. При этом он может привлекать для помощи слабым ученикам более сильных, создавая творческие группы, расширяя столь необходимое деловое общение. По итогам практических работ выставляются оценки. Не справившиеся с заданием прорабатывают материал изучаемой темы в резервное время (внеурочное, внеаудиторное) вместе с учителем и сильными учениками.

В таком характере учебного занятия очень четко просматриваются формы организации учебной деятельности обучающихся, формы организации обучения. Приведенный пример организации учебной работы означает, что одна и та же форма обучения (например, урок, лекция) может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемой учителем.

Истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Их возникновение, развитие, совершенствование, постепенное отмирание отдельных из них связаны с требованиями, потребностями развивающегося общества, ибо каждый новый исторический этап в развитии общества накладывает свой отпечаток на организацию обучения. В результате педагогическая наука накопила значительный эмпирический материал в этой области. Встал вопрос о необходимости систематизации разнообразия форм организации обучения, вычленения наиболее эффективных, соответствующих духу времени, исторической эпохе. В связи с этим учеными были выделены такие основания для классификации форм организации обучения, как количество и состав учащихся, место учебы, продолжительность учебной работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно:

- на индивидуальные;
- индивидуально-групповые;
- коллективные;
- классные;

- аудиторные;
- внеклассные;
- внеаудиторные.

Заметим, что данная классификация не является строго научной и далеко не всеми учеными-педагогами признается, вместе с тем такой подход к классификации форм организации обучения позволяет немного упорядочить их разнообразие.

Эпохальным явлением не только в истории развития педагогической мысли, но и в истории развития общества в целом стало обоснование Я. А. Коменским **классно-урочной системы обучения**, основной единицей учебных занятий в которой выступил **урок**. К достоинствам такой системы относятся:

а) четкая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; простота управления им;

б) возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска решения задач;

в) постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения;

г) экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся;

д) создание условий для привнесения соревновательного духа в учебную деятельность школьников и в то же время обеспечение систематичности и последовательности в их движении от незнания к знанию.

Отмечая эти достоинства, нельзя не увидеть в классно-урочной системе и ряд существенных недостатков. Так, классно-урочная система ориентирована в основном на среднего ученика: она создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей более сильных учеников; создает для учителей трудности в учете индивидуальных особенностей учеников в организационно-индивидуальной работе с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; не обеспечивает организованное общение между старшими и младшими учащимися и др.

Наряду с уроком система общих форм организации учебной деятельности обучающихся включает целый комплекс форм организации учебного процесса, таких как лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, экзамен, факультативные занятия,

консультации; формы внеклассной, внеаудиторной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы) и т.д.

Лекция — это органичное единство метода обучения и организационной формы, заключающееся в систематическом, последовательном, монологическом изложении учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, носящего, как правило, ярко выраженный теоретический характер.

Семинар — одна из основных форм организации практических занятий, специфика которой состоит в коллективном обсуждении учащимися (студентами) сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими самостоятельно под руководством преподавателя. Цель семинара — углубленное изучение темы или раздела курса.

Лабораторно-практические занятия — одна из форм взаимодействия педагога с учащимися. Она заключается в проведении обучающимися по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений. В процессе лабораторно-практических занятий имеют место наблюдения, анализ и сопоставление данных наблюдений, формулирование выводов. Мыслительные операции сочетаются с физическими действиями, моральными актами, поскольку учащиеся при помощи технических средств воздействуют на изучаемые вещества и материалы, вызывают интересующие их явления и процессы, что существенно повышает продуктивность познавательного интереса.

Факультатив — один из видов дифференциации обучения по интересам; необязательный учебный предмет, изучаемый учащимися высших и средних учебных заведений по их желанию для расширения общекультурного и теоретического кругозора или получения дополнительной специальности.

Диспут — коллективное обсуждение актуальных проблем, лежащих в сфере жизнедеятельности участников и их социального опыта. Диспут дает возможность его участникам применить имеющиеся знания и опыт в осмыслении и разрешении обсуждаемой проблемы¹.

¹ Мы дали краткую характеристику лишь некоторых общих форм организации учебной деятельности обучающихся. Об остальных перечисленных выше формах организации учебного процесса см.: Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М., 2005.

Заметим, что в рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся как дифференцированно-го, так и недифференцированного характера. Когда одно и то же задание дается всему классу, всей учебной группе (письменная работа, лабораторное или даже практическое задание в мастерских), то это пример *недифференцированной индивидуальной работы фронтального характера*. Когда класс, учебная группа в целом или каждая подгруппа в отдельности коллективно решает одну проблему, совместно овладевает общей темой, то имеет место *коллективная, фронтальная* или *групповая работа*.

Важнейшей особенностью перечисленных выше форм организации учебной деятельности является и то, что на любой из них учащийся учится работать: слушать, обсуждать вопросы при коллективной работе; сосредоточиваться и организовывать свою работу, высказывать свои суждения, выслушивать других, опровергать их доводы или соглашаться с ними, аргументировать свои доказательства и дополнять чужие, составлять конспекты, компоновать тексты докладов, составлять библиографию, работать с источниками знания, организовывать свое рабочее место, планировать свои действия, укладываться в отведенное время и т.д.

При групповой работе учащиеся усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного; формируют опыт контактов со средой взрослых — в естественных деловых, производственных, социальных отношениях; учатся адаптироваться к производственному, жизненному ритму. Большую роль выполняют организационные формы обучения и в воспитании учащихся, где на первый план выступает характер самоуправления личностью.

9.4. Технология организации учебной деятельности обучающихся

В предыдущем параграфе мы рассмотрели отдельные формы организации учебной работы учащихся на уроке, других формах учебных занятий. Теперь остановимся на анализе достоинств и недостатков каждой из них; постараемся понять, как сочетать между собой эти формы работы учащихся в конкретной педагогической деятельности учителя.

Фронтальная форма организации учебной деятельности учащихся. Она представляет собой такой вид деятельности учителя и учащихся, когда все ученики одновременно выполняют *одинаковую, общую для всех работу*, обсуждают, сравнивают и обобщают ее результаты. Учитель ведет работу *со всеми одновременно*, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлекает учащихся в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Подобная форма работы способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и учащимися, а также учащихся между собой, воспитывает в них чувство коллективизма, позволяет учить обучающихся рассуждать и находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу, группе, курсу обучения, формировать устойчивые познавательные интересы, активизировать их деятельность.

От учителя, естественно, требуются большое умение найти сильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам учебного занятия; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать их и в то же время внести необходимые коррекции в ходе обсуждения. В силу своих реальных возможностей ученики, конечно, могут в одно и то же время делать обобщения и выводы, рассуждать по ходу урока или другой формы занятия на разном уровне глубины. Педагог должен учитывать это обстоятельство и опрашивать учащихся соответственно их возможностям. Такой подход учителя при фронтальной работе позволяет учащимся и активно слушать, и делиться своими мнениями, знаниями с другими; внимательно выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими; находить ошибки в чужом мнении, вскрывать его неполноту. В этом случае на уроке царит дух коллективного думанья. Учащиеся работают не просто рядом, когда каждый в одиночку решает учебную задачу, — от них требуется совместно активно участвовать в коллективном обсуждении. Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы учащихся, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, учебной группы, излагать учебный материал всему классу, достигать определенной ритмичности в деятельности учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей. Все это несомненные достоинства фронтальной формы организации учебной

деятельности учащихся на уроке — вот почему в условиях массового обучения эта форма организации учебной работы учащихся является незаменимой и наиболее распространенной в работе современной школы.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными учебными возможностями каждого ученика, учитывать индивидуальные возможности учащихся, создавать на занятии атмосферу дружественных отношений между учителем и учащимися, вызывать у них чувство сопричастности к общим достижениям класса, группы.

Вместе с тем, как отмечают ученые-педагоги (И. М. Чередов, Ю. Б. Зотов и др.), фронтальная форма учебной работы имеет ряд существенных недостатков. Она по своей природе нацелена на некоего абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию учащихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своей разноразностной работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Ученики с низкими учебными возможностями работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем ученикам с высокими учебными возможностями. Сильные же ученики нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания, в заданиях поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию учащихся и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учащихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной деятельности на уроке и другие формы учебной работы. Так, по мнению Ю. Б. Зотова, при изучении нового материала и его закреплении наиболее эффективна фронтальная форма организации учебной деятельности, а вот применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально

используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности для максимального развития каждого ученика. Например, можно заканчивать работу ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом удастся оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения.

Индивидуальная форма организации работы учащихся.

Эта форма предполагает, что каждый ученик получает для *самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями*. В качестве таких заданий может выступать работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочники, словари, энциклопедии, хрестоматии и т.д.); решение задач, примеров; написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение всевозможных наблюдений и т.д. Индивидуальная работа широко используется в программном обучении.

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальной форм организации выполнения заданий: **индивидуальную** и **индивидуализированную**. В первом случае деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе. Индивидуализированная работа предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого ученика согласно его подготовке и возможностям. Таким образом, одним из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности являются **дифференцированные индивидуальные задания**, особенно задания с печатной основой, которые освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Однако этого недостаточно: не менее важным является *контроль учителя за ходом выполнения заданий*, его своевременная помощь в разрешении возникающих у учащихся затруднений. Причем для слабоуспевающих учеников дифференциация должна проявляться не столько в дифференциации заданий, сколько в мере оказываемой учителем помощи. Учитель наблюдает за работой

учеников, следит, чтобы они пользовались правильными приемами, дает советы, наводящие вопросы, а когда обнаруживает, что многие ученики не справляются с заданием, может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах учебного занятия, при решении различных дидактических задач: для усвоения новых знаний и их закрепления; формирования и закрепления умений и навыков; обобщения и повторения пройденного; для контроля; овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы при закреплении, повторении, организации различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке. Например, при изучении литературного произведения можно дать заблаговременно индивидуальные задания каждому или группе учащихся. Общим для всех является прочтение художественного произведения. В процессе этого чтения учащиеся готовят ответ на «свой» вопрос или вопросы. Здесь важны два обстоятельства: 1) каждый работает на пределе своих возможностей; 2) каждый выполняет необходимую часть анализа литературного произведения. На занятии учащиеся объясняют свою часть нового материала.

Степень самостоятельности индивидуальной работы учащихся является разной. «Первоначально учащиеся выполняют задания с предварительным и фронтальным разбором, подражая образцу, или по подробным инструкционным карточкам. По мере овладения учебными умениями степень самостоятельности возрастает: ученики могут работать по более общим, не детализированным заданиям, без непосредственного вмешательства учителя. Например, в старших классах, получив такое задание, каждый ученик сам составляет план работы, подбирает материалы, приборы, инструменты, выполняет необходимые действия в намеченной последовательности, фиксирует результаты работы. Постепенно все больший удельный вес приобретает работа исследовательского характера»¹. Для слабоуспевающих учащихся необходимо составлять такую систему заданий,

¹ Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С. 238.

которые бы содержали в себе образцы решений и задачи, подлежащие решению на основе изучения образца; различные алгоритмические предписания, позволяющие ученику шаг за шагом решить определенную задачу: различные теоретические сведения, поясняющие теорию, явление, процесс, механизм процессов и т.д., позволяющие ответить на ряд вопросов, а также всевозможные требования сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т.п. Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих возможностей, способностей, собранности постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребность в самообразовании. В этом заключаются достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, ее сильные стороны. Однако эта форма организации содержит и серьезный недостаток: способствуя воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Этот недостаток можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы учащихся с такими формами коллективной работы, как фронтальная и групповая.

Групповая (звеньевая) форма организации учебной деятельности учащихся. Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

- 1) деление класса на группы для решения конкретных учебных задач;
- 2) получение каждой группой определенного задания (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполнение его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- 3) выполнение заданий в группе таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- 4) непостоянный состав группы, который подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах трех — шести человек. Состав группы непостоянный, меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы, при этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой. Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах, они подбираются по принципу объединения учащихся разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, **дифференцированная групповая работа** — выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. Это объясняется тем обстоятельством, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность за результат отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого ученика в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения в изучении какого-либо вопроса.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и учащихся-консультантов. При фронтальной и индивидуальной формах урока учителю труднее помогать всем ученикам: пока он работает с одним-двумя учениками, остальные, нуждающиеся в помощи, вынуждены дожидаться своей очереди. Совсем иное положение таких учащихся в группе: они получают помощь и от учителя и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, и от других групп. Причем помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему

однокласснику. Консультант руководит работой группы по определенному предмету, по другому предмету он является рядовым членом группы, работает под руководством своего более подготовленного, знающего, информированного одноклассника-консультанта. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных учащихся.

Групповая форма работы учащихся наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на занятиях трудового, производственного обучения при решении конструктивно-технических задач; изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой работы максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, изучении исторических документов и т.д. Все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация учебной деятельности учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ или за рамки урока. В этих условиях, как и в условиях урока, степень эффективности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы (звена). Такая организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе; слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, она успешно может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи. Без тщательной направляющей деятельности учителя группы не могут эффективно работать. Содержание этой деятельности сводится прежде всего к обучению учащихся умению работать самостоятельно, советоваться с одноклассниками, не нарушая общей тишины на уроке; созданию системы заданий для отдельных групп учащихся; обучению их умениям распределять эти задания между членами группы, чтобы были учтены темп работы и возможности каждого. Как справедливо пишет Т. А. Ильина, все это, естественно, требует от учителя уделять необходимое и достаточное внимание каждой группе, а следовательно, и определенных затрат труда, но в конечном результате это помогает ему решить такие важные задачи воспитания, как развитие у учащихся самостоятельности, активности, умения сотрудничать с другими при выполнении общего дела, формирования социальных качеств личности. Успех групповой работы учащихся зависит прежде всего от мастерства учителя, от его умения распределять свое внимание таким образом, чтобы каждая

группа и каждый ее участник в отдельности ощущали заботу учителя, его заинтересованность в их успехе, в нормальных плодотворных межличностных отношениях. Всем своим поведением учитель выражает заинтересованность в успехе как сильных, так и слабых учащихся, вселяет в них уверенность в успехе, проявляет уважительное отношение к слабым ученикам.

Итак, достоинства групповой организации учебной деятельности учащихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Однако это отнюдь не свидетельствует о том, что данная форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя универсализировать и противопоставлять другим формам. Каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи. Они взаимно дополняют друг друга.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Среди них наиболее существенными являются, в частности, трудности комплектования групп и организации работы в них. Кроме того, учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке — фронтальной и индивидуальной — групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание указанных форм, выбор наиболее оптимальных вариантов такого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых на уроке учебно-воспитательных задач, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности; специфики класса и отдельных учеников, уровня их учебных возможностей и, конечно, от стиля отношений учителя и учащихся, отношений учащихся между собой, от той доверительной атмосферы, которая установилась в классе, группе, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение категорий «метод обучения», «методический прием» и покажите, что методы обучения не тождественны принципам обучения.

2. Раскройте исходные позиции классификации методов обучения и определите, какая из них, на ваш взгляд, наиболее удачна.
3. На материале конкретного учебного занятия покажите пути активизации учащихся в процессе использования различных методов обучения.
4. Что общего и особенного в различных методах обучения? Покажите, как в одном учебном предмете можно использовать в комплексе разнообразные методы обучения.
5. Какие условия определяют выбор методов обучения? Перечислите их, приведите примеры.
6. Что такое организационные формы обучения? Дайте их характеристику.
7. Охарактеризуйте основные формы организации учебной деятельности в процессе обучения.

Литература

Основная

1. *Анисимов, В. В.* Общие основы педагогики / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. — М., 2006.
2. *Вульфов, Б. З.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. — М., 2000.
3. *Леренер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Леренер. — М., 1981.
4. Педагогика : учеб. для студентов пед. учеб. заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2008.
5. *Чередов, И. М.* Система форм организации обучения в советской школе / И. М. Чередов. — М., 1987.

Дополнительная

1. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бобанского. — М., 1981.
2. *Гузеев, В. В.* Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. — М., 2001.
3. *Пидкасистый, П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. — М., 2004.
4. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. — М., 1980.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижевиков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.
6. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. — М., 1983.
7. *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения. Деятельностный подход / Ю. Г. Фокин. — 2-е изд. — М., 2007.

Глава 10

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

Отдельное средство всегда может быть положительным или отрицательным. Решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие системных средств, гармонически организованных.

А. С. Макаренко

10.1. Понятие средства обучения

Средство обучения (СО) — это объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Данный объект существует независимо от учебного процесса, да и в самом учебном процессе он может участвовать как предмет усвоения, средство обучения либо в какой-то иной функции. СО представляют собой *материальные или духовные ценности, необходимые для достижения учебно-воспитательных целей*. Обычно они используются с соответствующими (адекватными) методами обучения, но если методы отвечают на вопрос «как учить?», то средства — «с помощью чего учить?». К традиционно используемым СО относятся учебники, рисунки, таблицы, речь, оборудование учебных мастерских, кабинетов, лабораторий, информационные (компьютерные) средства, а также средства организации и управления учебным процессом.

Эффективность использования СО достигается при их определенном сочетании с содержанием и методами обучения. Связь средств и методов неоднозначна: одно какое-либо средство обучения чаще всего может использоваться в сочетании с различными методами обучения, и наоборот, для

использования одного метода можно подобрать несколько адекватных средств. Это обусловлено многоцелевыми возможностями использования средств и методов, в частности развитием технических средств обучения, разработкой унифицированных (единообразных) стендов для демонстрационного эксперимента и практикумов.

Понятие о средстве обучения используется в дидактике для обозначения одного из компонентов деятельности учителя и учащихся наряду с другими компонентами (образ конечного продукта, предмет преобразования, средства и технология деятельности). Средство обучения «располагается» между учащимся и учебной информацией; его функции аналогичны *средствам труда* (молоток, станок, комбайн и т.д.). Существует определенная связь между структурами обучения (духовного производства личности) и производительным трудом (производством ценностей культуры).

Систематическое использование разнообразных и целесообразных СО позволяет повысить успеваемость и качество знаний учащихся, содействует их умственному развитию и становлению способностей. Дидактическая эффективность СО достигается при их определенном сочетании с учебной информацией, задачами, методами обучения: чем разнообразнее задачи, методы и средства обучения, тем более развитым становится человек.

Классификация средств обучения. Объекты, используемые в качестве СО, имеют определенные характеристики (свойства), такие как возможность их зрительного и (или) слухового восприятия, технология применения, системность, назначение и др. Каждая характеристика может служить основанием для их систематизации. СО можно классифицировать по различным основаниям: субъекту деятельности, составу объектов, их функции в учебном процессе, отношению к учебной информации и т.д. (табл. 10.1).

Таблица 10.1

Классификация средств обучения

Основания для классификации средств обучения	Названия средств	Составляющие средств
По субъекту деятельности	Средства преподавания	Речь преподавателя
	Средства обучения	Речь преподавателя

Продолжение табл. 10.1

Основания для классификации средств обучения	Названия средств	Составляющие средств
По составу объектов	<p>Материальные средства</p> <p><i>А. Наглядные:</i></p> <p>1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты);</p> <p>2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы);</p> <p>3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды, диски, дискеты)</p>	Учебники, пособия, таблицы, наглядные пособия, модели, макеты, учебно-технические средства, лабораторное оборудование, помещения, мебель; микроклимат; расписание занятий
	<p><i>Б. Идеальные</i></p> <p>(ранее усвоенные знания и умения; орудия освоения культурного наследия, новых культурных ценностей)</p>	Речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, художественной литературы
По отношению к учебной информации	Средства изучения нового материала	
	Средства запоминания	
	Средства повторения	
	Средства закрепления	
	Средства контроля качества знаний (в том числе тесты)	
	Средства организации учебного процесса	
	Средства управления учебным процессом	

Окончание табл. 10.1

Основания для классификации средств обучения	Названия средств	Составляющие средств
	Информационные	Персональные компьютеры, информационная управляющая система преподавателя; электронные доска, учебник; электронная почта; обучающие компьютерные игры, чаты, электронные журналы, видеоконференции; навигация по Сети, обучающие услуги в Интернете
По функциям в учебном процессе	Средства коммуникации (общения)	
	Средства учебной работы	

Наглядные средства обучения являются важнейшими в составе материальных СО. Обычно их классифицируют в три группы:

- объемные (наглядные) пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и др.);
- печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы);
- проекционный материал, различаемый по виду носителя информации — кинофильмы, видеофильмы, слайды, диски, дискеты и др.

➔ **Технические средства обучения (ТСО)** применяют для демонстрации проекционного материала. Различают следующие виды ТСО: информационные, программированного обучения, контроля знаний, тренажеры, комбинированные. К ТСО относятся кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, видеомагнитофоны, телевизионные комплексы, персональные компьютеры и компьютерные системы. Надо заметить, что ТСО постоянно совершенствуются. Промышленность выпускает и специализированные виды ТСО: лингафонные кабинеты для изучения иностран-

ных языков, комплексы для изучения физики, математики и других предметов. Эффективность использования ТСО в обучении зависит от частоты их применения в течение года и длительности работ с ними на уроке.

➔ **Наглядные (объемные) пособия** предназначены для ознакомления с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в кабинете; ознакомления с внешним видом объекта в его современном виде и в историческом развитии; получения наглядного представления об устройстве объекта, принципе его действия, управлении им, технике безопасности; наглядного представления об измерении, характеристиках и параметрах явления; для знакового изображения этапов эксплуатации, изготовления или проектирования изделия; получения информации об истории науки и перспективах развития.

Важную роль в обучении играют коллекции и модели.

Учебные коллекции — это наборы предметов или вещей, подобранных по определенным признакам или характеристикам и предназначенных как для изучения нового материала, так и для повторения пройденного и самостоятельной работы. Широко известны коллекции по ботанике, зоологии, физике, химии, рисованию, другим предметам. Например, коллекции портретов, книг, красок и т.д. Многие коллекции выполняются учащимися вместе с преподавателями. При объяснении нового материала часто используют демонстрационные коллекции, изготовленные на большом листе картона или фанеры. Коллекции для самостоятельной работы делаются небольшими, они хранятся в коробках и используются на уроках в качестве раздаточного материала.

Модели бывают трех типов: а) предназначенные для демонстрации принципа действия объекта; б) предназначенные для демонстрации устройства и схемы работы объекта; в) воспроизводящие внешний вид изделия. Наиболее эффективна модель первого типа: ее демонстрация производит сильное впечатление, вызывает повышенный интерес. Модели второго типа используются, когда необходимо показать процесс или действие различных факторов, причинно-следственные связи. Модели третьего типа обычно изготавливаются силами учащихся в кружке для демонстрации внешнего вида крупногабаритных изделий в уменьшенном виде либо, наоборот, очень малых объектов (молекулы, гены, клетки) в увеличенном виде. При этом пропорции между элементами реального предмета выдер-

живаются редко. Наиболее важные детали выносятся на передний план; их делают более крупными по размеру и выделяют ярким цветом. Величина и цвет значимых деталей определяются закономерностями зрительного восприятия, а не фактическими размерами.

➔ **Печатные пособия** (таблицы, плакаты, диаграммы и т.д.) изготавливаются в типографиях либо учащимися вместе с преподавателями, лаборантами. Они проще и дешевле, чем модели. Их необходимо хранить в подвешенном состоянии или закрепив в стойке, в защищенном от света, пыли и прямых солнечных лучей месте, чтобы не выгорала краска и не портилась бумага.

Мысль как средство обучения. Использование мысли, идеи как средства деятельности в решении возникающих проблем — обычное явление в жизни образованного человека. Например, человек, которому необходимо вытащить застрявшую в болоте машину, сначала задумывается над вопросами о том, как это можно сделать. Сходным образом преподаватель, готовясь к уроку, продумывает формулировки основных положений темы, подбирает примеры, ищет слова и выражения, которые могут вызвать познавательный интерес учащихся, выбирает средства и методы логического обоснования и рассуждения. И учащиеся, получив задание, вначале определяют средства и методы его выполнения, актуализируют (вспоминают) усвоенные ранее знания. Усвоенная информация, ставшая знанием, является также и «первоначальным арсеналом» (Л. С. Выготский) методов и средств обучения. Из нее учащийся «черпает» способы рассуждения, доказательства, расчеты, восприятия.

В процессе систематического обучения усвоенное знание становится **средством усвоения** новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности. Некоторые из средств усвоения оказывают существенное воздействие преимущественно на интеллектуальное развитие. Эти интеллектуальные (умственные) средства обучения (доказательства, рассуждения) играют ведущую роль в умственном развитии. Они могут быть даны учащимся в готовом виде в процессе объяснения нового материала (правила поведения, решения задач, написания букв, анализа явлений), но могут быть смоделированы учащимися самостоятельно или в совместной деятельности с преподавателем. Развивающий эффект зависит от способа усвоения нового средства обучения.

Идеальные методы и средства — это «мысли о мыслях». Для получения дидактического эффекта их необходимо изложить, представить в соответствующей форме. Одна из таких форм — речевое изложение, т.е. **вербализация**, средств рассуждения и анализа. Другая форма — **материализация**: представление в виде абстрактных символов, графиков, таблиц, схем, кодов, чертежей, диаграмм. Сюда же можно отнести и *опорные конспекты*, изобретенные талантливым русским педагогом, учителем-новатором В. Ф. Шаталовым. Творчески работающие учителя также разрабатывают свои средства материализации (наглядные пособия), которые оказывают положительное влияние на мотивацию, умственное развитие и успеваемость учащихся.

Материальные и идеальные средства обучения взаимодополняют друг друга. Материальные средства связаны с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, запоминанием и усвоением новых знаний; идеальные — с пониманием, логикой рассуждения, культурой речи, запоминанием, развитием теоретического мышления. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: нередко они вместе влияют на становление определенных качеств личности учащегося.

Идеальные средства используются первоначально в речи учителя и учащихся как краткое, символическое обозначение предметов. Учитель воздействует материализованными средствами на сознание учащихся, добиваясь понимания материала. Затем учащиеся используют материализованные средства в совместной деятельности, общении, объяснении и взаимопомощи в решении задач. Этот процесс получил название **интериоризации**, т.е. преобразования внешнего во внутреннее в процессе решения новых задач. В нем материализованные средства становятся также вербализованными. В процессе решения задач речь постепенно превращается в мысль. Внешние, материализованные средства в результате интериоризации становятся средствами мышления учащихся.

10.2. Вербальные средства обучения

Вербальными называются средства обучения, выраженные в речи, предложениях, словах, знаках. Вербальные средства используются на занятиях, во время общения с целью логического изложения материала, повторения изученного

с использованием различных видов беседы, управления педагогическим процессом. В ходе общения передаваемая информация имеет важное значение и личностный смысл. **Речь** как средство общения является компонентом взаимосвязи преподавания и учения. Она используется в обучении и воспитании в следующих функциях:

- коммуникативной (передача учебной информации);
- понимания;
- номинативной (называние объектов);
- когнитивной (познавательной);
- развития мышления и речи.

Общение — межличностный процесс, в котором проявляется активность личности в виде обмена информацией. В процессе общения информация кодируется, передается, расшифровывается и запоминается. В общении происходит обмен знаниями, духовными ценностями, установками, побуждениями; общение влияет на эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности. В общении проявляется духовная культура человека, уровень его развития, воспитания и образования. Оно сопровождается определенным выражением лица, позой, мимикой, жестами, тоном, паузами.

В общении и в процессе совместной с преподавателем учебной работы учащиеся усваивают культурные нормы поведения, овладевают различными языковыми средствами, знаками и их значениями. Знаки и их значения могут быть привычными, общеупотребительными, но могут быть созданы преподавателем и даже самими учащимися для использования в данном коллективе. С помощью знаков преподаватель осуществляет информационное обеспечение урока. Речь характеризует уровень развития мышления человека.

Требования к речи преподавателя. Теоретическое мышление преподавателя выступает в обучении в качестве образца для обучающихся, которые воспроизводят его в своем внутреннем мире. Факт этого воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой преподаватель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т.п. В учебном процессе используется три вида средств коммуникации:

- *лингвистические* (устная и письменная речь);

— *семиотические* (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и т.д.);

— *паралингвистические* (жесты, мимика, тембр голоса и др.).

Речь является средством и преподавания, и обучения. Для учащихся речь выступает в двух функциях — как средство усвоения новых знаний и как предмет усвоения духовного наследия. «Можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка»¹. В этом процессе овладения филологическими средствами речь преподавателя является образцом для учащихся, она является не только средством изложения учебной информации, но и средством управления вниманием, средством образования представлений и понятий.

В речи преподаватель полностью выражает себя: свою душу, интеллект, эмоции, волю, характер, темперамент, ораторское искусство, отношение к учащимся и предмету. Учащиеся улавливают в речи учителя прежде всего отношение к себе и к предмету, эмоции. На любовь они отвечают любовью, на равнодушие — равнодушием. Преподаватель, который любит и умеет эмоционально и содержательно говорить, побуждает учащихся своим примером к овладению речевыми средствами общения. В речи преподавателя имеют место различные элементы: информационный, воодушевляющий, убеждающий, призывающий к действию и развлекающий (уставших) учеников. Речь может состоять из одного или нескольких перечисленных элементов, которые становятся ее характеристиками. Каждый элемент реализуется в речи с помощью соответствующих методов и приемов, входящих в арсенал педагогического мастерства учителя.

Речь преподавателя вызывает ответную реакцию учащихся, в которой можно выделить интеллектуальную,

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 145.

эмоциональную и волевую составляющие. Воздействие на интеллект достигается путем использования в речи учителя логических доводов. Доказательства, убедительность должны увлекать слушателей логикой и доступностью изложения. Это достигается путем использования суждений, примеров, статистических данных, компетентных мнений и цитирования первоисточников.

Дедукция и индукция. Доказательства строятся методами индукции и дедукции. **Индукция** — это умозаключение от частного к общему. Она бывает трех видов: индуктивное обобщение, аналогия и суждение о причинной зависимости. **Индуктивное обобщение** формулируется на основе анализа типичных видов изучаемого явления; оно ограничено перечнем этих видов. **Аналогия** — заключение от частного к частному, похожему объекту. **Заключение о причинной зависимости** бывает трех видов: от причины к следствию, от следствия к причине и от следствия через причину к другому следствию. В логическом доказательстве следует избегать «порочного круга»¹, двусмысленных и неопределенных терминов, поспешного обобщения по недостаточным данным, иррациональным доводам (обращение к предрассудкам, эмоциям и т.п.).

Дедуктивное суждение состоит из трех частей: общего положения (большой посылки), истинность которого принимается без доказательства, — *аксиомы*; логического вывода из аксиомы и заключения. Дедукция бывает трех видов: восходящая от общего к частному, единичному; от одной общности к другой общности того же уровня; нисходящая от единичного к частному и общему. В устном выступлении некоторые посылки часто кажутся очевидными, не высказываются, а подразумеваются, что создает дополнительные трудности у учащихся в восприятии учебной информации. Кроме того, правила дедукции сложны для понимания, поэтому в обучении они используются в сильных группах для хорошо подготовленных учащихся. Обычно дедукция применяется в сочетании с индукцией и другими средствами общения.

Средства вербального воздействия. Эмоциональное воздействие речи преподавателя на учащихся существует объективно, но преподаватель, зная закономерности этого

¹ «Порочный круг» — ошибка в аргументации, когда доказываемый тезис обосновывается аргументами, которые затем обосновывают этим же тезисом.

влияния, может направить его в нужное русло. Речь преподавателя формирует познавательные установки, мотивы и интересы учащихся. Положительные эмоции возникают у учащихся, когда учитель проводит грань между добром и злом, пробуждает чувства справедливости, великодушия, гуманизма, сострадания, подчеркивает уважение к аудитории и к каждому учащемуся, учитывает личные и общественные интересы группы (класса). Для этого необходимо сначала сконцентрировать внимание и вызвать интерес, а затем поддерживать интерес и мотивацию, развивать познавательный интерес путем повторения и анализа конкретных примеров. Следует учитывать возрастные и индивидуальные характеристики аудитории, уровень развития учащихся и в то же время остерегаться пошлости и примитивного подхода.

Одно из основных условий стимуляции и поддержания познавательного интереса учащихся — *глубокое знание преподавателем содержания изучаемого предмета*. Чем лучше учитель знает свой предмет, тем интереснее и понятнее он его излагает. Поверхностное знание приводит к изложению основных моментов. Объяснение становится путанным, а примеры — примитивными и скучными.

Еще одно условие развития интереса — *использование средств и методов стимулирования мотивации*. Общеизвестные истины следует связывать с новыми фактами и современными проблемами, а новую информацию излагать с опорой на жизненный опыт и общеизвестные истины. Интерес стимулируется также *уподоблением* (аналогией) и *противопоставлением* (контрастированием), благодаря которым учитель сравнивает, устанавливает сходство и различие новых явлений с изученными ранее.

Внимание учащихся концентрируется на изучаемой теме, когда преподаватель излагает ее в динамике. Речь должна состоять из связанных между собой предложений, причем необходимо выделить логику этой связи, так чтобы перед учащимися разворачивалась последовательная цепь поступательного развития мысли. Если при этом преподаватель перед каждым этапом развития предлагает возможные альтернативы, то появляется *любопытность* — главный фактор умственной активности. В развитии каждого явления присутствует противоречие, переходящее в конфликт, порождающий борьбу и различные драматические события. Яркое описание развития в борьбе мнений и концепций,

драматизация речи преподавателя также являются средством возникновения познавательного интереса.

Важным средством поддержания познавательного мотива является *юмор*, который может быть использован на любом этапе обучения. Его содержание — нелепые ситуации, преувеличения, смешные моменты, недостатки человека и общества, подлежащие осуждению. Юмор классифицируется по различным основаниям. Так, по тону, каким произносится шутка, различают резкий (отрицательный) и дружеский юмор. На занятиях более уместен дружеский юмор, вызывающий улыбку или легкий смех. По источнику различают оригинальный и заимствованный юмор. Начинаящий учитель чаще использует в своей речи чужие шутки, опытный мастер обучения предпочитает собственный юмор. Однако не следует их противопоставлять, так как, во-первых, многие люди от природы не наделены чувством тонкого юмора, а во-вторых, уметь шутить на занятии нужно долго учиться, чтобы избежать пошлости. По форме различают такие виды юмора, как острота, ирония, шутка, анекдот, эпиграмма, поговорка, иносказание. Все они могут применяться в обучении.

Итак, **речь преподавателя** — средство выражения собственных мыслей и чувств. Учащиеся, воспринимая его речь, прежде всего стремятся понять и запомнить мысли и эмоции учителя. Но эти стремления могут осуществиться только в том случае, если речь преподавателя:

а) **грамматически правильная**. Грамотно построенная фраза позволяет правильно понять мысль собеседника. Ошибки учащихся в понимании темы часто обусловлены допущенными учителем нарушениями морфологии и синтаксиса;

б) **точная**. Качество знаний учащихся зависит от точности формулировок и определений в речи учителя. Снижают качество знаний неточные формулировки, смешение родовых, видовых и типовых признаков, привычные речевые штампы. Наоборот, использование конкретных, ярких примеров, специальное (часто графическое) выделение классов, родов, видов, типов явлений, исключение штампов — все это создает условия для качественного усвоения знаний;

в) **уместная**. Уместность употребления в речи различных терминов, абстрактных понятий и сложных предложений зависит от уровня развития учащихся и их возрастных особенностей. Опытный учитель меньше времени тратит

на объяснение уже известного; дозированно использует специальные термины и академические выражения, профессиональную лексику (например, лексику артистов, медиков, юристов и др.). **Сленг** (жаргон), т.е. специфические выражения, которые используют в своей речи отдельные группы населения (например, слово «тусовка» у молодежи), придает речи новизну и силу, но пользоваться сленгом надо осторожно, избегая вульгарных и грубых выражений. Эмоциональные слова и выражения всегда вызывают ассоциации, которые могут быть положительными или отрицательными, поэтому, прежде чем произнести слово, преподавателю следует заранее определить, какую ответную реакцию учащихся он хочет получить;

г) **экономная**. Такое свойство, как экономность речи, проявляется в отсутствии многословия, частого повторения одних и тех же выражений (речевых штампов), высокопарности, слов-паразитов («вот», «значит» и т.п.), большого количества вводных слов и фраз (типа «я смотрю»; «абсолютная и неоспоримая истина»; «видимо», «вам придется согласиться» и т.п.). Современная экономная речь состоит из коротких простых фраз, соединенных в цепочки согласных нормами логики и стилистики;

д) **оригинальная**. Оригинальность речи преподавателя отображает особенности его мышления. Душа образованного человека и ее проявления в речи так же неповторимы и индивидуальны, как отпечатки пальцев. Учащиеся ценят в преподавателе прежде всего самобытность его личности. Усиливают самобытность речи изредка вставляемые изречения типа лозунга, риторические вопросы, не требующие ответа, иронические замечания, в которых скрыто противоположное утверждение, умолчания, гиперболы, инверсии, антитезы, метафоры, уподобления, пословицы и поговорки, другие выражения устного народного творчества.

10.3. Информационные средства обучения

Информационные средства обучения (ИСО) — это электронные средства хранения, обработки и передачи учебной информации с помощью компьютеров. Учебная информация записана как в памяти компьютера, так и на дисках или дискетах (электронный учебник). Компьютер состоит из системного блока, монитора (экрана), клавиатуры и мыши —

устройства поиска информации на экране. К ним могут быть подключены периферийные устройства: принтер, сканер и др. Существует множество различных типов компьютеров. В обучении используются **персональные компьютеры** (ПК), снабженные автоматической (алгоритмической) программой обучения, которая включает программы поиска и вывода на экран учебной информации, программы управления решением задач и тренировочных упражнений; программой контроля и оценки знаний. ПК вместе с обучающей программой, электронным учебником, периферийным оборудованием и дидактическими материалами, разработанными преподавателем, составляют **информационную технологию обучения** (ИТО).

ИСО существенно меняют методы учебной работы, благодаря тому что имеют возможность показать явление в динамике, сообщать учебную информацию определенными кадрами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они по-другому, нежели с помощью печатных изданий, организуют и направляют восприятие учащихся, делают содержание более объективным, выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве, стимулируют познавательные интересы учащихся, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль результатов обучения.

Современная электронная техника предоставляет образовательным учреждениям следующие **виды информационных средств обучения**:

- ПК учащегося;
- информационная управляющая система преподавателя, к которой подключены ПК учащихся;
- электронная доска, заменившая в аудитории меловую доску;
- электронный учебник;
- электронная почта;
- обучающие компьютерные игры;
- чат — переписка учащихся с преподавателем и друг с другом;
- система оперативного общения (используется для беседы, опроса и т.п.);
- электронные журналы — научные, научно-популярные, методические, художественные, общеобразовательные (в дополнение к учебнику);

- видеоконференции со звуко- и видеосопровождением;
- файловые архивы для повторения, закрепления и расширения знаний учащихся;
- доска объявлений, регистрационные формы, тесты;
- навигация по Глобальной Сети;
- обучающие услуги в Интернете.

Обучение с использованием ПК — новый вид учебного процесса, в котором используются новейшие методы и средства преподавания и обучения, различного вида знаковые и графические модели, средства мультимпликации. Персональные компьютеры могут быть использованы по всем учебным предметам на всех уровнях образования: от детского сада до организаций повышения квалификации высших руководителей. Они снабжены программами управления учебной работой учащихся, формирования расчетных и графических навыков, рисования на экране, разучивания нотной грамоты, сочинения музыки, редакторских навыков и т.д. Эти программы адаптированы к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. ПК снабжены часами и могут работать в режиме репетитора и экзаменатора, определять стандартные ошибки и предлагать тренировочные упражнения для их устранения и тем самым помогают отрабатывать навыки до заданного качества. Например, при обучении умению печатать на клавиатуре можно разработать программу, которая доведет навык автоматического печатания до возможности сделать одну ошибку на 10 тыс. знаков при заданной скорости печатания.

В зависимости от целей и методов обучения ПК используются на занятиях как эпизодически, так и систематически. При эпизодическом использовании ПК сочетаются с другими средствами и методами обучения, при этом на работу с ПК отводится часть занятия (от 5 до 15 минут). При систематическом использовании ПК работают в течение системы занятий, забирая основную часть времени на занятии.

Современный компьютер является мультимедийным¹. Он снабжен дополнительными устройствами, позволяющими печатать текст с графикой, мультимпликацией, звуковым (речевым, музыкальными и т.д.) сопровождением,

¹ **Мультимедиа** — это совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение.

кино- и видеоизображением. Обычно все дополнительные устройства (микропроцессоры) крепятся внутри системного блока, поэтому мультимедийный компьютер не имеет внешних отличий.

Учебный процесс на базе ИСО может быть организован как традиционно, по классическим принципам классно-урочной системы, так и по принципу реализации индивидуальной образовательной системы учащегося. Это обусловлено возможностями ПК работать как в аудитории, так и удаленно на любое расстояние. Последний случай получил название **дистантного обучения**. ПК учащегося может быть связан с управляющим компьютером (сервером) преподавателя по телефону либо специальной проводной связью, но может работать и в автономном режиме, используя набор дисков с учебной и управляющей информацией. В дистантном обучении сохраняется ведущая роль преподавателя, ибо он вводит в программу необходимую информацию, определяет объективные условия деятельности учащихся, разрабатывает программу упражнений линейного или разветвленного типа, в которой предусматривает информационную помощь и подкрепление, задает требования к конечному продукту обучения, содержание и форму контроля. Сервер осуществляет трансляцию учебной программы на ПК учащегося по его вызову и на его адрес, который присваивается каждому компьютеру. Учащийся считывает учебную информацию, выполняет предложенные ПК задания, обращается к программе за помощью, вызывает справочные материалы, связывается в случае необходимости с другими учащимися, вводит ответы на вопросы.

Дистантное обучение выполняет информационную, ориентировочную, управляющую функции, а также функцию подкрепления и контроля.

Электронный учебник включает в себя в основном лекционный материал, возможно, имеющийся у учащихся на бумажном носителе (обычный учебник). Преподаватель вправе добавить в него интерпретацию трудных мест, дополнительные примеры и иллюстрации. Ориентировка учащихся в учебной информации включает в себя планы и предписания к деятельности, операции и технологические решения задач. Эти условия деятельности записываются на отдельном файле в виде последовательности управляющих кадров перед упражнениями. В программе упражнений предусматриваются кадры поддержки правильно

выполненных действий. Контроль осуществляется как оперативно, по отдельным действиям и операциям, так и по окончании работы.

В принципе, каждый учащийся может работать на любом ПК, расположенном в учебном кабинете, лаборатории, библиотеке, по месту жительства. Но для входа в программу он должен иметь собственный код или номер, чтобы его мог опознать сервер преподавателя.

10.4. Средства организации и управления учебным процессом

Организация и управление учебным процессом осуществляются на нескольких уровнях: законодательном, ведомственном, региональном, общешкольном, классно-урочном. Последний находится в полной компетенции преподавателя, который использует для этого средства и методы по своему усмотрению. **Организация учебного процесса** на занятиях состоит из определения структуры занятия; этапов его проведения; их подчиненности цели обучения. **Управление учебным процессом** включает в себя: а) определение цели занятия; б) выбор способов взаимодействия с учащимися, направленных на достижение цели; в) получение информации о достигаемых промежуточных и конечном результатах; г) коррекцию педагогического процесса; д) оценку результатов занятия. Организация и управление учебным процессом на занятии — задача преподавателя.

Методы и средства преподавания имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функций учителя. Эти средства помогают вызвать и поддерживать познавательные интересы учащихся, обеспечивают наглядность учебного материала, делают его более доступным, интенсифицируют самостоятельную работу учащихся. Их можно разделить на средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля. Названия методов и средств преподавания часто объединяются в одно словосочетание. Так, в выражении «демонстрация опыта, модели, схемы» демонстрация как *метод* сочетается со *средствами* — опытом, моделью, схемой.

Эффективность использования методов и средств зависит от системности и соответствия закономерностям обучения в планировании, а также от поведения преподавателя.

ля на занятии. Например, при объяснении сложной темы более эффективно после рассказа провести опыт, иллюстрирующий теорию. Рассказ о технологическом процессе (развитии явления) лучше сопровождать демонстрацией, которая становится источником визуальной информации. В проблемном обучении демонстрация опыта часто предшествует объяснению, она выполняет функцию средства познания: учащиеся должны сформулировать гипотезу, наблюдая за опытом. Восприятие учащихся во время демонстрации также должно быть организовано, ведь человек лучше запоминает то, на чем было зафиксировано его внимание. Поэтому необходимо точно указать, что демонстрируется (какие индикаторы и в какой момент подлежат наблюдению; последовательность включения электрических цепей и т.д.).

Во время демонстрации к преподавателю предъявляются особые требования. Он должен стоять лицом к классу сзади или сбоку от объекта, чтобы не загораживать собой пособие и видеть класс. При этом он должен показывать, объяснять и следить за работой и поведением каждого учащегося. Элементы пособия нужно показывать указкой, боковым зрением следя за правильностью ее движения. Если же преподаватель стоит лицом к демонстрируемому пособию и, следовательно, спиной к классу, учащиеся не слышат, что говорит учитель, некоторые ученики могут не увидеть пособия за спиной учителя, все это создает условия для нарушения дисциплины. Неправильное поведение учителя может спровоцировать шум и другие нарушения дисциплины, осложнить восприятие материала.

В использовании любого вида средств необходимо соблюдать меру и пропорции, определяемые закономерностями обучения. Так, отсутствие или недостаточное количество наглядных пособий снижает качество знаний, познавательный интерес, затрудняет восприятие и формирование образов предметов. Однако большое количество пособий скорее отвлекает внимание учащихся от главного, более развлекает, нежели учит. Оптимальным считается использование четырех — пяти средств обучения на занятии при изучении трудной темы, включая средства для самостоятельной работы и средства контроля.

Демонстрируемые объекты и рисунки должны быть хорошо видны с последних мест. Экспонаты на доске должны иметь размер не менее 5 см в длину и 1 см в ширину. Для

демонстрации более мелких объектов необходимо организовать их теневою проекцию либо оптическое увеличение изображений, либо использовать раздаточный материал или пересадить учащихся на удобное для восприятия место.

Средства обучения, иначе называемые *орудиями деятельности учащихся*, используются при решении задач. Это дидактический раздаточный материал, карты, схемы, таблицы, оборудование для лабораторного практикума, средства труда в учебных мастерских и т.д. Предмет становится средством обучения, когда учащийся использует его для решения задачи. В процессе выполнения задания в сознании учащегося остаются результаты деятельности — знания, умения, убеждения.

Средства обучения могут быть введены в учебный процесс двумя способами. В первом случае учитель объясняет их на уроке «в готовом виде», как они объективно существуют и изложены в учебнике. Во втором случае он конструирует их в совместной деятельности с учащимися на уроке в процессе решения теоретической задачи в общем виде и затем разрабатывает алгоритм применения.

В настоящее время широко распространены три подхода к разработке, конструированию и использованию средств обучения. Согласно первому подходу средства не влияют на качество знаний учащихся, поэтому их использование необязательно, достаточно доски и мела, ясного объяснения. В этой позиции средства обучения отождествляются со средствами наглядности, контроля; все остальные создают комфорт, без которого можно обойтись, чтобы не «баловать» учащихся. Данная концепция явно недооценивает роль практической деятельности учеников в обучении, игнорирует явление интериоризации и преувеличивает роль механического заучивания. Основной считается умственная деятельность по образцу, а речь рассматривается в основном как средство выражения мыслей. Такой подход следует считать морально устаревшим.

Второй подход абсолютизирует роль средств обучения, которые рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели, а все остальные компоненты (образы, методы, организация) должны соответствовать и обуславливаться спецификой средств обучения. Преувеличение роли средств обучения можно рассматривать и как негативную реакцию педагогов-новаторов на первый подход. Преподаватели, придерживающиеся этой позиции,

как правило, уделяют особое внимание оборудованию учебного кабинета, постоянно разрабатывают и изготавливают новые технические средства вместе с учащимися. Они справедливо считаются учителями-новаторами, обеспечивают высокое качество знаний и имеют заслуженный авторитет у учащихся и их родителей.

Третья позиция состоит в том, что средства обучения рассматриваются прежде всего в системе деятельности учителя и учащихся; они выполняют определенные функции и обеспечивают (вместе с другими компонентами) определенное качество знаний и умственное развитие учащихся. Разработка и использование новых средств обучения неизбежно ведут за собой изменение состава действий и операций, и если новые действия более эффективны, то улучшается качество знаний и повышается умственное развитие учащихся.

Преподаватели-новаторы часто изготавливают новые средства обучения вместе с учащимися, причем все единодушно отмечают, что при этом качество знаний учащихся значительно повышается. Этот вывод следует из известной дидактической закономерности о том, что качество знаний учащихся зависит от использованных в учебной работе средств учения (орудий познавательной деятельности).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Допустимо ли на лекции в вузе использовать детские игрушки для демонстрации изучаемого явления?
2. Можно ли утверждать, что лекция — это «спектакль одного актера»?
3. Учащийся отлично рассказал домашнее задание, но часто пользовался сленгом вместо общеупотребительного литературного языка. Как следует оценить его ответ?
4. Может ли персональный компьютер полностью заменить живое общение с преподавателем?
5. Следует ли в учебном заведении все меловые доски полностью заменить электронными?

Литература

Основная

1. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1981—1986.
2. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. — М., 1988.

3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. — М., 2000. — Гл. 11.

4. *Салмина, Н. Г.* Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М., 1988.

5. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М., 1984.

6. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб., 2001.

Дополнительная

1. *Амонашвили, Ш. А.* Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. — М., 1998.

2. *Дрига, И. И.* Технические средства обучения в общеобразовательной школе / И. И. Дрига, Г. И. Рах. — М., 1985.

3. *Хуторской, А. В.* Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А. В. Хуторской. — М. : ИОСО РАО, 2000.

Глава 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ¹

Подходить ко всем обучающимся с одинаковой меркой, стричь всех под одну гребенку недопустимо.

В. А. Сухомлинский

11.1. Понятие качества образования

Одним из приоритетных понятий в общественных представлениях о том, каким должно быть современное российское образование, является понятие **качества образования**. В ряде государственных документов последних лет подчеркивается, что образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, и не может считаться качественным. Требования к качественному образованию определяются с учетом интересов *развития личности* человека, связанных со становлением и обогащением его творческого потенциала и духовного мира; интересов *развития общества* (подготовка квалифицированных работников, формирование сознательных и активных граждан, принимающих общественные ценности), с учетом необходимости *гармонизировать интересы личности, общества и государства*. Таким образом, под термином «качество образования» следует понимать:

¹ При написании данной главы использованы материалы В. В. Воронова (см.: *Воронов В. В.* Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. 3-е изд. М., 1998. Гл. 14) и В. М. Полонского (см.: *Полонский В. М.* Педагогика : учеб. / под ред. П. И. Пидкасистого. 5-е изд. М., 2008. Гл. 12).

а) *социальную категорию*, определяющую состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям отдельной личности, общества (различных социальных групп) в формировании и развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

б) *определенный уровень знаний и умений*, умственного, нравственного и физического развития, профессиональной компетентности, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями.

К сожалению, в современной педагогической науке и практике отсутствует единство в трактовке данного понятия. Что касается практиков (учителя и профессорско-преподавательский состав высшей школы), то одни из них сводят качество образования к проценту учащихся, закончивших учебный год на «4» и «5», другие понимают качество образования как качество обучения и воспитания, но содержательно его не конкретизируют. Третьи определяют качество образования как количество выпускников, поступивших в вузы; четвертые — как готовность выпускника к жизни по шести позициям: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своем здоровье.

Нет четкого определения указанного понятия и во мнениях ученых-педагогов. Так, по мнению И. М. Осмоловской, «качество образования понимается двояко: как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один объект от другого, придающих ему определенность; как соответствие результата образования поставленной цели»¹. Академик РАО В. И. Андреев дает этому понятию следующее определение: «качество образования — это интегративная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процессов и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их»².

В. А. Мижериков утверждает, что качество образования — это «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности; определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий

¹ Осмоловская И. М. Дидактика. М., 2006. С. 147.

² Андреев В. И. Педагогика : Учеб. курс для творч. саморазвития. 3-е изд. С. 461.

различных участников образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг». По мнению автора, качество образования прежде всего измеряется его соответствием образовательному стандарту и зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими¹.

Наиболее четкое, на наш взгляд, определение дает А. М. Моисеев. Он считает, и мы разделяем эту позицию, что **качество образования** надо рассматривать как *совокупность свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих обучающихся, общества, заказчиков образования*². Иными словами, необходимо точно (диагностично) определить цели образования и соотносить намеченные цели с полученными результатами. Мера их соответствия друг другу и может быть принята как мера качества образования.

Результаты образования. Современная педагогическая наука рассматривает следующие результаты образования, которые можно зафиксировать с большей или меньшей степенью точности³. Эти показатели в полной мере применимы и в практике вузовского образования.

→ **Знания, умения, навыки** — пожалуй, главные, наиболее значимые результаты образовательного процесса, к которым, однако, недопустимо сводить всю оценку качества образования. К этой же группе результатов образования можно отнести и сформированность как общеучебных (надпредметных), так и специальных профессиональных учебных умений, способов когнитивной и профессиональной деятельности.

→ **Показатели личностного развития специалиста:** уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности; познавательных и других интересов и потребностей. Кроме того, к этой группе также относятся и сформированность устойчивой мотивации познания, и уровень креативности обучающе-

¹ См.: Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижеригов; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. С. 139–140.

² См.: Управление школой : Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хлана. М., 2005. С. 101–102.

³ См.: *Поташиник М. М.* Управление качеством образования : практико-ориентированная моногр. и методич. пособие. М., 2000. С. 42–53.

гося, его умение самоопределяться во всем, быть субъектом собственного образования и развития, а также степень нравственной, эстетической, физической, экологической и других качеств развитости.

➔ **Отрицательные эффекты (последствия) образования:** перегрузка и переутомление, появление дефектов здоровья (стойкое падение или повышение артериального давления, появление дефектов зрения и т.д.), возникновение отвращения к учению, отрицательный жизненный опыт. Особенно важным представляется в данном случае необходимость проявить заботу о сохранении психики обучающегося, которая подвергается интенсивным воздействиям на всем протяжении учебы в школе и вузе.

В настоящее время появились так называемые **психосберегающие технологии обучения**, в рамках которых выполняются как минимум четыре требования:

- учет индивидуальных особенностей учащегося;
- недопущение чрезмерной нагрузки;
- поддержание только благоприятного морально-психологического климата в учебном коллективе;
- стремление не только не приносить вреда субъекту учения, но и обучить его средствам психологической самозащиты.

➔ **Изменения профессиональной компетентности учителя (преподавателя), его отношения к работе.** Известно, что возможности учителя, преподавателя на первом, пятом, десятом, двадцатом и сороковом году работы сильно разнятся: они приобретают как положительный профессиональный опыт, так и негативный. У некоторых со временем возникает явление профессиональной амортизации, одни последовательно движутся к своему апогею, другие исчерпывают свои психические и физические возможности, становятся неспособными к восприятию инноваций и т.д.

➔ **Изменение престижа учебного заведения в социуме**, выражающееся либо в притоке, либо оттоке обучающихся. Авторитет конкретной школы, вуза является прямым следствием оценки результатов образовательного процесса непосредственными заказчиками качественного образования.

Очевидно, что перечень названных результатов образования можно было бы продолжить, однако и приведенный список позволяет сделать существенный вывод: необходимо определить все возможные результаты образования, устано-

вить соответствие между ними и предпринимать действия по ликвидации или хотя бы минимизации отрицательных результатов, всегда определяя, какой ценой достигнуты успехи, из-за каких недостатков возникли проблемы.

Любые результаты образования можно различать не только по их сущностной принадлежности, но и под другим углом зрения. Так, совершенно необходимым является *различение по способу и возможности определения*. Нам тут видятся три группы:

— **I группа:** результаты образования, которые можно определить **количественно**, в абсолютных значениях — процентах или каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах.

— **II группа:** результаты образования, которые можно определить только **квалиметрически** (от лат. qualis — какой по качеству и греч. metreo — измеряю), т.е. *качественно*, описательно, или в виде *балльной шкалы*, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень должен быть настолько подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. Вместо баллов может быть использована *уровневая шкала* с самым разнобразным набором качественно описанных уровней (высокий, средний, низкий, достаточный, необходимый, оптимальный, допустимый, недопустимый и т.д.).

— **III группа:** результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить в силу того, что они относятся к внутренним переживаниям личности обучающегося (например, преодоление самого себя, чувство исполненного долга и др.). Оценка этих скрытых результатов может быть проведена **экспертным путем** — на основе интуиции, наблюдений за учащимися в специально созданных условиях, в которых они могут проявиться и быть зафиксированы внимательным педагогом.

В заключение отметим, что понятие «качество образования» в литературе и в жизни часто сопряжено с понятием *образованности*, которая также является и обобщенной характеристикой выпускника, отражает степень развитости его личности в широком понимании этого слова. Термины «образованность» и «качество образования» нередко употребляют как синонимы, а потому способы определения и характеристики качества образования вполне могут рассматриваться и как способы определения и характеристики образованности выпускника школы и вуза. В этом смысле

контроль хода учения является одним из наиболее сложных компонентов системы обучения в любом учебном заведении (тем более в системе высшего образования) и в то же время важнейшим показателем ее эффективности.

11.2. Способы оценки результатов качества образования

Как показывает практика изучения деятельности различных групп работников образовательной сферы, многие из них осознанно или неосознанно считают, что результаты образования в принципе определить невозможно, поскольку для абсолютного большинства современных образовательных учреждений характерно управление, ориентированное на процесс, а не на конкретный результат. Действительно, некоторые образовательные результаты находятся в прямой зависимости от большого количества как регулируемых (управляемых), так и нерегулируемых, случайных и даже не зависящих от школы и педагогов факторов, и потому их в самом деле невозможно учесть. Некоторые результаты образования (например, то, что относится к сфере духовной развитости личности) не могут быть выявлены даже у выпускников образовательного учреждения (например, уровень сформированности гражданской ответственности, патриотизма, готовности к семейной жизни и др.). Однако из этого вовсе не следует, что никакие результаты образования вообще невозможно определить.

Во-первых, всякой сознательной деятельности присущи целенаправленность, которая должна быть достигнута в ее итоге. Проверить степень достижения цели можно единственным способом: сопоставив цель и результат. Во-вторых, теория и практика управления неизбежно предполагают прогнозирование результатов управляемой образовательной деятельности и их четкое определение. В-третьих, рассуждая с точки зрения программно-целевого (проектного) подхода в управлении (который начинается с основополагающего ответа на вопрос: какие результаты работы нас не устраивают и какие из них необходимо и можно изменить?), становится ясно, что отрицание возможности определения результатов управляемой образовательной деятельности неизбежно влечет за собой и отрицание возможности развития школьника, студента, образовательного учреждения. Наконец, те, кто считают невозмож-

ным определять результаты, качество образования, вольно или невольно, но неизбежно подталкивают школу, вуз к низкому качеству образовательного процесса; полной утрате ответственности за управленческую и педагогическую деятельность; возможности «свалить» все неудачи на общество, семью и неблагоприятные внешние факторы, которые всегда можно найти.

Следует отметить, что качество образования сильно зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, уровня финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, уровня владения руководителем образовательного учреждения современными технологиями управления.

Трехуровневая система оценки качества образования. В современной образовательной практике качество образования может быть определено по крайней мере на трех разных уровнях в зависимости от того, кто выступает в качестве заказчика, а следовательно, и потребителя результатов образования.

➔ На **государственном уровне** качество образования определяется установленным в ходе различных оценочных процедур (например, единый государственный экзамен) соответствием результатов образования требованиям **государственных образовательных стандартов**. Данный уровень является *минимально возможным*, обязательным на всей территории Российской Федерации, но предполагается, что каждый обучающийся может в индивидуальном плане поднимать этот уровень, насколько это соответствует его потребностям и возможностям.

➔ На **уровне образовательного учреждения** качество образования определяется соответствием его результатов **образовательному стандарту**, действующему в пределах данного учреждения и зафиксированному в соответствующих **образовательных программах**, которые, как правило, превышают требования государственных образовательных стандартов. И здесь этот уровень также является минимально возможным, обязательным для всех обучающихся данного образовательного учреждения. Предполагается, что каждый индивид может в порядке личной инициативы, следуя индивидуальной образовательной траектории, поднимать этот уровень, насколько это соответствует его потребностям и возможностям. Качество образования вы-

пускника образовательного учреждения (образованность) измеряется (оценивается) в процессе его итоговой аттестации (экзаменов).

→ **На уровне семьи (родителей)** текущая оценка качества образования находит свое выражение в **отметках**, выставляемых учителями в журнале, тетрадях и дневнике; результатах **выпускных экзаменов**, которые многими воспринимаются как промежуточные, внутренние, не имеющие большого значения для выпускника школы. Но наступает пора **вступительных экзаменов**, и вот здесь-то и обнаруживается зазор между результатами школьного образования и требованиями независимых экспертов — экзаменаторов учреждений профессионального образования, у которых свои требования к качеству образования (вернее, к качеству знаний) абитуриентов. Когда этот зазор минимален и преодолим, говорят о хорошем качестве школьного образования. В противном случае в дело вступают репетиторы, или изыскиваются другие способы, снимающие указанные проблемы. На преодоление этого зазора в определенной мере и направлен **единый государственный экзамен (ЕГЭ)**, по итогам которого две процедуры оценивания качества образования могут быть заменены одной, и успешно сдавший ЕГЭ выпускник общеобразовательной школы может быть зачислен в вуз по выбору.

В высшей школе текущая оценка качества образования находит свое выражение в **сессионных отметках**, зафиксированных преподавателем-экзаменатором и выставляемых в зачетно-экзаменационных книжках. Итоговую оценку качества образования, образованности выпускника вуза, уровня его компетенции как специалиста определяет комиссия государственного экзамена в ходе защиты выпускных работ (дипломных работ и дипломных проектов) и сдачи **государственных экзаменов**, определяющих качество, готовность выпускаемого вузом специалиста к выполнению своих функциональных обязанностей.

Сложности в определении результатов оценивания качества образования. Внешние методы оценки. Работа по выявлению и оценке результатов образования достаточно сложна по ряду причин. Прежде всего, многие результаты образования трудноопределяемы, для их фиксации, как правило, нужны специальные измерения, описания, характеристики, параметры и т.д. Кроме того, некоторые результаты образовательной деятельности в полной мере прояв-

ляются только после окончания школы, вуза, спустя годы, и нередко вообще вне сферы образования, и потому непосредственно в ходе образовательного процесса не могут быть точно зафиксированы. Далее, оценить образовательную деятельность однозначно как только положительную или только отрицательную нередко невозможно, поскольку сами результаты могут быть оценены, с одной стороны, как положительные, а с другой — как отрицательные (или же, например, положительный эффект образовательного процесса в одном обязательно производит отрицательный эффект в другом и т.д.). Результаты образования очень трудно интегрируются, а иногда даже не суммируются, что приводит к большим трудностям в оценке образовательного процесса и его управлении. Наконец, некоторые результаты образования зависят от огромного числа не только управляемых, но и случайных, неуправляемых факторов, вследствие чего очень трудно установить точно, в итоге каких именно педагогических и управленческих действий, каких причин, какого компонента школьного или внешкольного образовательного процесса возник тот или иной положительный или отрицательный результат образования. Отсюда огромные трудности в установлении механизмов управляемости результирующих параметров¹.

Тем не менее для определения качества образовательных результатов предлагаются **внешние методы оценки**, ориентированные:

а) на *индивидуальное развитие учащихся*, определяемые их успехами в изучении учебных предметов и традиционными показателями (сюда не входят отметки, выставяемые самим учителем, вузовским преподавателем);

б) *ключевые компетенции* (информационная, вычислительная, коммуникативная; самостоятельное решение проблем; групповая работа). Для измерения указанных параметров предлагается использовать такие инструменты, как тестирование по завершению изучения того или иного учебного предмета, цикла предметов и промежуточное тестирование после окончания семестра, курса; ЕГЭ; индивидуальный портфолио; показатели динамики здоровья обучающихся и др.

Количественные и качественные методы оценивания. В современной педагогической практике применяются ко-

¹ См.: *Потапшик М. М.* Указ. соч. С. 41–42.

личественные и качественные методы оценивания. **Количественные методы** однозначно предполагают наличие точки отсчета, единицы измерения. К такого рода методам можно отнести, например, определение темпа чтения по числу слов в минуту, темпа письма, выставление балльной оценки за диктант (качество обучения языку) в зависимости от количества допущенных орфографических или синтаксических ошибок (по имеющимся количественным нормативам). В большинстве случаев оценивание результатов образования, например уровня личностного развития, различных сторон воспитанности, готовности поступать тем или иным образом в обычной или экстремальной ситуации, степени креативности и т.д., осуществляется **качественным (квалиметрическим) путем**.

Несмотря на наличие трудностей в точном определении результатов образования, их преимущественно качественный характер, следует признать необходимость и возможность их прогнозирования, проектирования и оценки. Нужно помнить, что даже в такой деликатной сфере, какой является воспитание, может быть принят во внимание критерий *факта*, который хотя и является весьма общим, но очень часто и вполне диагностичным, например, в логике «да — нет». Любая ситуация из жизни школы всегда подвергается той или иной оценке обучающимися, педагогом, руководителем (поступок, характеризующий человека, — честный или бесчестный; тот или иной факт имел место или нет и т.п.).

В настоящее время школа имеет в своем распоряжении хорошо известные и широко применяемые **квалиметрические (описательные) методики** определения результатов и качества образования, в частности:

- 1) достижение прогноза, сделанного педагогом (как одним из экспертов) в зоне ближайшего развития обучающегося;
- 2) оценка поведения учащегося в различных (в том числе экстремальных) естественно возникших ситуациях;
- 3) оценка поведения обучающихся в специально сконструированных педагогами диагностических ситуациях;
- 4) достижение высшей качественной оценки по шкале критериев, разработанных самой школой;
- 5) использование совокупности так называемых *сквозных* (т.е. годных для оценки любых действий, поступков и т.п.) психологических показателей, например:

- а) знает, как надо (интеллектуальный показатель);
- б) способен реализовать (волевой показатель);
- в) хочет реализовать (эмоциональный показатель).

Уровневый способ квалиметрической (качественной) оценки результатов образовательного процесса применяется в отечественной педагогике в течение нескольких десятилетий (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Первый уровень — **знание** (запоминание и воспроизведение).

Второй уровень — **понимание** (объяснение, изложение, интерпретация).

Третий уровень — **применение** (по образцу, в сходной, измененной ситуации).

Четвертый уровень — **обобщение и систематизация** (выделение части из целого и комбинации элементов для получения целого, обладающего новой). Это уровень *творчества*.

Пятый уровень — **эмоционально-ценностное отношение**.

Следует помнить, что каждый более высокий уровень включает в себя требования предыдущего.

Еще один известный метод квалиметрической оценки любого результата образования, который нельзя измерить, — **педагогический консилиум**, являющийся разновидностью метода экспертной оценки любого параметра, характеризующего качество образования.

Таким образом, можно прогнозировать цели образования по каждому обучающемуся, оценивать промежуточные, конечные и отдаленные показатели качества образования.

Уровни оценки показателей обученности. Как известно, под качеством образования дидактика понимает процесс сравнения достигнутого обучающимися уровня владения знаниями, умениями и навыками с эталонными представлениями, описанными в учебной программе и квалификационных характеристиках выпускников-специалистов. Как процесс оценка знаний, навыков и умений реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах. В отечественной дидактике принята **четырёхбалльная система отметок**:

- «5» — владеет в полной мере («отлично»);
- «4» — владеет достаточно («хорошо»);
- «3» — владеет недостаточно («удовлетворительно»);
- «2» — не владеет («неудовлетворительно»).

Приведенная шкала, однако, не может дать объективных результатов оценки практической педагогической деятель-

ности без достаточно четкого представления преподавателя об оцениваемых показателях владения знаниями, навыками и умениями, способами учебной и профессиональной деятельности. В современной дидактике существуют различные подходы к конструированию таких показателей, ориентированных на цели обучения различным учебным предметам в той или иной области профессиональной деятельности. Это естественным образом приводит к значительным сложностям в их осмыслении как обучающим, так и обучающимся и, как следствие, к формальному использованию оценки в ущерб ее объективности. Преодоление этого недостатка является уже предметом частных методик.

Общедидактический уровень оценки показателей обученности. В последние десятилетия в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности, сформированности профессионального опыта специалиста. Причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимися в выполнении обучающимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению. В дидактическом плане обобщенная система надпредметных показателей обученности может быть представлена следующим образом ¹.

А. Показатели сформированности знаний

1. Владение понятиями:

- узнавание и определение понятий (сопоставление терминов и определений, конструирование определений, понятий);
- раскрытие объема понятий (характеристика номенклатуры объектов и явлений, обобщенных понятием, и их классификация);
- раскрытие содержания понятия (характеристика существенных признаков объектов или явлений, отраженных данным понятием);
- установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (выделение иерархических и ассоциативных связей между понятиями, построение логически упорядоченных терминологических схем);
- характеристика действий, вытекающих из содержания понятия (описание возможных практических и интеллектуальных решений, выполняемых на основе содержания понятия).

2. Владение фактами:

- знание фактов (описание фактов, отнесение их к контексту изучаемого материала, времени и др.);
- установление логики взаимосвязи между фактами (выделение иерархических и ассоциативных отношений между ними).

¹ Для описания надпредметных показателей обученности частично использован материал А. А. Елизарова (см.: Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд. М., 1996).

3. Владение научной проблематикой:

- узнавание научных проблем в контексте обучения;
- формулирование проблем, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации;
- наличие представлений о возможных путях решения данной проблемы.

4. Владение теориями:

- узнавание теории (соотнесение теории с контекстом изученного материала);
- раскрытие содержания (характеристика основных положений, доказательств, выводов);
- характеристика действий, осуществляемых на основе теории (представления о ее практических приложениях, прогностических возможностях и др.).

5. Владение закономерностями и правилами:

- узнавание правила, закономерности (соответствие с контекстом изученного материала);
- формулирование закономерности, правила;
- раскрытие содержания правила, закономерности (характеристика сущности, условий и границ проявления, применения);
- характеристика действий, связанных с применением правила, закономерности.

6. Владение методами и процедурами:

- узнавание метода, процедуры в контексте изученного материала;
- раскрытие содержания метода, процедуры (характеристика действий и операций, составляющих сущность метода, процедуры и логической последовательности их применения);
- характеристика условий применения метода, процедуры.

Б. Показатели сформированности умений

Диагностическими показателями владения умениями обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в контексте обучения. Вместе с тем в структуре любого действия можно выделить *общие элементы*, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;
- моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение;
- выполнение комплекса действий, составляющих данное умение;
- самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности.

Владение этими элементами может служить объективными показателями сформированности умения.

В. Показатели сформированности навыков

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Однако, поскольку навык предполагает автоматизацию действий, оцениваются обычно еще и время его выполнения, например, изменение скорости чтения при изучении иностранного языка; чтения технических чертежей при изучении специальных инженерных дисциплин и т.п.

Приведенная система показателей обученности может быть использована в работе преподавателя любой учебной дисциплины. Необходимо только иметь в виду, что оценка и отметка — понятия не тождественные. **Оценка** составляет, по существу, процесс измерения уровня освоения изученного и является одной из фундаментальных и труднорешаемых проблем дидактики — проблемой педагогических измерений. В результате наблюдается большой разброс оценок, поставленных разными преподавателями за один и тот же ответ. Таким образом, оценка является неточной, грубой, да и сама шкала измерений — условно-числовой балл — тоже дает очень общее представление об уровне знаний, теоретической и практической подготовке обучающихся. Балльная **отметка** несет в себе очень мало сведений о качестве учебного процесса и не дает информации для его совершенствования, тем не менее в силу удобства пользования, дешевизны имеет повсеместное распространение.

Оценка знаний, умений и навыков, подготовленности обучающегося в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако ее формы и методы могут меняться, не ограничиваясь давно известными. Существующая система оценки знаний, умений и навыков имеет много резервов и может использоваться более эффективно. Об этом свидетельствуют многочисленные изыскания прогрессивных преподавателей, педагогов-теоретиков, которые в неуклонных своих поисках доказали, что методы и формы оценки должны определяться преподавателем в зависимости от целей обучения, темы, учебного предмета и индивидуальных особенностей обучающихся. При этом необходим дифференцированный подход, учет многообразия дидактических и воспитательных функций оценки в учебном процессе.

Так, известный отечественный дидактик В. П. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся, основанную на разработке диагностических целей обучения, описания уровней усвоения знаний и включающую инструментарий подсчета по **12-балльной шкале**. В частности, если преподаватель ставит перед собой задачу оценить уровень знаний обучающегося, сравнить этот уровень с заданным эталоном, то на первый план выступает *объективность* оценки. Наиболее удобно и просто выразить

это отношение в виде балла. Другая задача: найти пробел в знаниях обучающегося, недостатки в освоении изученного материала. Главное в этом случае — выявить вопросы, которые плохо усвоены обучающимся, и наметить систему мер по ликвидации отмеченных недостатков. Здесь важно достаточно качественно охарактеризовать ответ обучающегося, указать его положительные и отрицательные стороны, а оценка ответа в баллах совсем не обязательна.

Во всех случаях педагог должен быть хорошим психологом, способным предвидеть все положительные и отрицательные последствия оценки, ее воспитательный эффект. Оценка, которая не стимулирует дальнейшую работу обучающегося, лишается своей ценности и превращается в бессмысленное мерило.

Итак, педагогическая наука делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, повышения качества образования, но при этом сталкивается с рядом сложностей, в том числе организационных и психологических. Дело в том, что учителями школ и вузовскими преподавателями неохотно принимаются нововведения по контролю результатов обучения, так как от них требуются усилия понять новые системы и потратить время на их освоение и применение.

11.3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования

Учебный процесс в школе или вузе, осуществляемый разными методами обучения, не будет управляемым, целенаправленным, если не налажены система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучаемых, ход и степень сформированности профессионального мастерства, степень овладения опытом самообразовательной профессиональной деятельности. Контроль и оценка результатов образования должны быть постоянными, целенаправленными и объективными.

Виды контроля. В теории и практике обучения выделяют следующие виды контроля:

а) **предварительный** — его суть заключается в выявлении степени готовности обучающихся к изучению учебной дисциплины и разделу, которые будут изучаться в определенный период времени;

б) **текущий**, т.е. повседневный, на каждом учебном занятии. Цель такого рода контроля — проверка усвоения предыдущего материала и выявление пробелов в знаниях;

в) **периодический** (или, как его еще называют, — *рубежный, тематический*). Он проводится в форме зачетов после изучения темы, раздела программы, а также по отдельным учебным предметам пропедевтического характера. Цель контроля — систематизация знаний, навыков и умений, способов их применения в дальнейшей познавательной-практической учебной деятельности;

г) **итоговый** — он проводится в форме экзаменов по всей учебной дисциплине; государственные экзамены — *заключительная форма* контроля. Естественно, все эти виды контроля органично между собой связаны и дополняют друг друга.

Формы и методы контроля. Каждый из перечисленных выше видов контроля осуществляется в различных формах: индивидуальный, групповой, фронтальный. Например, в вузовском учебном процессе наиболее теоретически обоснованы и практически осуществимы индивидуальные беседы, проверка конспектов, контроль в процессе семинарских, лабораторно-практических занятий, коллоквиумов (контрольные собеседования), зачеты по важнейшим разделам курса, отдельные занятия методологического характера, письменные работы, деловые игры и др.

Разновидностью фронтального контроля является **комплексная проверка**. Она основана на оценке результатов различных видов работы студента на учебных занятиях: ответов на вопросы преподавателя, дополнений к ответам других студентов, выполнении письменных, графических и практических заданий, в том числе творческих (исследовательских, конструкторских) и др. В результате комплексной проверки могут выставляться текущие оценочные баллы, которые затем учитываются при зачете-автомате.

К методам контроля относятся устный опрос, письменный контроль, практический контроль, машинный контроль, комбинированный, или уплотненный, контроль. **Устная проверка** — наиболее гибкий метод контроля, применяется на всех этапах обучения и помогает легко поддерживать контакт с обучающимися, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы. **Письменный контроль** позволяет экономить время на занятии, давая возможность сразу выявить и подготовленность всей учебной

группы, и каждого учащегося в отдельности, однако такой вид контроля требует больших затрат времени на проверку выполненных работ.

В процессе обучения учащиеся обладают различными знаниями, навыками и умениями, опытом познавательно-практической профессиональной деятельности. На основе одних знаний можно решать частные вопросы, на основе других — более широкие, общие проблемы. Аналогичная картина наблюдается и при контроле системы знаний: проверка одних вопросов позволяет судить об усвоении частных понятий, умений и навыков, проверка других указывает на знание обобщенных понятий, владение широким кругом умений, навыков и способов учебной и профессиональной деятельности.

Синтезированный метод проверки результатов обучения. Наиболее обобщенные знания, умения, навыки мы назвали *синтезированными*. Они включают в себя частные, их составляющие. Графически такие знания можно представить в виде графа-дерева, вершинами которого являются исходные понятия, а корнем — образующиеся синтезированные. Выполнение синтезированной учебной деятельности означает одновременно и овладение частными действиями и операциями, которые являются ее составляющими. Таким образом, контроль усвоения всей системы знаний и умений предполагает подбор таких заданий или вопросов, ответы на которые требуют усвоения максимального числа исходных понятий и действий. Если учащийся выполняет эти задания, отвечает на поставленные вопросы, то он усвоил данную систему знаний, умений, навыков.

В основе синтезированного метода проверки результатов лежит подбор наиболее обобщенных понятий и деятельности, отражающих усвоение этих понятий. Для контроля системы знаний с помощью синтезированного метода необходимо:

- 1) определить цель контроля, т.е. знания, умения, навыки и другие результаты обучения, которых планировалось достигнуть при изучении темы, раздела, курса;
- 2) выписать все понятия в данной системе знаний, усвоение которых характеризует тему;
- 3) определить учебную деятельность (вопросы задания, ответы на которые отражают усвоение отдельных понятий в данной теме);

4) проанализировать отдельные виды учебной деятельности и найти общую, синтезированную деятельность, которая объединяет все частные исходные виды деятельности;

5) составить задания на проверку данной синтезированной деятельности.

Вероятностный метод проверки результатов обучения. Для разных учебных предметов и составляющих их тем взаимосвязь между знаниями неодинакова: она может быть более ясно обусловленной или весьма опосредованной. В одном случае, чтобы усвоить определенную тему, надо обязательно знать предыдущую. В другом случае эта зависимость проявляется не так жестко: учащийся может выучить одну тему, один вопрос, совершенно не зная другие темы, другие вопросы. В таких случаях можно говорить только о *вероятности* усвоения. Для контроля системы таких знаний и предлагается применять **вероятностный метод**. С этой целью вводится понятие **диагностического веса вопроса**, определяемое как вероятность ответа на все вопросы при условии ответа на данный вопрос или их группу. Для того чтобы проверить всю систему знаний, нужно задавать вопросы, ответы на которые с наибольшей вероятностью показывают усвоение всей системы знаний, т.е. вопросы с наибольшим диагностическим весом.

Для реализации вероятностного метода контроля необходимо:

- 1) определить цель контроля;
- 2) составить список заданий, вопросов, ответы на которые свидетельствуют об усвоении всех формируемых знаний, умений, навыков;
- 3) определить эмпирическим путем частоту правильных ответов на каждый вопрос или группу вопросов;
- 4) вычислить диагностический вес вопроса или группу вопросов;
- 5) вести контроль системы знаний по вопросам с наибольшим диагностическим весом.

Для того чтобы вычислить диагностический вес вопроса, надо знать число учащихся, которые правильно ответили на все вопросы по данной теме, и число учащихся, которые правильно ответили на данный вопрос или данную группу вопросов. Разделив первое число на второе, мы получим диагностический вес вопроса.

С помощью вероятностного и синтезированного методов контроля системы знаний можно сравнивать вопросы по их

диагностической ценности, отбирать минимум вопросов для проверки усвоения всего или части курса, выставлять отметки на основе диагностического веса вопросов.

Определение последовательности вопросов при контроле знаний. Обычно последовательность вопросов выбирается преподавателем интуитивно. Между тем порядок вопросов должен определяться прежде всего задачей контроля. Если задача заключается в отборе лиц, которые усвоили весь курс или его основную часть, то контроль системы знаний наиболее рационально проводить, начиная с самых трудных вопросов и затем переходя к менее трудным (от вопросов с наибольшим диагностическим весом к вопросам с меньшим весом). Если задача контроля заключается в том, чтобы отобрать учащихся, которые не усвоили определенный минимум знаний, то последовательность вопросов должна быть обратной: от вопросов с наименьшим диагностическим весом к вопросам с большим весом. Это понятно: если ученик ответил на самый трудный вопрос, то вполне вероятно, что он ответит и на более легкий, и наоборот, если ученик не отвечает на легкие вопросы, то, скорее всего, он не ответит и на более трудные.

Модульно-рейтинговые технологии контроля знаний. Компьютеризация обучения открывает большие возможности для индивидуальной и коллективной проверки и оценки результатов обучения, преодоления неуспеваемости. С помощью компьютера можно легко подсчитать все ответы учащихся на вопросы, определить диагностический вес вопросов, выбрать рациональную последовательность контрольных заданий, соотнести ответ обучающегося на вопрос с определенной отметкой. В этой связи наряду с традиционными методами проверки и оценки знаний в высшей школе все большее распространение получают **модульно-рейтинговые технологии контроля знаний**. Учебный курс разбивается на темы, подтемы (*модули*). К каждому модулю разрабатывается соответствующая система исходных, текущих и итоговых заданий, отражающих его усвоение. Знания студентов оцениваются с помощью стандартизованных тестовых заданий и многобалльных шкал. Модульно-рейтинговые технологии дают возможность более наглядно увидеть, как усваивается та или другая тема (модуль) курса, какое место (рейтинг) занимает учащийся среди других, определять эффективность обучения в разных учебных заведениях по единым критериям.

Педагогическое тестирование. Дидактические тесты являются сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения. В дидактике известны два типа тестов, различающихся в зависимости от объекта измерения: **тесты достижений**, измеряющие уровень знаний, и **личностные тесты**, которые обнаруживают социально-психологические качества личности, — по существу, это психологические тесты, адаптированные к нуждам дидактики.

Дидактический тест (*тест достижений*) — это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучающимися. Тесты достижений имеют преимущество перед экспертной оценкой: считается, что они более объективны. Однако точность и объективность оценки зависит от качества теста, в частности, от того, какие критерии положены в его основание, какие выделены показатели для обнаружения и оценки знаний и какова система оценок.

Например, в тестах по биологии проверяются:

- умения называть (описывать) биологические объекты, явления, процессы, законы, теории, приводить примеры биологических объектов, процессов и явлений, происходящих в природе;
- распознавать и объяснять особенности строения, процессов жизнедеятельности, индивидуального и исторического развития организмов, основные систематические категории, теории, законы, понятия;
- определять и классифицировать биологические объекты и явления;
- устанавливать причинно-следственные связи между строением и функциями органоидов клетки, органов, систем органов и организмов в экосистемах, средой обитания и приспособленностью организмов к ней, между движущими силами и результатами эволюции;
- сравнивать биологические объекты, процессы, явления, происходящие на всех уровнях организации живого, пути и направления эволюционного процесса;
- применять биологические знания в практических ситуациях;
- решать биологические задачи;
- обосновывать значение знаний биологических объектов, процессов, явлений, достижений биологической науки в жизни и хозяйственной деятельности человека, роль многообразия видов, популяций, круговорота веществ в сохранении равновесия в биосфере;
- уметь анализировать тесты, рисунки, таблицы, схемы для выполнения заданий и решения биологических задач, оценивать и прогнозировать состояние окружающей среды, последствия деятельности человека в биосфере, их влияние на здоровье человека.

Широкое распространение дидактические тесты получили в англоязычных странах с 1920-х гг. Ученые-педагоги и педагоги-практики видели преимущества такого рода

тестов прежде всего в их **объективности**, подразумевающей независимость проверки и оценки знаний, навыков и умений обучающегося от проверяющего и оценивающего учителя, преподавателя. Естественно, что сегодня педагогическая наука, рассматривая его как измерительный инструмент, прибор, предъявляет более высокие требования к тесту: кроме объективности он должен обладать надежностью и валидностью. **Надежность** теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях; **валидность** — что тест обнаруживает и измеряет уровень освоения именно тех знаний, навыков, умений и опыта применения их в стандартных условиях учебной деятельности, которые хочет измерить разработчик теста.

Разумеется, создание теста требует от разработчика специальных знаний и достаточно много времени, поэтому учителя и преподаватели должны получить готовые тесты. В педагогической практике (школе, вузе) чаще всего используют тесты, в которых задания требуют ответа на вопрос, при этом учащемуся либо необходимо заполнить промежуток в тексте, либо выбрать один из предложенных ответов (обычно из 3—5). Тесты подобного рода преобладают в практике обучения.

Тесты различаются по видам целей обучения. Имеется четыре таксономические категории целей образования и соответствующие им **виды тестов**:

1) тест на проверку знания фактов, понятий, законов, теорий, т.е. всех сведений, которые требуются запомнить и воспроизвести. Такого рода тесты предусматривают репродуктивные ответы;

2) тест на проверку умения выполнять мыслительные операции на основе приобретенных знаний; в основном это решение типовых задач;

3) тест на проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученного;

4) тест на проверку умения решать новые конкретные задачи в измененной ситуации на основе полученных сведений.

Имеются различные **методики обработки результатов тестовых исследований**. Наиболее распространенная состоит в том, что ученый — разработчик тестов присваивает каждому ответу определенный *вес*, выраженный баллом, процентом. В теории и практике обучения наметилось два подхода к анализу результатов тестов. В одном слу-

чае результаты тестов сравнивают со средним результатом по какой-либо группе, который принимается за норму. Это так называемые **тесты, ориентированные на норму**. Второй подход дает **тест, ориентированный на критерий**. Он имеет большое распространение сегодня и состоит в том, что индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с заранее определенными критериями. Большое значение в этом случае имеет *разработка критериев*, основанная на анализе учебного материала и определяющая, что собственно должны знать и уметь обучающиеся по определенной учебной дисциплине, курсу.

В отечественной дидактике тестирование до недавнего времени считалось вредным, так как на его основе, полагали ученые, происходит селекция обучающихся и ограничение возможностей их развития. Это отчасти верно по отношению к тесту интеллекта (IQ). Тесты же достижений, или тесты школьной, вузовской успеваемости, проверяют исключительно знания, навыки, умения и поэтому наряду с другими методами являются эффективным средством контроля.

Метод портфолио. Как альтернативная форма тестовым заданиям все большее применение находит форма проверки достижений обучающихся с помощью **портфолио** (итал. portfolio — папка с документами). Данный метод позволяет отбирать, фиксировать и оценивать материализованные продукты учебно-познавательной, творческой, коммуникативной и других видов деятельности учащихся в период обучения, включает не только оценку, но и самооценку, а также всесторонне характеризует личность обучающегося, его интересы, склонности, прогресс и достижения в различных областях.

Существует множество форм реализации данного метода: портфолио документов; портфолио достижений; портфолио отзывов; шотландский дневник; европейское языковое портфолио, включающее набор языковых умений, позволяющих учащемуся самому оценить свои знания, умения в этой области, определить ступень, на которой он находится, и наметить стратегию дальнейшего самообучения. Спектр собранных документов зависит от конкретных целей обучения, датирования документов и материалов, свидетельствующих о достижениях в соответствующей области. Учитываются проектные и исследовательские работы, которые выполнил школьник или студент, участие

в олимпиадах, конкурсах; результаты технического творчества (изготовленные модели, макеты, приборы); работы по искусству; участие в художественной самодеятельности, театре, хоре; занятия в учреждениях дополнительного образования на различных факультативных и учебных курсах; языковая, социальная, трудовая, профессиональная практика; спортивные достижения. Результатом собранных данных становится некоторый *паспорт* ученика или студента, который показывает академические или профессиональные знания, приобретенные ими в процессе обучения, трудовой практики и внепрофессиональной подготовки.

Особое внимание уделяется оценке общих для всех профессий трудовых и социально-психологических умений и навыков — так называемых **навыков подготовки к занятости** (*Employability skills*), характеризующих конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Полученные таким образом материалы помогают выпускникам более осознанно совершить переход от учебного процесса к трудовой деятельности, выбрать профиль дальнейшего обучения.

Внедрение портфолио весьма трудоемко. Эта деятельность требует от педагога специальной подготовки и больших затрат времени для реализации, чем традиционная система оценки. Вместе с тем такой подход показывает направление дальнейшего развития традиционной системы проверки и оценки знаний, новой организации учебно-воспитательного процесса.

Сегодня качество образования нуждается в дальнейшей конкретизации, уточнении его содержания, определении параметров и путей совершенствования методов, форм педагогического контроля и оценки результатов обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «качество образования» и охарактеризуйте, как проблема оценки качества образования решается в психологии и педагогике.
2. Определите, каковы назначение и функции педагогического контроля в системе образования.
3. Каково психологическое отличие учебной оценки и отметки в определении качества образования?
4. Какие методы и формы педагогического контроля вам известны? Дайте их характеристику.
5. Определите диагностический вес вопросов по какой-либо избранной вами теме.

6. Составьте схему синтезированного контроля знаний по какой-либо теме учебного курса.
7. Предложите разные варианты заданий для проверки одного и того же учебного материала.
8. Учащийся ответил на вопрос преподавателя. Назовите возможные варианты оценки его ответа, кроме отметок.
9. Каковы, на ваш взгляд, преимущества и недостатки тестового контроля знаний?

Литература

Основная

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. — Казань, 2005.
2. *Анищенко, В. Г.* Пути совершенствования оценивания учебной деятельности студентов высшей школы / В. Г. Анищенко, О. Г. Лейкина, Ю. Г. Фокин. — М., 1994.
3. *Лернер, И. Я.* Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. — М., 1978.
4. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д., 2002.

Дополнительная

1. *Амонашвили, Ш. А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. — М., 1984.
2. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. — М., 1980.
3. *Анисимов, В. В.* Тесты по педагогике / В. В. Анисимов, О. Г. Грахольская. — М., 1999.
4. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989.
5. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М., 2004.
6. *Ингенкамп, К.* Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. — М., 1991.
7. *Полонский, В. М.* Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. — М., 1981.

Раздел III

ВОСПИТАНИЕ



Глава 12

ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Воспитание образно можно определить как искусство предвидеть неизбежное и уменьшать эффект случившегося.

А. В. Мудрик

12.1. Воспитание как общественное явление

Воспитание как общественное явление означает передачу накопленного опыта от одного поколения к другому, обеспечивая тем самым их преемственность. Оно осуществляется только в обществе: не будет общества — некого и незачем будет воспитывать. Общество дает своего рода *социальный заказ* институтам воспитания — семье, школе, вузу, учреждениям дополнительного образования, — какой тип личности востребован и необходим в современных условиях. По определению В. Д. Семенова, воспитание и есть взаимодействие участников в ходе **социального** (типичного) и **духовного становления** подрастающих людей. При этом социальное становление Семенов называет **типичным**, ориентированным на формирование человека, такого «как все», чтобы он был принят обществом, не оказался лишним, т.е. чтобы вел себя предсказуемо в обычных обстоятельствах (в общественном транспорте, на лекции в аудитории, в отношении к старшим и т.п.). **Духовность** же предполагает наличие у человека интересов и мотивов, выходящих за пределы «растительной» жизни, и она есть то, что отличает одного человека от другого «лица необщим выраженьем». Таким образом, когда говорят о воспитании в широком смысле, имея в виду воздействие общества и его институтов на личность, то фактически отожд-

дествляют воспитание с социализацией, а когда рассматривают воспитание в узком смысле, имеют в виду целенаправленное воздействие на человека для формирования у него определенных качеств и свойств, например сопереживания, трудолюбия, любви к Родине и т.п.

Современной наукой **социализация** толкуется по-разному, но в принципе в ее содержании отчетливо просматриваются две взаимосвязанные, хотя и различные по природе и проявлениям, стороны. Так, с одной стороны, социализация обозначает весь поток **внешних влияний** на человека, продвигающих его социальность, — природных, социальных, психологических. С этой точки зрения естественный «социализатор» — вся наша жизнь. Однако явления жизни не однозначны, среди них немало и бесспорно отрицательных (расслоение общества, обнищание части населения, в том числе молодежи, недовольство образовательной политикой, инфляция и коррупция), и негативных, но привлекательных для части молодежи явлений (например, наркомания и преступность, определенные тенденции моды и нецензурная брань, агрессивность и жестокость). Воздействия среды могут осознаваться или нет, оставлять более или менее глубокий след, охватывать широкие или узкие сферы жизни и т.д., но они существуют. Невозможно предвидеть всю сложнейшую гамму такого рода воздействий, но педагогу нельзя не знать характера тех явлений, которые наиболее важны для того или иного человека. Другая сторона социализации — **внутренние процессы**, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они меняются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается.

В отличие от социализации, имеющей преимущественно спонтанный, стихийный характер, *воспитание отличается целенаправленностью, которую обеспечивают вся система образования, производство, армия, общественность*. Процесс воспитания заключается во включении человека в систему отношений воспитательных институтов, где он получает и накапливает знания, умения и другие элементы социального опыта, которые, в свою очередь, подвергаются **интериоризации**, т.е. из известных, но существующих независимо от личности, переходят во внутренний план сознания, присваиваются человеком, приобретают личностный смысл, пристрастность

человеческого сознания, преобразуются в привычки и определенным образом проявляются в поведении.

Воспитание не конкретизируется в каком-либо определенном виде деятельности, оно пронизывает все аспекты жизни человека, проявляясь в отношении к ним. В этом заключается сложность и противоречивость воспитания как общественного явления.

12.2. Воспитание и самовоспитание в педагогическом процессе

Есть множество определений воспитания, но ни одно из них не может быть исчерпывающим. В то же время на их основе можно составить представление о сущности воспитания. Прежде всего процесс воспитания предполагает **целенаправленность**, т.е. воспитание — это деятельность преднамеренная, осуществляемая сознательно. В этом ее отличие от социализации — процесса стихийного, спонтанного, реализуемого под воздействием множества разнонаправленных факторов, и в том числе воспитания.

Вторая существенная особенность — **взаимодействие** воспитателя и воспитуемого. Это обязательный атрибут воспитания: если воспитатель игнорирует взаимодействие и абсолютизирует воздействие, то он, скорее всего, потерпит фиаско, а если ему и удастся добиться сиюминутных результатов, то на отдаленные, устойчивые результаты воспитания рассчитывать не приходится.

Третья особенность воспитания — представление воспитателя о **субъектности** воспитуемого, которая проявляется в индивидуальности, неповторимости каждого воспитанника, избирательном отношении к воспитательным воздействиям. При этом следует иметь в виду, что воспитуемый одновременно и субъект, и объект воспитания, как, впрочем, и воспитатель. Проблема в том, что зачастую воспитатель игнорирует субъектность воспитанника, не считается с этим обстоятельством. С другой стороны, в литературе часто подчеркивается идея о субъект-субъектных отношениях между участниками воспитательного процесса, тогда как объектные отношения словно бы остаются в тени либо попросту замалчиваются.

И наконец, четвертая особенность: воспитание имеет место лишь тогда, когда осуществляется **созидательная деятель-**

ность, пользуясь терминологией К. Маркса, — *деятельность опредмечивания*. Человек утверждает себя в предметном мире не только в мышлении (*деятельность распредмечивания*), но и всеми чувствами. В этом случае все предметы становятся для человека опредмечиванием себя, осуществлением и утверждением своей индивидуальности, его предметами (здесь уместна аналогия с личностным смыслом в работах А. Н. Леонтьева), а это значит, что предметом, общественным существом становится он сам. Отсюда следует, что не слово — главное средство воспитания (впрочем, значимость слова не умаляется), а созидательная творческая деятельность.

Результаты воспитания можно увидеть и почувствовать далеко не сразу, но есть один бесспорный результат воспитания — готовность и способность человека к **самовоспитанию**, под которым понимается процесс сознательного, целенаправленного формирования человеком самого себя. Этот процесс имеет двойственную природу: с одной стороны, выработку желаемых, представляющихся человеку ценными качеств и, с другой стороны, преодоление недостатков, избавление от негативных в представлении субъекта свойств, привычек и черт характера. Самовоспитание составляет основу воспитания, ибо никто не сможет воспитать человека, если он этого не хочет и не воспитывает себя сам. Чтобы добиться результатов, воспитателю необходимо превратить своего подопечного в союзника, т.е. побудить его к самовоспитанию. Более того, эффективность воспитания определяется тем, насколько человек готов и способен к самовоспитанию.

Содержание самовоспитания определяется «разностью потенциалов», т.е. сознательным движением человека от того, каким он себя осознает (поэтому адекватная самооценка — необходимое условие самовоспитания), к тому, каким хотел бы стать: больше знать или накачать мускулы, научиться играть в бейсбол или водить автомобиль, исправить изъяны фигуры или приобщиться к клубу фанатов и т.д. Да и мотивы могут быть разными: кто-то хочет изжить недостаток, кому-то важно привлечь чье-либо внимание, кто-то сознательно стремится закалять волю, преодолевая страх или неуверенность, кому-то надо доказать себе или другим, что он все может. Содержание работы над собой определяется идеалами и ценностями человека.

Так, студенты, ориентируясь на будущую профессию, стараются воспитывать в себе качества, которые, являясь

для них личностными, в то же время будут необходимы им в будущей профессии или даже совершенно обязательно для нее: интерес к детям и людям — для будущих педагогов, умение пассивно воспринимать и слушать, не перебивая, — для психологов, сострадательность — для социальных работников, внимательность к мелочам, сосредоточенность — для юристов, авантюризм как ценное мужское качество, нелишнее, пожалуй, в большинстве профессий. Хорошо, когда студенты стремятся избавиться от вредных привычек, в частности от курения; когда молодые люди преодолевают свою неспортивность, стремятся к чистоте речи, освобождая ее от слов-паразитов. Когда молодость «и жить торопится, и чувствовать спешит», стараясь больше увидеть, узнать, прочувствовать, прочитать, она приобретает свой духовный, нравственный, культурный опыт, который обязательно так или иначе отразится на профессиональной карьере.

Методы педагогического руководства самовоспитанием восходят прежде всего к организации рефлексии (для целей самооценки) и, условно говоря, программы работы над собой. Здесь важны индивидуальная поддержка человека, демонстрация веры в успех его стремления чего-то добиться от себя, корректная помощь в адекватной самооценке, осуществлении программы, а особенно — в констатации результатов предпринятых им усилий, которые, как правило, не могут остаться незамеченными окружающими. Поэтому среди необходимых условий самовоспитания следует назвать также самокритичность, самоконтроль, волю и напряженную деятельность: если ничего этого нет, результат может оказаться ничтожным.

Успешность самовоспитания тех или иных качеств и черт характера определяется тем, насколько автоматически совершается то или иное действие, насколько оно стало привычным. Разумеется, на этом пути существует немало промежуточных звеньев, и умелый воспитатель всегда найдет возможность тактично показать воспитаннику, что его движение к самосовершенствованию не остается незамеченным. Подобное стимулирование и подкрепление молодых людей со стороны педагогов чрезвычайно важно, ибо в противном случае высокая требовательность к себе как важное условие самовоспитания будет накладываться на постоянное недовольство собой, что ведет к дискомфорту личности, убеждая ее в собственной никчемности, развивая комплекс неполноценности.

12.3. Общие закономерности и принципы воспитания

Научное описание процесса воспитания предполагает раскрытие таких понятий, как **закономерности** и **принципы воспитания**. В любой научной дисциплине закономерность отражает *объективные*, т.е. независимые от субъектов процесса, существенные связи, которые, как правило, возникают и проявляются независимо от того, знают о них или не знают, учитывают их или не учитывают. Когда знают и учитывают, это способствует эффективности воспитательных воздействий, ибо, как точно заметила Н. Е. Щуркова: «Пренебречь закономерностями — значит заведомо обречь профессионализм деятельности на низкую продуктивность»¹. Однако проблема действий в соответствии с закономерностями воспитательного процесса заключается в том, что в педагогике они носят не абсолютный, а *вероятностно-статистический характер*. Это значит, что если, например, в такой-то ситуации тысячу раз поступили так-то и получили такой-то результат, то существует вероятность, что, если поступить так же в тысячу первый раз, можно надеяться на тот же результат. Но именно надеяться, потому что целенаправленное воздействие или создание соответствующих условий — лишь один из многих факторов, формирующих личность. Другие факторы могут свести на нет, усилить или нейтрализовать педагогическое воздействие.

Анализ закономерностей воспитания, представленных в литературе, дает возможность выделить и сформулировать ряд положений, которые можно рассматривать как **закономерности воспитания**, имеющие устойчивую тенденцию проявления и развития:

а) **обусловленность воспитания конкретно-историческими условиями жизни общества и государства**. Здесь уместно привести известное положение из «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса: «Какова жизнедеятельность людей, таковы и они сами». Жизненные обстоятельства и педагоги формируют людей, а люди, в свою очередь, влияют на обстоятельства и рано или поздно меняют их. Этот эволюционный процесс бесконечен, и именно он обеспечивает преемственность общественно-исторического и культурного опыта;

¹ Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 142.

б) **активность самого человека в процессе воспитания.** Эта закономерность проявляется в деятельности субъекта, его избирательном отношении к явлениям действительности, во взаимодействии с социальной средой, в постоянном нравственном выборе. Человек не является только «продуктом» обстоятельств, полностью зависящим от среды. Его человеческая ценность, его жизненная позиция зависят от него самого в очень большой степени, и на пути собственного обретения себя «ему нужно от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе и все это нужно делать, а не только подвергаться влияниям среды»¹;

в) **целостность воспитательных влияний**, что предполагает их последовательность, достаточность, непротиворечивость и преемственность. Целостность предусматривает единство воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления, творчества и исполнительности, точного выполнения поручения и самостоятельности, инициативы. Целостность проявляется в единстве общего и единичного, когда каждый реализует лично значимые цели, способности и творчество в общей совместной деятельности, чтобы человек по аналогии со знаменитым высказыванием героя Андрея Платонова: «А без меня народ неполный!» мог бы гордиться участием или, по меньшей мере, ощущать значимость своего вклада в общее дело;

г) **единство обучения и воспитания.** В процессе приобретения знаний, умений, опыта творческой деятельности вырабатывается и определенное отношение человека к ним, развивается потребностно-мотивационная сфера. Мотивы приобретения новых знаний, умений, навыков могут быть различными, например, желание больше зарабатывать, чтобы выгодно отличаться от остальных; чтобы доказать свою значимость; чтобы усовершенствовать технологический или управленческий процесс и т.д. При этом мотивов может быть несколько, их иерархия постоянно меняется. Единство воспитания и обучения предполагает приоритет социально-ценных мотивов, определенный их паритет с лично значимыми целями деятельности.

В литературе описываются и другие закономерности, которые скорее имеют отношение к дошкольному и школьному периодам развития личности.

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. С. 216.

Принципы воспитания. Перечисленные закономерности определяют принципы процесса воспитания, в которых, в свою очередь, выражаются требования к организации, содержанию, формам и методам воспитательной работы. Как известно, *принципы* — это основополагающие положения, поэтому их не может быть много. Не случайно многие авторы воспитательных концепций ограничиваются тремя-четырьмя принципами. Например, А. Дистервег, говоря о высшем принципе воспитания, специально подчеркивал, что он не может быть доказан и не нуждается в доказательстве, ибо в противном случае его можно было бы вывести из других положений и тогда его нельзя было бы считать высшим. Принцип природосообразности и является этим ведущим принципом.

→ **Принцип природосообразности:** все, что связано с природой, не может быть плохим, искаженным; в воспитании не должно быть ничего противоречащего природе человека. Главный критерий данного принципа: *«вовремя и по силам»* (В. Д. Семенов). Поступать целесообразно — значит избегать в воспитании противоестественного. Так, нередко преподаватели стараются опередить программу, дать какие-то знания раньше, чем учащийся может их усвоить, завышают нравственные требования. Как ни странно, принцип природосообразности менее всего реализован в нашей педагогике. В сильно усеченном виде он проявлялся в требовании учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Между тем указанный принцип должен реализовываться в педагогической деятельности постоянно во всех ее видах:

→ в ориентации обучения и воспитания на чувствительные периоды развития (например, эмпатия формируется в первые месяцы и годы жизни, и если этот период упущен, то наверстать упущенное невозможно);

→ в обязательной исчерпанности каждого этапа развития — каждый этап развития ребенка, школьника, студента, работника производственной сферы должен быть пройден полностью, чтобы обеспечить благоприятные условия для перехода к новому этапу, ибо пропущенный или не до конца пройденный этап оставляет негативный след в дальнейшей жизни. Как остроумно заметил В. П. Зинченко, «тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве»;

→ в обязательной ориентации на динамику возрастного развития, проявляющуюся в смене ведущей деятельности и позиций во взаимодействии воспитателей и воспитуемых. Здесь должно учитываться все: и то, что мотивация деятельно-

сти у школьника и студента далеко не всегда одинакова, и то, что наряду с ведущей деятельностью существует множество других, ведь ведущая деятельность — не значит единственная.

→ **Принцип культуросообразности:** воспитание человека в диалоге с культурой, накопленной человечеством, и прежде всего с культурой национальной. Существует множество (более 300) самых различных определений культуры, нам важно подчеркнуть в понятии «культура» ее деятельностный характер: культивирование — взращивание. В философском смысле **культуру** можно определить как совокупность материальных и духовных ценностей и способов производства, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества. Необходимость этого принципа обусловлена тем, что человек рождается *tabula rasa*¹, ему не передается по наследству код социального поведения. Человекообразование происходит в ходе диалога индивида с ценностями материальной и духовной культуры. Тем самым люди осуществляют преемственность социального и духовного опыта. Одна из задач воспитания — создавать или по меньшей мере способствовать созданию воспитывающей социокультурной среды.

Если говорить о материальном окружении человека, то не может не удручать захламленность не только городского, но и сельского экстерьера. Это провоцирует человека на соответствующее отношение к месту обитания от варварски-агрессивного до равнодушно-бездеятельного. Может ли воспитательная практика позитивно влиять на формирование воспитывающей социокультурной среды? В начале 1960-х гг. один из создателей методики коллективной творческой деятельности² И. П. Иванов (1923—1992), опираясь на идеи Н. К. Крупской, сформулировал главную цель участников совместной деятельности: участвовать в улучшении окружающей жизни, думать о том, как это лучше сделать. Данный тезис нуждается в современной интерпретации. Плохо, когда стремятся улучшить чью-то жизнь без его согласия, да, собственно, и с согласия не очень хорошо. Но преобразить окружающую жизнь можно, меняя себя, путем самосовершенствования. Если я стану более добрым, отзывчивым, энергичным и т.п., то жизнь, окружающая меня, станет совершеннее. Но самое важное в этой формуле — думать над тем, как улучшить, а не ухудшить жизнь вокруг, т.е. направить мысль на созидание, совершенствование.

¹ Чистая доска (лат.).

² **Методика коллективной творческой деятельности** (по сути, единственная *технологичная* методика воспитания) разработана и использовалась авторами и их последователями в работе с коллективами школьников, но, думается, ее применение в студенческих и трудовых коллективах может оказаться не менее эффективным.

Принцип культуросообразности реализуется и в преодолении антигуманных тенденций, проявляющихся в **антикультуре**, под которой понимаются реакционные членовеностнические идеи расового, национального, религиозного превосходства, отрицающие моральные нормы; пошлость, легализация уголовного жаргона и т.п.

Реализация принципа культуросообразности требует воспитания в диалоге с **национальной культурой**. Она должна включать в себя национальные мифы и предания, всю историю, судьбу, путь развития и назначение своего народа, деяния своих святых, героев, гениев и вождей; фольклор, родной язык и литературу; обычаи и обряды, национальную архитектуру, изобразительное искусство, хореографию и музыку, народный костюм; национальные игры и виды спорта, народную медицину; национальную культуру земледелия, животноводства; орудия труда и технологии и др. (В. Д. Шадриков). Все эти явления национальной культуры некоторые вузы, например, включают в том или ином объеме в предметы национально-регионального компонента учебных планов по всем специальностям. И надо полагать, что «физикам» эти знания и умения необходимы не меньше, чем «лирикам»¹. Набор предметов национально-регионального компонента и их содержание являются прерогативой творчества самого вуза и могут очень выгодно отличать его от других учебных заведений. Вместе с тем ориентация в первую очередь на национальную культуру не означает индифферентного и тем более негативного отношения к культуре других народов.

→ **Принцип целостности жизни и воспитания человека:** воспитание пронизывает всю жизнедеятельность людей всех возрастов, положений и профессий, а не происходит в определенное время в специально отведенных местах. Воспитание — это всегда *диалог*, и жизнь — тоже диалог. «Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всей своей жизнью: глазами, губами, руками, душой, всем телом, поступками»². Из диалогического понимания воспитания следует, что это не воздействие, а *взаимодействие*

¹ Ведь читал же выдающийся математик Б. В. Раушенбах спецкурс «Иконы» в Московском физико-техническом институте — легендарном МФТИ, который дал миру блестящих теоретиков и специалистов в области космонавтики и ядерной физики. Воспитательное значение подобных акций трудно переоценить.

² *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1997. С. 318.

участников, их общение. Стало быть, это не однонаправленный процесс передачи готовых оценок, мнений, способов деятельности, а *сотворчество*, совместная выработка позиций, взглядов, отношений, форм сотрудничества и т.п. В этом взаимодействии развиваются и совершенствуются и те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают.

Взаимодействие невозможно без взаимного доверия. По мнению В. П. Зинченко, **доверие** — это *аффективное* (т.е. эмоциональное, мыслимое, страстное) предвосхищение и оценка смысла событий. В основе **аффекта**, как правило, находится переживаемое состояние внутреннего конфликта между требованиями, предъявляемыми к человеку, и возможностями их реализации. Если педагог подходит к своим подопечным оптимистично, то рано или поздно он встретит адекватный отклик, поскольку человек склонен отвечать доверием на доверие. Если же обучающийся для преподавателя — ленивое неблагодарное существо, склонное к обману, пустому времяпрепровождению, предающееся всевозможным порокам, то есть полное основание считать, что и такого рода предположения получают соответствующее воплощение.

Наряду с перечисленными принципами в педагогической литературе дается описание большого количества принципов, ориентированных на воспитание детей и воспитательную работу в школе. Это принципы дополнительной, гуманистической ориентации, социальной адекватности воспитания, его индивидуализации, диалогичности, концентрации воспитания на развитии личности, коллективности (А. В. Мудрик); социального закаливания детей, создания воспитывающей среды (М. И. Рожков); ориентации на ценности и ценностные отношения, субъектности, целостности (Н. Е. Щуркова); направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; связи воспитания с жизнью и трудом; сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых; уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; воспитания с опорой на положительные качества человека; единства требований (школы, семьи, общественности); учета возрастных и индивидуальных особенностей¹. Б. Т. Лихачев выделяет также принципы общественно-ценной целевой направленности

¹ Подробнее об этом см.: Воронов В. В. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. М., 2004.

учебно-воспитательного процесса; целостного и гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического формирования личности в процессе обучения и воспитания, эстетизации всей детской жизни. А выдающийся педагог русского зарубежья В. В. Зеньковский настаивал на двух основных принципах: личностной ориентации и индивидуальности.

Из приведенного здесь довольно обширного перечня того, что в литературе называют *принципами воспитания*, можно сделать вывод о недостаточной разработанности данной категории, субъективизме авторов в подходе к выделению такого существенного педагогического феномена, как принцип воспитания. Тем не менее каждая совокупность принципов, будучи последовательно и полно реализована, способствует эффективности воспитания.

12.4. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе

Воспитательный процесс направлен на формирование личности, в которой профессиональное и нравственное начала находятся в единстве или во всяком случае не противоречат друг другу. Каждое образовательное учреждение стремится разработать свою **модель специалиста**, на формирование которой ориентирован учебно-воспитательный процесс. Например, В. Д. Семенов предложил в качестве такой модели воспитание **«конвертируемого» человека**. По мнению автора, «это человек высокой санитарно-гигиенической культуры, здорового образа жизни, а потому он всегда собран и готов к решению сложных задач, он владеет несколькими иностранными языками, умеет общаться с людьми разных социальных слоев, на него можно положиться, а потому на него и спрос: он нужен людям!»¹

И. М. Ильинский, П. И. Бабочкин разработали концепцию воспитания жизнеспособных поколений². **Модель жизнеспособной личности** авторы наделяют следующими личностными и гражданскими качествами:

¹ Цит. по: Острые проблемы воспитания: поиски и решения / под общ. ред. Б. З. Вульфова. М., 2003. С. 16.

² Подробнее см.: Бабочкин П. И., Ильинский И. М. Воспитание жизнеспособности поколений российской молодежи. М., 1999.

— быстрая приспособляемость к изменяющимся условиям жизни; умение ориентироваться в экономической, социально-политической обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;

— высокая социальная активность, целеустремленность и предприимчивость, стремление к поиску нового и способность находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;

— наличие потребности в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию интеллекта и профессиональных качеств;

— законопослушание; способность к объективной самооценке и конкуренции с другими;

— наличие в разумной мере индивидуалистических установок, ориентация на себя, свои интересы и потребности, обладание рациональным альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

— наличие национального сознания российского гражданина, патриота, борющегося за сохранение единства России и ее становление как великой державы;

— кроме того, каждый жизнеспособный человек должен уметь понимать и быть готовым отстаивать интересы своей социально-возрастной, профессиональной, этнической, социальной общности, к которой он принадлежит по своему происхождению, социальному статусу и т.п.

Наряду с представленными моделями для всех профессий разрабатывается **модель подготовки специалиста, ориентированная на профиограмму**. В частности, ее описание дается в стандартах высшего профессионального образования. Указанная модель включает все виды учебной деятельности, учебные планы и программы, описание практик, требования к знаниям, умениям, навыкам специалиста. В учебных планах подготовки специалиста дисциплины сгруппированы в несколько блоков общегуманитарных и естественно-научных дисциплин, общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации. Внутри блоков выделены дисциплины федерального компонента, т.е. обязательные в любом регионе России, а также дисциплины национально-регионального и вузовского компонентов (их набор определяется вузом), причем в последнем случае на появление тех или иных дисциплин в учебном плане влияет выбор студентов (они так и называ-

ются — дисциплины по выбору). Таким образом, руководство вузов и сами студенты могут определенным образом влиять на свое профессионально-личностное становление.

В ходе реализации образовательных программ должна обеспечиваться ценностно-формирующая направленность учебного процесса благодаря их гуманитарной и воспитательной наполненности. Однако интеграция гуманитарных наук в систему профессионального образования, особенно в специальностях технического профиля, далеко не всегда и не везде осуществляется в том объеме, который необходим для воспитания современного специалиста. Вместе с тем без решения и осмысления общих вопросов (например, таких, как взаимоотношения человека с миром, сущность и происхождение человека и человечности, пути развития цивилизации, смысл человеческой жизни и др.) человек будет постоянно сталкиваться с ними, решая частные и профессиональные локальные проблемы.

Есть и по меньшей мере еще одна проблема в подготовке специалиста. Например, если мы зададим студентам вопрос: «Хочет ли кто-нибудь из них стать плохим учителем, врачом, менеджером и т.д.?», то получим отрицательный ответ. Конечно, нет, все хотят быть хорошими специалистами, но к вершинам профессионального мастерства приходят немногие, и чаще — выпускники тех учебных заведений, где учат не предметам, а *профессии*, т.е. приучают к научному творчеству, формируют целостное представление о существовании этой профессии и вооружают средствами повышения своей профессиональной компетентности. В этой связи резко возрастает возможность использования внеучебного времени студентов в интересах воспитания, их культурного, физического развития и профессионального становления.

12.5. Содержание воспитания в педагогическом процессе

Содержание воспитания в педагогическом процессе учебного заведения подчинено формированию личности специалиста. Основным здесь является *содержание и качество учебного процесса*, где прививаются и получают развитие необходимые личностные и профессиональные качества и свойства, такие как пытливость ума, любознательность, широта научных интересов, трудолюбие, ответственность,

коммуникативная культура, гордость за принадлежность к данной профессии и т.п. И напротив, при плохой организации учебного процесса (беспорядочность, нечеткость, безразличие к судьбам обучающихся и т.п.) могут формироваться прямо противоположные качества: безынициативность, стремление искать обходные пути при достижении цели, получать все на дармовщину, бездуховность, аморализм.

Существует по крайней мере два подхода к определению содержания воспитания и воспитательной работы. Первый подход основан на выделении разных направлений воспитания и воспитательной работы, осуществление которых нацелено на развитие тех или иных **личностных качеств и черт**. В соответствии с этим подходом выделяют такие направления содержания воспитания, как нравственное, физическое, трудовое, половое, эстетическое, гражданское, религиозное, экологическое, художественное и др. Разумеется, личность не воспитывается по частям, и в каждом воспитательном процессе должна осуществляться комплексность воздействия, должны быть реализованы все направления воспитательной работы. Другой подход в качестве основного содержания воспитательного процесса рассматривает **ценностные отношения**. Под **отношением** понимается избирательно установленная в сознании субъекта связь с объектом окружающего мира, проявляющаяся в вербальной, эмоционально-чувственной и практически-действенной формах (Н. Е. Щуркова). В одной и той же деятельности могут формироваться различные отношения как к ней самой, так и между людьми, ее осуществляющими. Отношение к Родине, к труду, природе, к другим народам, коллегам по работе или учебе, наконец, к жизни и смерти, представляют собой важные отношения, поскольку это основополагающие ценности бытия.

В воспитании решающее значение имеет не сама деятельность — ее различные формы, проводимые в организации мероприятия и т.д., — а отношения, складывающиеся в процессе жизнедеятельности, подготовки и проведения этих мероприятий. **Педагогика отношений** в отличие от «педагогика мероприятий» (определение весьма условно, ибо без деятельности не будет и отношений) ориентируется не на предметный результат (хотя, безусловно, имеет его в виду), а на те ценности, которые формируются в сознании человека, становятся ориентиром в его поведении

и способствуют выработке необходимых качеств и свойств. Например, во время военных учений можно выработать повышенную агрессивность, жестокость, непримиримость и т.п., а можно — взаимовыручку, находчивость, решительность; в деятельности спортивной команды или театрального коллектива в одном случае формируются такие качества, как зависть, предательство, нежелание уступить, а в другом — товарищество, взаимопомощь, ответственность.

Главной ценностью являются человек и жизнь во всех ее проявлениях. Человек в гуманистической парадигме воспитания — всегда цель и никогда не должен и не может быть средством, поэтому все манипуляционные системы воспитания антигуманны. Условиями формирования гуманистических отношений являются выдвижение социально и личностно значимых целей, направленных на улучшение жизни людей (сотрудников трудового коллектива, студентов, учащихся и т.п.), заинтересованность каждого в общем деле, возможность проявить инициативу, творчество, занять место, соответствующее своим способностям и трудовому вкладу.

Считается, что решающая роль в формировании ценностных отношений принадлежит педагогу (преподавателю, руководителю, тренеру, режиссеру, командиру и т.д.), и прежде всего его личностным качествам: если он недисциплинирован, завистлив, злопамятен, несправедлив, несамокритичен, трудно надеяться на утверждение гуманистических, справедливых отношений в возглавляемом им коллективе. Однако не следует приуменьшать роль и значение в этом процессе рядовых членов коллектива. Конечно, можно добиться послушания, выполнения распоряжений, благополучно провести мероприятие и т.д., но успех воспитания определяется не столько этим, сколько качеством сформировавшихся отношений как к самой деятельности, так и друг к другу, к обществу, к жизни, а это возможно лишь при *субъектной позиции* каждого члена коллектива, которая наиболее ярко проявляется в школьном и студенческом самоуправлении.

Самоуправление в педагогическом процессе как условие и средство воспитания. Вся организация воспитательной работы может и должна осуществляться через развитие **самоуправления**. Его можно определить как руководство жизнедеятельностью своего коллектива, предполагающее разработку, обсуждение, принятие и реализацию решений, т.е. самостоятельность и известную самостоятельность в осуществлении властных функций.

Проблемы самоуправления — ключевые в социально-экономическом развитии общества. От их решения зависит эффективность социально-экономических и политических преобразований. Пока над каждым человеком будет стоять череда надзирающих, контролирующих, проверяющих органов в лице контролеров, охранников, милиции, налоговой инспекции, полиции и т.д., трудно ждать достижений в социально-экономической сфере. Когда значительная часть населения ничего не производит, а только проверяет и контролирует, это весьма накладно для общества и государственного бюджета.

В 1916 г. русский мыслитель Н. А. Бердяев утверждал, что Россию может спасти только самоуправление. С тех пор прошло почти сто лет, а самоуправление в России хорошо если находится на уровне 1916 г., во всяком случае прогресса в этой области не ощущается.

В. И. Даль определял самоуправление как управу самим собой, знание и строгое выполнение своего долга. Уже из такого определения самоуправления следует, что для его осуществления необходим определенный уровень знаний и представлений о должном поведении, долге, в противном случае самоуправление переходит в самоуправство, насилие.

Юридическую основу для организации самоуправления в образовательном учреждении составляют Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», устав и локальные акты учреждения. В соответствии с п. 2 ст. 35 Закона РФ «Об образовании» управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями строится на **принципах единоначалия и самоуправления**. Формами самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения.

Статья 50 Закона РФ «Об образовании» в числе прав обучающихся называет право участвовать в управлении образовательным учреждением. Так, согласно п. 4 указанной статьи обучающиеся всех образовательных учреждений, в частности, имеют право на участие в управлении образовательным учреждением, уважение своего человеческого достоинства, свободу совести, информации, свободное выражение собственных мнений и убеждений. Таким образом, согласно Закона РФ «Об образовании» самоуправление, участие тех, кто учится, в управлении образовательным учреждением является обязательным и необходимым условием функционирования учреждения образования.

Обобщая выводы, сделанные исследователями проблем ученического самоуправления, можно сформулировать некоторые **общие принципы**:

1. Самоуправление призвано выполнять две функции — решать текущие задачи коллектива и готовить молодых людей к будущему участию в управлении делами государства и общества.

2. Самоуправление — это свойство организованной общности: правомерно говорить о самоуправлении коллектива, организации и едва ли можно говорить о самоуправлении случайно собравшихся людей.

3. Нужно стремиться, чтобы в самоуправлении принимали участие большинство членов коллектива, а в идеале — все, однако последнее представляется несколько утопичным. Конечно, все в одинаковой мере не могут управлять делами своего коллектива. Самоуправление имеет место тогда, когда круг людей, участвующих в осуществлении власти, постоянно расширяется. Если он сужается, о самоуправлении говорить не приходится.

4. Самоуправление существует не тогда, когда учащиеся выполняют те или иные функции педагогов и администраторов, а когда каждый ответственно и творчески выполняет свои обязанности, реализует собственные полномочия. Для педагогов и администрации самоуправление — не способ переложить на ученические плечи задачи попроще (например, самообслуживание), а возможность предоставить учащейся молодежи властные полномочия, привлечь к принятию и реализации управленческих решений.

5. Самоуправление — это определенная потребность жизни, своеобразное состояние коллектива или организации. Оно не может ограничиваться временными рамками: днем, неделей и т.д. Таким образом, часто практикуемые «дни самоуправления» в учебных заведениях (чаще всего в школах) к подлинному самоуправлению никакого отношения не имеют. Это ролевые игры «в учителей», «в дублеров». И очень плохо, что сама по себе хорошая вещь — ролевая игра — подменяет истинное самоуправление, а это порождает неверную ориентацию в сущности данного явления, смещает акценты в его понимании как формы обучения правильному управлению власти.

6. Самоуправление должно быть опытом такой деятельности, где можно увидеть результат.

Очевидно, что повысить качество подготовки специалистов, способных подходить к каждой технологической за-

даче целостно, творчески, руководствуясь высокими нравственными критериями, невозможно без участия самих обучающихся. Их реальное участие в самоуправлении проявляется в создании и функционировании таких органов, как ученические, студенческие советы, старостаты (объединения старост учебных подразделений), студенческие научные общества и кружки, советы общежитий, редколлегии студенческих изданий и т.п. Эти органы самоуправления формируют у студентов ответственное отношение к учебе, овладению специальностью, обеспечивают оперативную информацию и гласность, участвуют в оценке качества учебно-воспитательного процесса и разработке предложений по его совершенствованию, создают студенческие отделы кадров и бирж труда, научно-исследовательские коллективы, организуют досуг обучающихся. При этом важно учитывать принципиальную разницу между привлечением людей к управлению для решения простых задач, не требующих напряжения мысли, и необходимостью участия в управлении ввиду сложности этих задач, невозможности их эффективного решения без интеллектуального поиска и физического напряжения. Студенты особенно чувствуют эту разницу и не стремятся участвовать в «искусственном» самоуправлении, так сказать, для галочки, не имеющем реальных властных полномочий.

Смысл самоуправления, как уже отмечалось, не в том, что учащиеся выполняют какую-то часть функций администрации образовательного учреждения, а в том, что новые жизненные реалии (демократизация средней и высшей школы, гуманизация отношений, определенная децентрализация власти и т.д.) требуют, чтобы обучающиеся становились субъектами выработки властных решений, поскольку эти решения касаются их самих. К тому же человек охотнее выполняет то, что им понятно, лично одобрено и принято.

12.6. Система методов воспитания профессионала

Вопрос о методах воспитания в педагогической науке один из самых дискуссионных, причем настолько, что некоторые авторы приходят к мысли о проблематичности существования самой категории «методы воспитания». Другие, наоборот, расширяют эту категорию и описывают такое количество методов, что они не в состоянии стать руководством к действию для практиков. Нельзя не увидеть про-

тиворечий и в предлагаемых педагогической литературой классификациях методов воспитания. Например, разделение методов на те, которые направлены на формирование сознания, и те, что направлены на формирование поведения, не соотносится с таким положением психологии, как закон единства сознания и деятельности. Это противоречие отмечают и некоторые студенты, подчеркивая при этом проблематичность формирования сознания одними вербальными средствами, как предписывается в учебниках, методами, направленными на формирование сознания.

При классификации методов воспитания разные авторы руководствуются различными определениями понятия «метод». Например, если трактовать метод как способ достижения цели (И. Я. Лернер), то при изменении цели соответственно должен меняться и метод. Если же цель с использованием данного метода не достигается, значит, говорить о методе нет оснований. Исходя из приведенного определения, приходим к выводу, что основной метод воспитания, скорее всего, один — **убеждение**. Только тогда, когда человек убежден, что поступать правильно — значит делать одно и не делать другое; когда это убеждение переходит в привычку, только тогда можно говорить о достижении цели воспитания. Иногда говорят также и о **внушении** как методе, но внушение, подобно гипнозу, действует до тех пор, пока его осуществляет некий субъект: закончился сеанс гипноза, закончилось действие внушения, и человек ведет себя по-прежнему. В то время как при убеждении, в котором следует различать **процесс** (*я убеждаю*) и **результат** (*я убежден, что...*), происходит **интериоризация** (присвоение) необходимого качества и его **экстериоризация** (преобразование внутренних структур психики в поведенческие акты).

Предлагаемый подход отличается от многих других классификаций методов воспитания тем, что в нем цель выносится на передний план и не теряется при оценке эффективности воспитательного воздействия, ведь когда мы называем, например, методом воспитания наказание или стимулирование, это не означает, что достигается цель воздействия. Но если методом воспитания считать **убеждение наказанием или стимулированием**, то на передний план выходит не само наказание, а его способность и возможность убедить человека и изменить его поведение в нужном направлении. Таким образом, убеждение многолико: убеждение словом, личным примером руководителя, воспитате-

ля, родителя, убеждение делом, поощрением, наказанием; убеждение организацией интересной и содержательной деятельности и т.д.

Метод убеждения в используемой на практике системе методов воспитания дополняется такими методами воспитательного воздействия, как методы упражнения и оценки. **Упражнение** используется при воспитании привычек нравственного поведения. Поступок только тогда является нравственным, когда совершается не из страха перед наказанием или с надеждой на вознаграждение, а по собственной воле, потому что иначе человек поступить не может. Легко поступить нравственно при зрителях, свидетелях поступка, и гораздо труднее, когда никто не видит и, может быть, не узнает о сделанном тобой добром деле. Педагоги упражняют воспитуемых путем создания ситуаций, когда надо проявить решительность, отзывчивость, заботу и т.п. Опытные педагоги и руководители умело используют и естественно возникающие ситуации для упражнения своих подопечных в правильном поведении. При использовании **метода оценки** педагог обычно избегает прямых оценок, а действует косвенно, одобряя или осуждая те или иные поступки или суждения. А. С Макаренко называл это «педагогикой параллельного действия», когда человеку дают понять, что его действиями недоволены, приводя в пример аналогичные поступки, совершенные кем-то когда-то.

До сих пор разговор о методах воспитания велся в рамках системы «воспитатель — воспитуемый» при их непосредственном взаимодействии. Однако воспитательный процесс, как правило, осуществляется в рамках воспитательной системы учреждения: школы, вуза, трудового коллектива. В этом случае продуктивным может быть подход к классификации методов воспитания, предложенный А. М. Сидоркиным¹. Автор выделяет три группы методов:

1. Методы изменения смысла видов деятельности и общения. Придание деятельности трудового коллектива нового смысла (возможности выхода продукции на экспорт и повышение требований к ней, появление новых партнеров или, напротив, конкурентов) способствует развитию мотивации, побуждает к совершенствованию в профессиональной сфере. В студенческих, ученических коллективах новый смысл учебе и общению может придать встреча с людьми,

¹ См.: Рос. пед. энцикл. : в 2 т. Т. 1. М., 1993. С. 570.

которые добились в профессии высоких результатов; организация практики в высокопрофессиональных коллективах; развитие научно-технического творчества и т.п.

2. Методы изменения отношений. К ним можно отнести:

— демонстрацию отношений, более привлекательных для членов коллектива;

— личный пример руководителя (педагога);

— специально создаваемые ситуации или умелое использование естественно возникших ситуаций для получения воспитательного результата (например, приход в коллектив нового работника, перемещение кадров, поддержание традиций и т.п.);

— коллективный самоанализ какого-то периода в жизни коллектива или проведенного мероприятия.

3. Методы изменения компонентов воспитательной системы: ее целей; представлений коллектива о себе и своем месте в социуме; привнесение в содержание общения новой проблематики, утверждение новых традиций и ритуалов и т.п.

Разумеется, все методы воспитания представляют определенную систему и используются на практике взаимосвязанно. Успешность и результативность возможны при условии сочетания строго индивидуального подхода к организации убеждающих воздействий на человека, находящегося в коллективе, внутри которого и должна воспитываться каждая отдельная личность. При этом важно разнообразить воздействия, чтобы личность развивалась не только благодаря ассимиляции положительного, интериоризации позитивного, но и за счет негативной ассимиляции отрицательного. В то же время при всей значимости воздействия коллектива, общественного мнения на отдельную личность следует подчеркнуть ведущую роль преподавателя, учителя, руководителя, который, чтобы стать подлинным, а не номинальным воспитателем, должен в первую очередь воспитывать в себе необходимые качества.

В этой связи имеет смысл обратиться к **учению о доминанте** А. А. Ухтомского, который в своих работах оперирует терминами «двойник» и «собеседник». Наши **доминанты**, т.е. направленность на определенные объекты, качества, поведенческие акты, связаны с нашей деятельностью, нашим восприятием действительности. В других мы находим то, что есть в нас, и если мы видим вокруг себя нехорошее, то и в нас это нехорошее присутствует. И наоборот, если мы прекрасодушны и романтичны, то и других наделяем этими свойствами, подчас безосновательно, что в случае разочарования может привести к потере веры в людей. Чтобы воспринимать «бесценные вещи и бесценные области реального бытия», должны быть подготовлены

уши, чтобы слушать, глаза, чтобы видеть, т.е. доминанты должны быть направлены на эти сферы реального бытия. Ухтомский называет их **доминантами на живое лицо**, «никогда не повторимое, никем не заменимое». Для этого необходимо неусыпное и тщательнейшее, изо дня в день, воспитание в себе драгоценной доминанты безраздельного внимания к *другому*. Под «другим» Ухтомский подразумевает не только близких и родных людей, а абсолютно всех, каждого встречного. Ученик для учителя, студент для преподавателя, сотрудник для руководителя — не первый встречный, но как же часто доминанта воспитателя не направлена на воспитуемого; его восприятие не может освободиться от доминанты на себя, в результате чего воспитуемый наделяется качествами, мыслями, поступками и мотивами, которые свойственны воспитателю или, по меньшей мере, существуют в его сознании. Диалог же предполагает адекватность представлений его участников друг о друге. С другой стороны, у воспитуемого тоже отсутствует доминанта на живое лицо воспитателя, он склонен воспринимать его как функцию, представителя определенной социальной группы со своими установками, необязательными для подражания. И все же в движении навстречу друг другу первые шаги следует делать преподавателю, воспитателю, руководителю как профессионалу.

Итак, профессионализм воспитателя проявляется буквально ежечасно при адекватной оценке им действий воспитуемых и подчиненных, их высказываний и поступков, нравственно-психологической атмосферы в коллективе, когда положительное оценивается позитивно, а отрицательное — негативно. Если происходит наоборот, о профессионализме воспитателя не может быть и речи.

12.7. Критерии оценки результата воспитательного процесса

Вопрос эффективности воспитательной деятельности и ее критериев — важнейший в теории и практике воспитания. Критерии эффективности воспитательной работы заинтересованно обсуждаются учеными десятки лет, но пока не удалось найти более или менее приемлемого решения. Тем не менее нельзя не прислушаться к безусловным авторитетам. Так, Коноске Мацусита, названный при жизни «гением менеджмента», оставил духовное завещание продолжателям своего дела: «Не хитри, будь честным; будь хозяином на своем месте; не живи вчерашним днем; постоянно совершенствуй свои познания; относись с уважением к окружающим; все время помни о внешнем мире, приспосабливайся к законам его развития; с благодарностью относись к тому, что имеешь и получаешь, — мы все берем

у общества в долг; не уставай вопрошать: на кого ты работаешь? Ответ только один — на общество»¹.

В 1886 г. 26-летний писатель Антон Чехов в письме старшему брату Николаю изложил свои критерии воспитанности. «Воспитанные люди, — писал Чехов, — по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы.
2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, что не увидишь простым глазом.
3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.
4. Они чистоплотны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии. Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают...
5. Они не унижают себя с той целью, чтобы вызвать в других сочувствие.
6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомства со знаменитостями... Истинные таланты всегда сидят в потемках, в толпе, подальше от выставки...
7. Если они имеют в себе талант, то уважают его...
8. Они воспитывают в себе эстетику...»²

Критерии воспитанности «от противного» прекрасно определил К. Д. Ушинский: «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к нарушению законов чести... вот враги воспитания, с которым оно призвано бороться»³.

Думается, что для практической педагогики эти критерии могут служить надежным показателем эффективности воспитания. Однако основным критерием оценки качества личностной и профессиональной подготовки специалиста, надо полагать, является оценка работодателя, родителей, самого выпускника его готовности к полноценному функционированию в трудовом коллективе. И здесь могут выявиться неожиданные и непредвиденные коллизии. Например, отличник, сдававший все сессии досрочно, не умеет работать в команде; специалист, закончивший вуз с красным дипломом, заносчив и высокомерен по отношению к сослуживцам. Многие выпускники, у которых целенаправленно

¹ См.: Японский менеджмент. М., 1991. С. 29.

² Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. Письма. Т. 1. М., 1974. С. 223—224.

³ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. в 2 т. Т. 1. М., 1974. С. 18.

развивали творческий потенциал, отличаются отсутствием дисциплины; другие, вроде бы положительно проявившие себя в учебе, успокаиваются на достигнутом и не стремятся к профессиональному совершенствованию.

Известно, что надежность и устойчивость сформированных качеств проверяются временем и экстремальными обстоятельствами. Поэт писал:

Как вежлив ты в покое и в тепле,
Но будешь ли таким во время давки
На поврежденном бурей корабле
Или в толпе у керосинной лавки?¹

Мудрые и опытные воспитатели не склонны довольствоваться сиюминутным результатом воспитательной работы, а руководствуются перспективами развития своих подопечных.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите доказательства положения о том, что воспитание — общественное явление.
2. В чем сходство и в чем различие социализации и воспитания?
3. В чем смысл самовоспитания и каковы его условия?
4. Вы пользуетесь одним из многих существующих определений воспитания. Сделайте анализ этого определения с точки зрения проявления в нем целенаправленности, взаимодействия, субъектности участников и созидательности деятельности.
5. Охарактеризуйте организованное вами воспитательное мероприятие (или такое, в котором вы были участником) с точки зрения реализации в нем принципов воспитательной работы.
6. Проанализируйте представленные в тексте модели специалиста. Предложите свой вариант.
7. Каково содержание воспитания в педагогическом процессе?
8. Даже там, где администрация способствует развитию самоуправления, студенты не очень стремятся к нему, прежде всего из-за неготовности брать на себя ответственность за осуществление властных полномочий. Какой путь приобщения студентов к самоуправлению может оказаться перспективнее: постепенное расширение его функций и соответственно возрастание ответственности или изначальное предоставление всех полномочий студенческому самоуправлению — подобно тому, как при обучении плаванию сразу бросают человека в воду?
9. Назовите юридические основания самоуправления в учебном заведении.

¹ Маршак С. Я. Собр. соч. в 8 т. Т. 5. М., 1970. С. 174.

10. Назовите признаки самоуправления. Какие из них свойственны вашему коллективу?

11. Какими могут быть полномочия органов студенческого самоуправления?

12. Дайте определение метода воспитания и предложите свою систему методов.

13. Каждый из нас чем-то руководствуется, когда дает некую оценку человеку: воспитанный он или нет. Какими критериями вы пользуетесь, определяя для себя уровень воспитанности того или иного человека?

Литература

Основная

1. *Мудрик, А. В.* Социализация человека / А. В. Мудрик. — М., 2004.

2. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.

3. *Рожков, М. И.* Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М., 2004.

Дополнительная

1. *Давыдов, Ю. С.* Власть культуры в университете / Ю. С. Давыдов. — М., 2004.

2. *Колесникова, И. А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб., 2001.

3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1999.

4. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М., 2000.

5. Организация и развитие ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А. С. Прутченкова. — М., 2003.

6. Острые проблемы воспитания: поиски решения / под общ. ред. Б. З. Вульфова. — М., 2003.

7. *Рожков, М. И.* Развитие самоуправления в детских коллективах : учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков. — М., 2002.

Глава 13

СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

В действительности вообще нет никаких строго проведенных межей и граней, к великой горести всех систематиков.

А. И. Герцен

13.1. Системный подход в педагогической теории и практике

Системный подход как методология изучения и практики предполагает анализ того или иного объекта как целостной **системы** — целенаправленного множества различных элементов и их связей. Особенность такого подхода к теории заключается в том, что он предписывает анализировать не только целесообразность функций элементов, их специфике, но (и это главное) *всю структуру взаимодействия элементов*, способы их связей, то новое, что этим взаимодействием достигается при определенных условиях и без чего снижается эффективность движения к цели. Именно эффект взаимодействия имеется в виду, когда проектируется система, ее функции, структура элементов и их связи. Теория разрабатывает и критерии, показатели, методы анализа эффективности системы воспитания, педагогического управления ею. Наконец, наука позволяет определить общее и особенное на разных уровнях системы: общегосударственном, региональном, качественном (по типам образовательно-воспитательных учреждений); единичном (для каждого конкретного учреждения). При любом варианте наряду с взаимодействием системе должна быть присуща и **целостность**.

Когда говорят о **воспитательной системе**, имеют в виду совокупность таких взаимосвязанных элементов, как цели воспитания; люди, способные их реализовывать; содержательные деятельности по реализации целей воспитания; методы, средства и организационные формы воспитания; отношения, возникающие между участниками воспитательного процесса; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению эффективности воспитательной системы. Однако наличие развитой структуры, связей между ее элементами само по себе не гарантирует успеха, создавая для него лишь предпосылки. Система выступает педагогическим фактором, только когда «наполняется» людьми со всем многообразием их характеров и темпераментов, потребностей и мотивов, притязаний и стилей реализации. Именно реальное *взаимодействие педагогов и воспитанников* составляет живую ткань, человеческую основу, цель и результат педагогической системы.

Взаимодействие — одно из воплощений связей, отношений между людьми, когда они в процессе решения общих задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, вместе успешней эти задачи решают, причем вместе не значит суммарно, но взаимопроникая, решая задачи и комплексные, общие, и «свои», функциональные. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Естественно, происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие своеобразно: его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей. Осознанно или неосознанно, целенаправленно или стихийно, закономерно или случайно оно работает на образование Человека, развитие его социальности, придавая жизненные токи системе воспитания. Как и в любом другом учреждении, в организации образования существует влияющее на сотрудников взаимодействие между коллегами; рядовыми сотрудниками и аппаратом управления и т.д. Взаимодействуют не только отдельные люди, но и группы, коллективы, органы самоуправления. Существенна педагогическая функция таких явлений, скрепляющих, одухотворяющих систему, как общественное мнение, традиции, перспективы, стиль, ценностные ориентации, образ жизни и т.п., и каждый из этих факторов име-

ет своих конкретных выразителей, наиболее авторитетных и уважаемых.

Любое из названных или подобных взаимодействий в системе воспитания сводится, в сущности, к общему: взаимодействию педагога (конкретного субъекта или лица, представляющего облеченный полномочиями орган) и воспитанников. С одной стороны, такого рода взаимодействие — нормальное, естественное состояние их сосуществования во времени и пространстве воспитания, объективная данность, духовная связь, с другой — сфера взаимных влияний, соударения ценностей и мнений, способов жизнедеятельности. В условиях, например, учебно-воспитательного учреждения, вуза или школы, общая цель взаимодействия педагогов и учащихся, задающая смысл их существованию, — образование Человека, и педагога, и учащегося, на том или ином отрезке жизни, в том или ином отношении, с той или иной степенью осознания этой цели. Для педагога, преподавателя цель конкретизируется в совершенствовании своего человеческого и профессионального опыта, поскольку этот процесс беспределен, а его прекращение означало бы духовную смерть личности. Для учащегося, студента актуальной целью является интенсивное обогащение социальности. Ни для одной из сторон этого процесса человекообразование не может быть плодотворным без участия другой стороны. За опытным специалистом — жизненный (в том числе профессиональный) опыт, требующий выхода, и потребности в нем самом со стороны его воспитанников; за учеником, студентом — сама эта потребность педагога, ситуация возможности ее удовлетворить и бездна таких возможностей. Первый — помогает учиться, работать над собой, второй — учится, развивает себя.

В то же время происходит и прямое влияние воспитанников на педагога. Их состав, характер и поведение неформальных лидеров, традиции коллектива, в целом совокупность индивидуальностей влияют так же, как и тональность отношений между ними. Ученики — постоянные «участники» опыта педагога. От их настроения зависят методы его работы, их любознательность стимулирует его самообразование. Они все чаще выступают носителями ранее неизвестной учителю информации, почерпнутой в походах, кружках, экспедициях, поездках по стране или зарубежью, а то и в свободном общении с приятелями

и сослуживцами (идет ли речь об исторических памятниках, моде, современной музыке или компьютерных программах).

Взаимодействие педагога и воспитанника достижимо только при условии обоюдного доверия, желания и умения верить друг другу и друг в друга, и это — самый надежный «социальный клей» (А. С. Макаренко) любой системы, если она действительно стремится быть человеческой.

13.2. Гуманизация системы воспитания: реалии и перспективы

Закон РФ «Об образовании» (ст. 2) в качестве одного из принципов государственной политики России в области образования определяет его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. На рубеже XIX—XX вв. выдающийся русский педагог П. Ф. Лесгафт считал принципами гуманной педагогики неприкосновенность личности и самостоятельность ее проявлений. В самом деле, если в юном возрасте человек научится сам усложнять свои действия по мере сил и возможностей, то в молодости и в зрелости он будет проявлять самостоятельность в своих мыслях, идеях, теоретическом мышлении и в обыденной жизни.

Гуманизация системы воспитания предполагает решение по крайней мере двух задач:

1) совершенствование структуры системы, иерархии подструктур, внутренних и внешних связей во имя удовлетворения и развития физических и духовных потребностей человека, отвечающих целям его совершенствования;

2) ориентация всех компонентов системы на развитие социальности человека, гуманности в действиях, отношениях и общении.

Социальность — один из признаков народа. Когда социальность стремится к нулю, нация проявляет тенденцию становиться не народом, а населением, электоратом, чем-нибудь еще, только не народом. Чем ниже уровень социальности, тем больше человек становится объектом манипулирования. Социальность определяет информационные потоки, которые человек способен воспринимать и перерабатывать. Мера социальности является необходи-

мым и обязательным условием развития техносферы, административных практик, социального и художественного творчества.

В процессе решения задач человекообразования воспитательная система динамична, обладает способностью саморазвития, самоорганизации: результаты ее функционирования открывают возможность постановки и решения новых задач, рождая новые формы отношений. Рост социальности тех, кто охвачен этой системой — будь то объединения или отдельные люди, взрослые или дети, — постепенное обогащение их образа жизни, их творческого потенциала делает их взаимодействие более насыщенным, позволяющим формироваться и *всем, и, главное, каждому.*

По мере развития системы необходимы и структурные изменения, работающие на динамическое разнообразие связей групп и коллективов. Заданная на каждый момент, этап ее развития структура уже на следующем этапе может провоцировать консерватизм и, что самое пагубное, формализм, разлагающий и самоуправление, и души людей. Сохраняя основные черты и признаки воспитательной системы, каждая данная система должна быть динамичной, всегда имеющей, с одной стороны, «базу роста», резерв изменений, зону совершенствования, а с другой — готовность и способность отказаться от того, что привычно, или существенно изменить то, что сложилось, но уже не соответствует изменившимся условиям. Без этого возникает угроза подмены: не система для человека, а человек для системы, что противоречит ее гуманизму.

Одним из важнейших путей гуманизации системы воспитания является приведение ее в соответствие с особенностями того образовательного учреждения, на базе которого она существует и развивается. Принципиальный подход здесь — **единство многообразного**. *Единство* — потому что всякая система воспитания должна отвечать общим признакам системности: целенаправленности, наличию внутренних и внешних связей разнообразных элементов, динамичности. *Многообразие* — реальность специфики жизни и условий каждого учреждения, важной задачей которого является формирование и развитие социальности составляющих его людей.

Такая реальность двояка. С одной стороны, *содержание и структура системы должны соответствовать типу данного учреждения, его основным задачам и функ-*

циям. Так, в школе центр системы — целенаправленное взаимодействие в структуре классов и других детских объединений в едином учебно-воспитательном процессе, самоуправление, взаимодействие учащихся и учителей; в профтехшколе — взаимосвязь учебной и производственной деятельности, общеобразовательной и специальной подготовки молодых рабочих, училища и базового предприятия (учреждения). В среднем специальном учебном заведении (техникуме, училище, колледже) — те же задачи и взаимосвязи в системе, но для профессиональной подготовки младших «командиров производства», большая самостоятельность учащихся в учебной работе и внеурочной деятельности, в самоуправлении, условиях практики. В высшем учебном заведении система воспитания ориентирована на сочетание, взаимосвязь самостоятельной работы студентов по освоению теоретического курса и профессии, самоорганизации жизнедеятельности факультетов и групп, научно-исследовательской работы. Во внешкольном учреждении, куда дети приходят по собственному желанию, из интереса к тому или иному делу, реально созданию системы, в центре которой лежит развитие индивидуальности каждого в процессе художественного и технического творчества и т.д. В трудовых коллективах предприятий, организаций, фирм — воспитание ответственности за сегодняшнее и завтрашнее состояние учреждения, корпоративного патриотизма, экономизации сил, ресурсов, средств, умения слаженно и четко взаимодействовать в команде.

С другой стороны, *система эффективна там и тогда, где и когда она отвечает своеобразию реальных условий жизнедеятельности того или иного учреждения*: его материальным и кадровым возможностям, предметной и бытовой среде, составу и традициям, внешним связям в социуме. Каждое учебно-воспитательное учреждение может и должно создавать свою воспитательную систему, которая, отвечая специфике данного учреждения, была бы действительно оригинальной разновидностью, своеобразным носителем объективных признаков всякой системы. Гуманистическая перспектива развития воспитательных систем как раз и связана с их гибкостью, вариативностью, разумной динамикой стихийного и упорядоченного в конкретных обстоятельствах среды и социума, без чего невозможно целенаправленное создание в вузе или школе образа жизни,

благоприятного для развития социальности, самосовершенствования каждого человека.

13.3. Трудовой коллектив как воспитательная система

Трудовой коллектив — это группа людей, объединенных общими целями, связанными с производством материальных, духовных или социальных ценностей. Исследователи выделяют два основных состояния его существования — саморегуляция и развитие (функционирование), в которых заложено противоречие между стабильностью и изменчивостью, определенным консерватизмом и инновациями. Развитие коллектива, как, впрочем, и личности, связано не только с достижениями и удовлетворением, но и со многими изначально предопределенными страданиями, необходимостью расставаться с чем-то близким, хорошим, привычным и наработанным. Зачастую это означает отказ от более простой и менее напряженной жизни и начало жизни более трудной, связанной с большими нагрузками, испытаниями и ответственностью. Поскольку трудовой коллектив — саморегулирующаяся система, он отличается стремлением к динамичному равновесию, а это может происходить за счет выдвигания из своих рядов неформального лидера, уравновешивающего нарушенный баланс (когда, например, определенные функции некомпетентного или нерешительного руководителя берет на себя руководитель нижестоящий, болеющий за общее дело).

Стадии развития трудового коллектива. В ходе своего становления и развития трудовой коллектив проходит определенные стадии: первичного объединения; разъединения; вторичного объединения; консолидации, или возникновения коллектива как сложной системы групповых процессов и взаимодействий¹.

→ **Стадия первичного объединения.** Для нее характерно объединение людей только формальными отношениями; люди не информированы о личных особенностях друг друга. На этой стадии рано или поздно выделяется активное ядро, возглавляемое лидером: им может быть формальный руководитель или неформальный лидер (по-

¹ Подробнее об этом см.: Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 1999.

явление неформального лидера связано с наличием серьезных недостатков у формального руководителя). Если активность неформального лидера снижает эффективность работы коллектива, его необходимо нейтрализовать (уволить или перевести в другое подразделение либо увеличить объем работы). Если эффективность групповой работы повышается за счет усилий неформального лидера, следует выяснить, какие недостатки формального руководителя компенсирует неформальный лидер.

Если на стадии первичного объединения реальным лидером становится формальный руководитель либо формальный и неформальный лидеры находят пути конструктивного взаимодействия, коллектив переходит на вторую стадию развития.

➔ **На стадии дифференциации (разъединения)** происходит постепенная дифференциация социальных позиций работников. Возникают небольшие группки по два — четыре человека со своими лидерами. В эти группы объединяются на основе личностных интересов или взаимных симпатий, и именно в этих группах подчиненные оценивают и анализируют действия, предпринимаемые или почему-либо не предпринимаемые руководителем. На стадии разъединения формируются общественное мнение, доминирующие ценности, моральные установки. Именно на этой стадии можно и нужно формировать **корпоративную культуру** организации. Стиль руководства на этой стадии должен быть гибким и дифференцированным. К каждой группировке руководитель должен найти индивидуальный подход, чтобы формировался дееспособный коллектив со здоровым нравственно-психологическим климатом.

➔ **Стадию вторичного объединения** можно зафиксировать тогда, когда подавляющее большинство сотрудников принимает общие ценности и моральные установки. На этой стадии обязательно существует ядро, выступающее выразителем общественного мнения и влияющее на всех работников; выявляются люди, которых все уважают и ценят, и те, которых никто не уважает и не прислушивается к их мнению.

➔ **На стадии консолидации** коллектив характеризуется собственным социально-психологическим климатом, своим «лицом». Это сплоченная команда единомышленников, нацеленная на оптимальное решение стоящих

перед ней задач. Здесь существуют негласные нормы поведения, которым все стараются соответствовать и которые поддерживаются сотрудниками уже без участия руководителя. Полностью сложившийся коллектив способен не только на разумное подчинение своему руководителю, но и на проявление сплоченности в процессе конфронтации или даже бунта, если подобное возникает. Стало быть, руководителю необходимо все время соответствовать требованиям, предъявляемым зрелым коллективом к своему руководству. Если в такой сплоченный коллектив приходит новый сотрудник, особенно молодой, от которого ждут принятия сложившихся групповых ценностей, уже одно это обстоятельство является мощным воспитательным фактором для новичков. Если же в консолидированный коллектив приходит новый руководитель, особенно со стороны, он вынужден считаться с моральными нормами и корпоративной культурой коллектива, особенно на начальных этапах своей работы.

Поскольку всякое явление наряду с положительными сторонами имеет и негативные, которые на определенном этапе превращают данное явление в свою противоположность, следует отметить **недостатки консолидированных коллективов**, снижающие их эффективность.

Во-первых, в консолидированных коллективах *групповые ценности доминируют над индивидуальными*. Многие члены коллектива начинают проявлять конформизм, стараются «не возникать» в ситуациях внутреннего несогласия, промолчать там, где надо было бы высказать мнение, отличное от группового. Люди, не высказывающие своего мнения, начинают рано или поздно испытывать внутренний дискомфорт, а это не лучшим образом отражается на их психическом самочувствии и здоровье.

Во-вторых, в консолидированном коллективе *формируются цели и установки, ориентированные на средний уровень продуктивности и доступности большинству*. Из-за этого талантливые и продвинутые в том или ином отношении сотрудники вынуждены искусственно снижать свою активность, чтобы не выделяться. В силу этого может заметно снижаться творческий потенциал коллектива, связанный с развитием инновационной деятельности, предполагающей определенную степень риска.

Тем не менее, если руководитель знает и помнит о недостатках и ограничениях консолидированного коллектива,

он может принимать необходимые меры для нейтрализации указанных недостатков, например:

- периодически проводить мероприятия по реорганизации, частичному или полному обновлению коллектива, реформированию группировок;

- поддерживать и защищать сотрудника, способного на более высокие результаты;

- защищать критически настроенных сотрудников, выступающих с конструктивными предложениями;

- расширять фронт работ талантливым сотрудникам с соответствующим их вкладу стимулированием и т.п.

Воспитание людей в трудовом коллективе. Процесс воспитания в трудовом коллективе не является автономным, происходящим в определенное время в определенном месте. Он буквально пронизывает всю жизнедеятельность трудового коллектива и проявляется в воспитании сознательного отношения к труду, стремления к профессиональному совершенствованию; творческого отношения к порученному делу; формировании общей культуры, привлечении к разработке и обсуждению планов развития организации; развитии самоуправления.

Сознательное отношение к труду формируется в процессе воспитания трудолюбия, готовности и умения выполнять необходимую и полезную обществу работу, ответственности за результаты труда, способности воспринимать интересы трудового коллектива как свои собственные. Обязательным условием при этом является удовлетворенность трудом, его смыслом и содержанием, отношениями, складывающимися между людьми и между работником и руководителем в процессе общей работы.

Сознательная дисциплина труда предполагает его научную организацию, осознание тружениками общественной значимости своего труда, формирование чувства удовлетворения от работы на общую пользу, в том числе и свою собственную. Известно, что дисциплина труда имеет два плана:

- 1) *внешний, формальный характер дисциплины* связан с соблюдением установленного распорядка, точным и своевременным выполнением заданий;

- 2) *внутренний, более глубокий план дисциплины* подразумевает не только добросовестное и безупречное выполнение служебных обязанностей, но деятельность осмысленную, инициативную, продиктованную стремлением принести

как можно больше пользы своей организации и в конечном счете обществу. Именно внутренняя дисциплина, а не формальное осуществление своих функций отличает человека самостоятельного, который сам управляет своими поступками. На степень трудовой активности, в свою очередь, влияют такие факторы, как воспитание любви и привычки к труду, степень удовлетворенности работой и условиями труда, уровень профессиональной подготовленности работника, морально-психологический климат трудового коллектива, удовлетворенность социально-бытовыми условиями жизни и работы.

Воспитательный потенциал трудового коллектива реализуется при условии наличия всех компонентов воспитательной системы, и в особенности — управленческой деятельности руководителя по обеспечению эффективности воспитательной системы.

13.4. Руководитель и подчиненный

Системный подход к воспитанию предполагает, в том числе, рассмотрение педагогических аспектов такой сложной проблемы, как *взаимоотношения руководителя и подчиненного*, выводя ее за сугубо административные рамки. Сущность связи указанных субъектов — взаимодействие в процессе достижения общих целей. Однако, ничуть не умаляя значимости дисциплины исполнения и подчинения, подчеркнем иную, а для воспитания, пожалуй, и более важную сторону дела: это отношения сотрудничества разных по уровню и функциям субъектов системы. Именно поэтому каждый из них призван быть *творцом*: один — ориентируя, другой — ориентируясь не на жесткое подчинение (слепую подчиненность), но на самостоятельность, инициативу, стимулируемые как самим заданием, так и его выполнением. Особое значение это своеобразие воспитательной системы обретает в условиях взаимосвязи в ней управления и самоуправления, единоначалия и коллегиальности, прав и обязанностей, требовательности и уважения к личности.

Личность руководителя играет решающую роль в управленческой деятельности, в формировании нравственно-психологического климата трудового коллектива, стимулировании сотрудников к самосовершенствованию. Для этого руководителю необходимо обладать определенными каче-

ствами, чертами характера, свойствами личности. Среди них отметим направленность личности, специальные знания и умения, профессионализм в той сфере деятельности, которой занимается трудовой коллектив, организаторские способности. По Л. И. Уманскому, *организаторские способности* включают такие компоненты, как организаторское чутье (избирательность, практически-психологический ум и психологический такт), эмоционально-волевая ответственность (способность «заражать» и «заряжать» своей энергией других, требовательность и критичность), склонность и интерес к организаторской деятельности (готовность к ней, стеничность чувств при ее осуществлении).

Типы руководства. Существует множество классификаций типов руководства. Так, классификация, ведущая свое начало от работ Курта Левина, выделяет три типа руководства: автократический, демократический и формальный. Автократический ¹ (авторитарный) тип руководства характеризуется сосредоточением власти в одних руках. Руководитель единолично принимает решения, не дает возможности подчиненным проявлять инициативу и творчество. Для демократического типа характерны децентрализация власти руководителя, привлечение к выработке решений подчиненных, делегирование им части властных полномочий. В свою очередь, сотрудники имеют достаточно информации, чтобы представлять перспективы работы, как своей, так и организации. Деятельность работников организации контролируется не только властью руководителя, но и активом, органами самоуправления, рядовыми членами коллектива. Для формального типа руководства характерно невмешательство руководителя в деятельность организации. Он выполняет, в основном, посреднические функции при осуществлении контактов между группами работников, между собой и другими, и обеспечивает подчиненных необходимой информацией. Исследования разных лет дают основания для вывода о преимуществах демократического типа руководства, при котором руководитель в наибольшей степени ориентирован в своей деятельности на подчиненных.

Современные подходы к систематизации типов управления (А. В. Авилов, Е. Б. Моргунов) основаны на **двух**

¹ **Автократия** (от греч. autokratēia — самодержавие, самовластие) — неограниченная власть одного лица.

парадигмах управления: власти как форме управления и управлении специалистами. Управление в форме власти осуществляется субъектом через правовые функции: власти решения труднообъяснимы, поэтому для данной формы управления чрезвычайно важны легитимность и ответственность субъекта. Существенно более развитой является форма управления специалистами: специалист профессионально подготовлен в некоторой сфере деятельности и в состоянии самостоятельно принимать решения в пределах своей компетенции. В данной парадигме управления его объект наделен человеческими качествами, что дает возможность руководителю полностью сместить акценты с «конструктивных» понятий собственной деятельности на поведенческие характеристики подчиненных — мотивацию, дисциплину, инициативность, надежность, креативность, корпорированность и др.

Третья парадигма, предлагаемая исследователями, — **концепция рефлексивного управления**¹. Характерными и существенными чертами данной концепции являются:

- единство понятий «субъект» и «объект»;
- смещение акцентов в деятельности руководителя с подчиненных на совершенствование собственной деятельности;
- деятельность руководителя тождественна деятельности организации;
- труд руководителя по характеру приближается к труду специалиста («идеально построенное предприятие — это предприятие специалистов, руководителей (в традиционном понимании) в нем нет»).

Очевидно, что концепция рефлексивного управления может быть особенно применима в условиях современных предприятий и организаций, различных фирм, отличающихся высоким уровнем образования и профессионализма сотрудников.

Отношения начальника и подчиненных в трудовом коллективе являются, в том числе, и педагогическими: необходимо, чтобы каждое задание руководителя, поручаемое отдельным работникам, не было исключительно формальным предписанием действовать «от сих до сих», а содержало определенное «пространство для маневра». Иначе говоря,

¹ Подробнее см.: *Авилов А. В. Рефлексивное управление: методологические основания.* М., 2003.

реализация выдвинутой задачи должна требовать от исполнителя самостоятельного обдумывания и определенной меры автономности и тем самым давать ему возможность для самовыражения, так как в противном случае не сформируются самостоятельность работников и их причастность к делам коллектива.

Самостоятельность может быть качеством как отдельного человека, так и группы людей. Стремление и умение действовать самостоятельно не исключает возможности посторонней помощи, и тем более помощи заинтересованных лиц, ведь человек зависит от множества обстоятельств и других людей, влияющих на него не только непосредственно, но и опосредованно. Но если один в своем сознании переплавляет эти влияния, и в итоге получает что-то свое, неповторимое и особенное, то другие слепо копируют чужой опыт, подражают всем и вся, не имеют собственного лица и определенной позиции. Как правило, руководители, определяя степень самостоятельности работников, учитывают, способен ли человек опереться на собственные силы, имеет ли личное мнение, может ли действовать по собственной инициативе, умеет ли правильно оценивать себя и свои возможности.

Важным условием воспитания является всемерное укрепление трудовой дисциплины, примером соблюдения которой должен быть прежде всего сам руководитель. Критика подчиненных руководителем, как, впрочем, и обратная критика подчиненными руководителя, должна быть конструктивной, содержать пути преодоления выявленных недостатков. Если человек недоволен сделанным, но не знает, как можно было бы сделать лучше, он должен воздерживаться от критики, которая в данном случае превращается в критиканство.

Нормой должно стать систематическое информирование руководителем сотрудников о целях, задачах коллектива, перспективах его жизнедеятельности, чтобы исключить ситуации, когда коллектив живет в мире слухов, которые отравляют атмосферу и не способствуют созданию здорового социально-психологического климата. Точно так же и подчиненные должны систематически отчитываться перед руководством и коллективом о проделанной работе: это способствует регулярной оценке сотрудников со стороны руководителя, пониманию их особенностей. Хорошее знание каждого сотрудника позволяет руководителю давать им

задания, соответствующие их профессиональной подготовленности, компетентности, возможностям и склонностям.

Для эффективного общения с подчиненными руководителю любого звена необходимо вырабатывать соответствующие умения, одним из которых является умение слушать. При этом полезно полагаться на рекомендации авторитетных в данной области людей, в частности известного специалиста Иствуда Атватера. Приведем некоторые рекомендации из его книги «Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника»¹.

Какова бы ни была цель общения, всегда полезно знать приемы правильного слушания.

1. Выясните свои привычки слушать. Каковы Ваши сильные стороны? Какие Вы делаете ошибки? Может, Вы судите о людях поспешно? Часто ли Вы перебиваете собеседника? Какие помехи общения наиболее вероятны в Ваших ответах? Какие из них используются Вами чаще всего? Лучшее знание своих привычек слушать является первым этапом в их изменении.

2. Не уходите от ответственности за общение. Помните, что в общении участвуют два человека: один — говорит, другой — слушает, причем в роли слушающего каждый должен выступать попеременно. Когда бы это ни случилось, но если Вам не ясно, о чем говорит собеседник, Вы должны дать ему это понять — или путем постановки уточняющих вопросов, или активным отражением того, что Вы слышите, и просьбой поправить Вас. Как может кто-нибудь узнать, что Вы его не понимаете, пока Вы сами не скажете об этом?

3. Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что Ваша поза и жесты говорят о том, что Вы слушаете. Сидите или стойте на таком расстоянии от собеседника, которое обеспечивает удобное общение обоим. Помните, что говорящий хочет общаться с внимательным, живым собеседником, а не с каменной стеной.

4. Сосредоточьтесь на том, что говорит собеседник. Поскольку сосредоточенным внимание может быть недолго (менее одной минуты), слушание требует сознательной концентрации внимания. Стремитесь свести к минимуму ситуационные помехи, например телевизор или телефон. Не допускайте «блуждания» мыслей. Помочь сконцентрироваться на том, о чем говорит собеседник, вероятнее всего, может Ваше физическое внимание и речевая активность.

5. Старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Помните, что люди передают свои мысли и чувства «закодированными» — в соответствии с социально принятыми нормами. Слушайте не только информацию, но и передаваемые чувства. Например, работник, который говорит «Я закончил работу с этими письмами», передает иную мысль, чем работник, который говорит «Слава Богу, наконец-то я покончил с этими проклятыми письмами!». Хотя содержание этих сообщений одинаковое,

¹ *Атватер И.* Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника : пер. с англ. М., 1988. С. 94—99.

последнее сообщение в отличие от первого выражает еще и чувства. Внимательный руководитель, который слушает не только содержание сообщения работника, но и понимает его чувства, прежде чем дать новое задание, добьется более высокой эффективности общения, чем тот, который просто поручит другую работу.

6. Наблюдайте за невербальными сигналами говорящего. Поскольку большая часть общения является невербальной, будьте внимательными не только к словам, но и к невербальным выражениям. Следите за выражением лица говорящего и за тем, как часто он смотрит на Вас пристально и как он поддерживает с Вами визуальный контакт. Следите за тоном голоса и скоростью речи. Обратите внимание на то, как близко или как далеко от Вас сидит или стоит говорящий, способствуют ли невербальные сигналы усилению речи говорящего или они противоречат высказываемому словам.

7. Придерживайтесь одобрительной установки по отношению к собеседнику. Это создает благоприятную атмосферу для общения. Чем больше говорящий чувствует одобрение, тем точнее он выразит то, что хочет сказать. Любая отрицательная установка со стороны слушающего вызывает защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность в общении.

8. Старайтесь выразить понимание. Пользуйтесь приемами рефлексивного слушания, чтобы понять, что в действительности чувствует собеседник и что он пытается сказать. Эмпатическое общение означает не только одобрение говорящего, но позволяет точнее понять сообщение.

9. Слушайте самого себя. Слушать самого себя особенно важно для выработки умения слушать других. Когда Вы озабочены или эмоционально возбуждены, то меньше всего способны слушать то, что говорят другие. Если же чье-то сообщение затронет Ваши чувства, выразите их собеседнику: это прояснит ситуацию и поможет Вам слушать других лучше.

10. Отвечайте на просьбы соответствующими действиями. Помните, что часто цель собеседника — получить что-либо реально осязаемое, например информацию, или изменить мнение, или заставить сделать что-либо. В этом случае адекватное действие — лучший ответ собеседнику.

Основное внимание в процессе совершенствования своих привычек слушать следует уделить положительным рекомендациям, однако полезно помнить и о типичных ошибках.

Слушая собеседника, никогда:

1) **не принимайте молчание за внимание.** Если собеседник молчит, то это еще не означает, что он слушает. Он может быть погружен в собственные мысли. Встречаются и такие, которые могут одновременно пространно излагать, обрабатывать информацию и отлично слушать. В идеале нужно уметь переходить от высказывания к слушанию легко и естественно;

2) **не притворяйтесь, что слушаете.** Это бесполезно: как бы Вы ни притворялись, отсутствие интереса и скука неминуемо проявятся в выражении лица или в жестах. Притворство обычно воспринимается как оскорбление. Лучше уж признаться в том, что в данный момент Вы слушать не можете, сославшись, например, на занятость;

3) **не перебивайте без надобности.** Большинство из нас в социальном общении перебивают друг друга, делая это подчас неосознанно. Руководители чаще перебивают подчиненных, чем наоборот. Мужчины перебивают

чаще, чем женщины. Если Вам необходимо перебить кого-либо в серьезной беседе, помогите затем восстановить прерванный Вами ход мыслей собеседника;

4) **не делайте поспешных выводов.** Как мы уже выяснили, каждый неосознанно склонен судить, оценивать, одобрять или не одобрять то, о чем говорится. Но именно такие субъективные оценки заставляют собеседника занять оборонительную позицию. Помните, такие оценки — барьер содержательного общения;

5) **не дайте «поймать» сами себя в споре.** Когда Вы мысленно не соглашаетесь с говорящим, то, как правило, прекращаете слушать и ждете своей очереди высказаться. А уж когда начинаете спорить, то настолько увлекаетесь обоснованием своей точки зрения, что подчас уже не слышите собеседника. А ведь он уже давно говорит Вам: «Это и есть то, что я пытаюсь Вам сказать!» Если возникнет настоящее несогласие, следует обязательно выслушать собеседника внимательно и до конца, с тем чтобы понять, с чем именно Вы не согласны, а уж после этого излагать свою точку зрения;

6) **не задавайте слишком много вопросов.** Полезно задать вопрос для уточнения сказанного. Но закрытые вопросы, требующие конкретного, определенного ответа, необходимо сводить до минимума. Однако и открытыми вопросами, которые поощряют говорящего подробно высказать свои мысли, следует пользоваться осторожно. Чрезмерно большое количество вопросов в известной степени подавляет собеседника, отнимает у него инициативу и ставит в оборонительную позицию;

7) **никогда не говорите собеседнику: «Я хорошо понимаю Ваши чувства».** Такое заявление служит больше для оправдания собственных (и безуспешных) попыток убедить собеседника в том, что Вы слушаете. В действительности узнать, что и как именно чувствует собеседник, очень трудно. К тому же такое сообщение поставит под сомнение доверие к Вам, и беседа скорее всего вообще прекратится. В таком случае следует дать собеседнику понять, что Вы его слушаете, задав, например, такой эмпатический вопрос «Вы чем-то разочарованы?» или «Я чувствую, что Вас кто-то обидел!», или любым другим замечанием, соответствующим обстановке;

8) **не будьте излишне чувствительными к эмоциональным словам.** Слушая сильно взволнованного собеседника, будьте осторожны и не поддавайтесь воздействию его чувств, иначе можно пропустить смысл сообщения. Будьте настороже к эмоционально заряженным словам и выражениям, слушайте только их смысл. Ваши собственные чувства могут блокировать понимание того, что Вам действительно необходимо узнать;

9) **не давайте совета, пока не просят.** Непрошенный совет дает, как правило, тот, кто никогда не поможет. Но в тех случаях, когда у Вас действительно просят совета, примените приемы рефлексивного слушания, чтобы установить, что собеседник хочет узнать на самом деле. Иначе можно допустить такую же ошибку, какую сделала молодая мать в разговоре со своим маленьким сыном. В ответ на вопрос сына «Откуда я появился?» она разразилась лекцией о воспроизводстве человеческого рода, и все это только для того, чтобы в конце услышать: «А Билли сказал, что он из Чикаго. Я хотел узнать, откуда появились мы...»;

10) **не прикрывайтесь слушанием как убежищем.** Пассивные, неуверенные в себе люди иногда используют слушание как возможность избежать

общения и самовыражения. Они не только не говорят, но на самом деле и не слушают. Они воздерживаются от высказывания своих мнений и чувств из-за боязни неодобрения или критики. Как ни парадоксально, но молчание тем самым мешает эффективному общению.

Основой здоровых отношений в коллективе являются требовательность руководителя к подчиненным и уважение к ним, следование правилу, сформулированному еще А. С. Макаренко: *как можно больше требовательности к человеку, но вместе с тем как можно больше уважения к нему*. Исследования, проведенные в разные годы в нескольких регионах, показали, что форма распоряжения оказывает влияние на удовлетворенность людей своей работой. Выяснилось, что удовлетворенных работой больше там, где распоряжение отдавались в форме просьб и убеждений.

Педагогический аспект в деятельности руководителя связан с оптимальной расстановкой кадров, когда каждый работник находится на своем, а не на чужом месте. Как сказал когда-то Карел Чапек, «Есть несколько способов разбивать сады: лучший из них — поручить это дело садовнику». Аналогичная мысль выражена в венгерской пословице: «Каждого зверя можно научить ловить мышей, но лучше всех это сделает кошка».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте компоненты воспитательной системы.
2. Дайте определение гуманистической системе воспитания и назовите характерные признаки такой системы (на примере школы, вуза, фирмы, предприятия).
3. Как вы понимаете выражение «человек — не средство, а цель»?
4. В чем состоит воспитательный потенциал трудового коллектива?
5. Охарактеризуйте стадии развития трудового коллектива.
6. Каковы недостатки и ограничения консолидированного трудового коллектива?
7. Определите содержание трудового воспитания в трудовом коллективе.
8. Какие качества личности руководителя способствуют эффективности управленческой деятельности?
9. В чем заключаются особенности рефлексивного управления?
10. Каковы педагогические аспекты деятельности руководителя?

11. Охарактеризуйте педагогические аспекты взаимоотношений руководителя и подчиненных.

Литература

Основная

1. *Вульффов, Б. З.* Основы педагогики / Б. З. Вульффов, В. Д. Иванов. — М., 1999.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.
3. *Самоукина, Н. В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — М., 1999.

Дополнительная

1. *Атватер, И. Я* вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника : пер. с англ. / И. Атватер. — М., 1988.
2. *Быков, А. В.* Качества личности руководителя и успех деятельности / А. В. Быков. — М., 2001.
3. *Колесникова, И. А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии : Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб., 2001.
4. *Кузин, Ф. А.* Современный имидж делового человека, бизнесмена, политика / Ф. А. Кузин. — М., 2008.
5. Модели и методы управления персоналом. Российско-британское учебное пособие / под ред. Е. Б. Моргунова. — М., 2001.

Глава 14

ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Хорошо слушать и хорошо отвечать — это одно из величайших совершенств, какие только возможны в разговоре.

Франсуа де Ларошфуко

14.1. Педагогическая коммуникация

Под коммуникацией понимают связь, в ходе которой происходит обмен информацией между людьми, шире — между системами в природе и обществе. При анализе коммуникационного процесса выделяют его основные элементы: 1) *адресант* — отправитель (источник информации); 2) *информация* — содержание сообщения; 3) канал связи; 4) код или средства передачи; 5) *адресат* — получатель сообщения; 6) *результат* — то, что достигнуто в итоге.

По характеру направления потока информации в организации различают коммуникации: *нисходящие*, направленные сверху вниз, от руководителя к подчиненным; *восходящие*, направленные снизу вверх, от подчиненных к руководителю; *горизонтальные*, осуществляемые работниками, равными по своему служебному положению.

Понятие коммуникации можно рассматривать двояко. В широком смысле оно близко к понятию «общение», однако шире его по объему, поскольку включает в себя и *взаимодействие*, например, с электронными средствами информации. В узком смысле в качестве одной из составляющих процесса общения коммуникация рассматривается как *обмен информацией между участниками совместной деятельности*. Две других составляющих этого процесса — взаимодействие и межличностная перцепция, т.е. взаимопознание участников общения как основа для их взаимопонимания. Мы будем опираться на подход, предлагающий анализ коммуникации в широком значении как синоним понятия «общение».

Различают формальные (*официальные*) и неформальные (*неофициальные*) каналы передачи информации. **Формальные каналы** определяются официальной структурой трудового коллектива (школы, колледжа, вуза, фирмы и т.п.). Они являются формой связи людей в организации как по вертикали (руководители и подчиненные), так и по горизонтали (взаимосвязи между равными по служебному положению работниками). **Неформальные каналы** коммуникаций вызваны потребностью людей в социальных контактах, которую в принципе невозможно удовлетворить в системе официальных каналов. Впрочем, сама система официальных коммуникаций недостаточно эффективна и надежна, дает сбои и искажения, что также способствует развитию неофициальных, неформальных каналов связи между членами трудового коллектива. К тому же система неформальных коммуникаций обладает большей гибкостью и приспособляемостью к изменяющимся условиям, что способствует скорейшему распространению информации.

Для эффективного функционирования трудового коллектива необходимо наличие как формальных, так и неформальных каналов распространения информационных потоков и известный баланс между ними. Например, если будет преобладать система неформальных коммуникаций, коллектив окажется во власти слухов, недомолвок, предположений, что может в известном смысле парализовать его работу. Если в трудовом коллективе информационное обеспечение будет осуществляться только через официальные каналы, процесс прохождения информации окажется бюрократизированным, превышающим все разумные временные рамки.

➔ **Нисходящая коммуникация** обеспечивается руководителем и включает в себя приказы и распоряжения, инструкции, планы, фактические данные, необходимые подчиненным для работы. В этой информации должны содержаться следующие данные:

- четко сформулированные должностные обязанности и права работников;
- понятно сформулированные цели и задачи их деятельности (что именно, зачем, с кем, к какому сроку, конкретные результаты и способы стимулирования);
- причины тех или иных распоряжений руководства и работников;

- перспективы развития организации;
- возможности профессионального и административного роста работника.

При этом руководство должно отчетливо сознавать, что эффективной деятельности может вредить не только недостаток, но и избыток информации. Коммуникативная культура как раз и заключается в чувстве меры, которая в каждом конкретном случае определяется руководством, исходя из создавшихся условий.

➔ **Восходящие коммуникации**, направленные снизу вверх, наряду с нисходящими потоками информации необходимы для эффективного функционирования любой организации. Это своеобразные каналы обратной связи. В состав такого рода информации входят отчеты членов трудового коллектива о выполнении своих заданий и должностных обязанностей; мнения и предложения, касающиеся их работы; просьбы о помощи различного рода. Руководителю необходимо своевременно получать информацию о том, как восприняты в коллективе его распоряжения, правильно ли они поняты; каково отношение членов коллектива к тем или иным инновациям, назначениям и т.д.

➔ **Горизонтальные коммуникации** осуществляются между людьми, равными по своему должностному положению. Именно на этом уровне люди удовлетворяют свои потребности в общении, находясь на службе. Здесь важны коммуникации между руководителями среднего и низшего звена, ведь от того, насколько результативно они умеют договариваться и решать вопросы, зависит во многом эффективность деятельности трудового коллектива.

Особенности педагогической коммуникации. Такого рода коммуникация отличается от описанных выше тем, что как минимум один из субъектов коммуникационного процесса — педагог (или человек, целенаправленно влияющий на формирование и развитие определенных качеств у своих сослуживцев или подопечных). В литературе выделены следующие **стили педагогического общения**, в частности применительно к студентам (В. А. Кан-Калик):

- общение на основе высоких профессиональных установок или, говоря иначе, на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- общение на основе взаимопонимания и дружеского расположения, где педагог выполняет роль наставника, старшего товарища;

— дистанционное общение, в котором во взаимоотношениях прослеживается дистанция во всех сферах. Если в обучении преподаватель еще каким-то образом способен общаться, доносить информацию со ссылкой на авторитет и профессионализм, то за пределами учебной аудитории подобный стиль не способствует установлению взаимопонимания между обучающимися и преподавателем;

— инструментальное общение, где преподаватель выступает лишь как инструмент передачи информации, которой он якобы монопольно располагает. В целом это негативная форма общения, вскрывающая педагогическую несостоятельность преподавателя;

— общение-заигрывание, характерное для начинающих преподавателей, стремящихся к популярности.

В педагогической практике в чистом виде эти стили не встречаются, чаще наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции при доминировании одного из них.

Для успешного взаимодействия педагога с обучаемыми ему необходимо наличие и развитие в процессе деятельности многих психологических качеств и способностей. Во-первых, необходимо культивировать в себе искренний, естественный *интерес к людям, общительность, развитость коммуникативных качеств*, в частности умения слушать и слышать.

Во-вторых, педагогу необходимо *умение поддерживать обратную связь в общении*, для чего нужна развитая эмпатия, проявляющаяся во вчувствовании в другого человека, сопереживании, умении мысленно поставить себя на место партнера по общению. Поддержание обратной связи является важнейшим условием *взаимодействия* в отличие от *воздействия*, которое однонаправлено и обратной связи не предполагает. Надо думать, что человек, увлеченный самим собой, не чувствует собеседника и едва ли способен взаимодействовать с ним, а стало быть, полноценно общаться не может.

В-третьих, педагогу нужны *развитые вербальные способности*: развитость речи, богатый словарный запас, правильный отбор языковых средств. Если педагог пренебрегает выразительностью речи, он много теряет в глазах обучающихся, особенно при первом впечатлении от своего облика. Материалом для первого впечатления могут служить различные ассоциации, сравнения с другими людьми, в том числе и в вербальных проявлениях. И если речь неряшлива, не точна, изоби-

лует неправильными ударениями, эти обстоятельства мало способствуют продуктивному взаимодействию. В дальнейшем взаимодействии впечатление может измениться, но все равно первое впечатление так или иначе будет непроизвольно возникать в сознании при общении обучающихся с педагогом. И правильно поступает тот, кто не ленится систематически обращаться к толковым и орфографическим словарям, чтобы убедиться в точности словоупотребления и верности ударения.

Когда-то известный публицист и автор многих популярных книг по педагогике Симон Соловейчик мечтал написать книгу о закономерностях ударения в русской речи, но отказался от этой идеи, потому что убедился: никаких правил здесь нет и путь правильного ударения один — обращение к словарю. Кто стремится быть понятым правильно, должен работать над своей речью, обогащать свой словарный запас.

В-четвертых, нужна *способность к педагогической импровизации, спонтанности* (неподготовленной импровизации). Педагогическая импровизация представляет собой творчество педагога на глазах зрителей, т.е. создание нового на глазах обучающихся. Это творчество рождается без предварительной подготовки, как бы вдруг, однако происходит оно совсем «не вдруг». Опытные профессионалы имеют множество «заготовок», чтобы при удобном случае использовать их, когда будет подходящее время и место. Умение найти свежее и неожиданное в заученном, объединить явления, в которых на первый взгляд не может быть ничего общего, способность парадоксально мыслить — все эти умения тренируемы, и в большей или меньшей степени ими может овладеть каждый профессионал.

В-пятых, педагог должен обладать *умением «властвовать собой»*, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, интонацией, мимикой, уметь сдерживать эмоции.

В-шестых, ему необходимо *владение искусством переживаний, использование аффектов*, способных повлиять на воспитанников в необходимом для педагога направлении. Конечно, аффект как бурная кратковременная эмоция, например гнева, происходит незапланированно. Это естественная реакция на вызывающее поведение, при которой педагог может до конца не понимать, что же с ним происходит, так как возможности понимания при аффекте снижаются. Но использовать аффект после того, как он произошел, в целях влияния на воспитанников можно, и опытные

педагоги это умело делают, вызывая чувство стыда и раскаяния у своих питомцев.

Причины, препятствующие педагогическому общению.

Можно назвать несколько причин, препятствующих установлению нормального педагогического общения между преподавателями и обучаемыми. Эти причины не способствуют реализации воспитательного потенциала процесса обучения.

1. Педагог не считается с индивидуальными особенностями учащегося, с его темпом умственной деятельности, особенностями речи, стеснительностью, скоростью конспектирования и т.п. и не стремится их понять.

2. Студента, учащегося раздражают манеры преподавателя (выпячивание своих заслуг, действительных и мнимых; обращение к обучающимся как к несмышленишкам, подчеркивание своего значения в их обучении и т.д.).

3. Преподаватель высокомерен, задевает самолюбие учащихся, унижает их человеческое достоинство, бестактен. В общении с молодежью педагогический такт (или точнее вообще человеческий такт) выступает на первое место. Тактичный педагог видит в воспитаннике не объект запланированного воздействия, а живую душу, общение с которой ему важно так же, как и ей. Профессионалов отличают такие качества, как умение промолчать и не лезть в душу без приглашения, не злоупотреблять советами, все замечать, но уметь «не заметить» какие-то вещи. Бестактность же педагога способна возвести стену отчуждения между ним и его воспитанниками.

4. Действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения обучающегося или сложившейся ситуации.

5. Студент сознательно не хочет принимать требования преподавателя, принятые всем коллективом. Непонимание с обеих сторон возникает, когда преподаватель, например, не захотел или не сумел объяснить своим слушателям, где и когда им могут пригодиться те сведения, которые он здесь и сейчас им дает.

6. Обучающийся не доверяет преподавателю, не верит в его искренность, и потому стремится сохранять значительную дистанцию в общении, не старается понять и тем более принять точку зрения преподавания. Таким образом, не происходит интериоризации (присвоения) диалога, потому что и диалога в сущности не получается, во всяком

случае такого, в котором воспроизводились бы иные, разные способы понимания того, что обсуждается.

7. Обучающийся не воспринимает информацию на занятии, потому что она представляется ему знакомой по лекциям других преподавателей. Причина этого лежит в многочисленных повторах материала в государственных стандартах обучения по той или иной специальности. Например, по специальности «Социальная работа» тема, связанная с семьей, изучается в курсах философии, социологии, педагогики, социальной педагогики, теории и технологии социальной работы, социальной политики, семействедения и др.

14.2. Специалист: личность и профессия

Профессиональное становление личности — процесс сложный, противоречивый, неоднозначный, он начинается не в учреждении профессионального образования, а значительно раньше. Юный человек начинает задумываться, присматриваться и примериваться к будущей сфере деятельности под влиянием родителей, сверстников, школьных педагогов, значимых взрослых, средств массовой информации. Многие вузы начинают профориентационную работу с самых младших классов, присматриваясь к учащимся на проводимых вузом конкурсах, олимпиадах и аналогичных мероприятиях, раскрывая все особенности и прежде всего преимущества предстоящей им деятельности, показывая оптимальные способы приобщения к данной профессии. Оставшихся вне пристального внимания вузовских профориентаторов всевозможные профориентационные центры знакомят с миром профессий. И все равно сделать свой профессиональный выбор нелегко, особенно в условиях, когда профессиональная мобильность становится нормой.

Профессиональная ориентация. Психологические исследования профессионального самоопределения старшеклассников (Е. А. Климов, П. А. Шавир и др.) выявили ряд закономерностей, на которые необходимо опираться организаторам профориентационной работы. Прежде всего, нужно помнить, что выбор профессии — лишь один аспект формирования жизненных планов, в котором находят свое выражение идейные и нравственные мотивы. В юности вопрос «кем быть?» неотделим от вопроса «каким быть?» и включен в широкий спектр отношений школьника с различными

сторонами действительности. Поэтому вопросы профессиональной ориентации не могут быть автономной сферой воспитания, а могут быть поняты как *сложный, длительный, подчас противоречивый процесс, неотделимый от развития личности в целом*. Действительно, только воспитанный человек с высоким уровнем общей культуры, уважающий труд и знающий ему цену, в достаточной степени застрахован от выбора «престижных», «модных» профессий.

Необходима специальная работа по **формированию резервного профессионального намерения**, в особенности у старшеклассников, планирующих продолжение учебы в вузе. Наличие резервного намерения создает оптимальную психологическую основу для преодоления внутреннего противоречия между потребностью в получении высшего образования и необходимостью трудоустройства и способствует не только снятию психологического напряжения, связанного с чувством бесперспективности, уныния, фрустрации, но и формированию чувства удовлетворенности своим трудом на производстве, а следовательно, более высокой его производительности и стабильности.

В профориентационной работе акцент необходимо делать не на уровне квалификации (кому быть рабочим и какого разряда, а кому — инженером), а на **содержании и условиях трудовой деятельности**, в которой каждый может достичь желаемых результатов. Таким образом, необходимо формировать обобщенную профессиональную направленность, интерес к более общей сфере деятельности, а не к конкретной профессии.

Из сказанного следует, что профессиональная ориентация не может быть ограничена определенным набором мероприятий. Необходим переход на долговременные формы профориентации молодежи, рассчитанные на длительный период и включающие системное использование разнообразных средств. Наивно полагать, что человек, поступивший в высшее учебное заведение, выбрал профессию, и профессиональная ориентация в этом случае будет лишней. Как раз наоборот: раскрытие достоинств и преимуществ профессии, к осуществлению которой готовится студент, показ ее ограничений способствует формированию необходимой мотивации, или, напротив, убеждает в ошибочности профессионального выбора. Вуз после окончания обучения дает право на работу по полученной специальности и минимум знаний и умений, которые надо совершенствовать всю

последующую жизнь, поэтому профессиональное становление человека тесно связано с его развитием как личности.

Личностное развитие. Уровень и темпы личностного развития могут способствовать, но могут и препятствовать профессиональному становлению, более того — могут привести к деформации человека как профессионала, а профессиональная деформация может привести к личностному перерождению. Умственная леность, отсутствие трудолюбия, интереса к людям, порочные мотивы (связанные, например, с удовлетворением сиюминутных нужд и прихотей, поиском удовольствий), неспособность преодолевать препятствия — подобные личностные проявления не способствуют профессиональным достижениям, а совсем напротив — препятствуют профессиональному росту. Успехи и достижения в профессии окрыляют личность, стимулируют ее проявления и в других сферах деятельности и отношений: в семье, в товариществе, благотворительности и т.п.

Психологи (А. К. Маркова и др.) отмечают такие **черты личности, способствующие профессиональному становлению**, как:

- следование профессиональной этике, индивидуальная социальная и экономическая ответственность, стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах (психологи называют это внутренним локусом контроля);

- помехоустойчивость и конкурентоспособность, гибкость и оперативность, внутренняя диалогичность личности (это одно из проявлений сформированной рефлексии);

- адекватная самооценка, способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе, самокритичность, способность с определенной долей иронии воспринимать собственную персону, чувство юмора (если его нет, то понимание, что чувство юмора отсутствует), эмпатийность.

Динамизм развития профессионала. Под воздействием профессиональной деятельности у человека появляются новые образования в психике, которых не было прежде или они были, но в другом виде и объеме. Динамизм развития профессионала как личности зависит от внешних и внутренних условий. Появление новых технологий и средств общения (компьютеры, Интернет, мобильная связь, лазеры и многое другое), их постоянное совершенствование влияют на перестройку или принципиально новое функционирование операциональной сферы. В течение жизни изменяются

профессия сама по себе, представление о ней окружающих, требования к ней общества, ее социальный престиж, соотношение с другими сферами деятельности. А это не может не влиять на мотивацию, удовлетворенность человека своим трудом, комфортность существования в профессии. Внутренними условиями развития профессионала выступают представление человека о профессии, оценка уровня профессионализма, точнее — переоценка, оценка социальной и личностной значимости профессии. Если вовремя не учитывать названные и многие неназванные факторы и процессы, можно безнадежно отстать и в личностном, и в профессиональном развитии. Если с упорством, достойным лучшего применения, использовать в профессиональной деятельности каноны, усвоенные в институтской аудитории еще на «заре туманной юности», не учитывая течения времени, запросов общества, темпа жизни, можно оказаться на обочине, а настоящая жизнь, как говорится в знаменитом романе Ильи Ильфа и Евгения Петрова, «пролетит мимо, весело сверкая лакированными крыльями».

Подлинным профессионалом можно считать человека, овладевшего нормами и технологиями профессиональной деятельности, основами коммуникативной культуры, добывающегося в своей работе профессионального мастерства и руководящегося профессиональными этическими нормами. Такой человек развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии, вносит в профессию творческий вклад, способствует повышению престижа профессии в общественном мнении, стремится и умеет передавать накопленный профессиональный опыт новым поколениям.

14.3. Коммуникативная культура профессионала

Индивид преобразуется в личность в процессе осуществления коммуникативных актов, в которых развиваются его субъектность, самость, индивидуальные свойства и качества. Это процесс противоречивый, в нем происходит перевод объективного в субъективное, социального — в личностное, а точнее — в индивидуальное, присвоение объективного личностью. Тем самым человек входит в мир культуры: процесс общения является процессом окультуривания человека, освоения индивидом ценностей культуры. Хотя этот процесс объективен, но, разумеется, эффектив-

ность его возрастает при условии наличия определенного уровня коммуникативной культуры как в обществе в целом, так и у отдельных субъектов коммуникации. Важнейшими критериями коммуникативной культуры можно считать наличие и развитие коммуникативных умений, и прежде всего умения слушать и слышать.

Умение *слушать*, адекватно воспринимать и интерпретировать услышанное вырабатывается далеко не сразу и, конечно же, не у всех, хотя это умение — важнейший показатель и профессиональной культуры, особенно в профессиях группы «человек — человек» (по терминологии Е. А. Климова). В этой связи уместно процитировать выдающегося американского психолога Абрахама Маслоу: «Умение пассивно воспринимать — это критерий, по которому хорошего психолога отличают от плохого, к какой бы школе они ни принадлежали».

Еще сложнее обстоит дело с умением *слышать*. Практически каждый, кто хотя бы раз смотрел по телевизору какие-либо дебаты, особенно предвыборные, мог убедиться в том, что собеседники не слышат друг друга; отвечают не на тот вопрос, который задан; каждый существует сам по себе, не воспринимает логики мысли и аргументов партнера по общению.

В общении важна *альтруистская направленность партнеров*, в которой проявляется бескорыстное стремление одного человека к другому, желание открытости и добра. Без такого стремления трудно, а может быть, и невозможно вовсе установить контакт. Без доверия к партнеру, проявляющегося в коммуникативном акте, невозможно заключить сделку между бизнесменами, принять совместную программу действий, убедить другого пойти на уступки ради его же выгоды и т.п.

В число необходимых условий современной жизни входит *толерантность*, терпимость к мнениям, вкусам, позициям других людей; это один из критериев коммуникативной культуры. Плюрализм мнений невозможен без толерантности. Без нее идея множественности истин, утверждаемая В. Д. Шадриковым в его философских и педагогических работах, остается пустым звуком и не получит поддержки и развития, а ведь идея множественности истин находит свое подтверждение буквально ежедневно. Но человек, нетерпимый к противоположному мнению, будет ортодоксально стоять на своем, единственном понимании какого-либо явления и факта и не услышит аргументов другой стороны.

Готовность, *стремление к компромиссу*, умение его достигать, не поступаясь главным, несомненно, существенная черта коммуникативной культуры профессионала. В этом качестве коммуникации проявляется равенство субъектов. Чтобы общение людей при их социальном и индивидуальном различии было взаимодействием равных субъектов общения, необходимо стремление и готовность к уступкам, иначе не достичь единомыслия и единодействия.

Еще одним немаловажным критерием коммуникативной культуры следует признать *гуманистическую направленность субъектов общения*, проявляющуюся в ориентации на человека как цель, а не как средство; принятие партнера по общению как данность, целостность, а не как функцию. В профессиональной деятельности данное качество проявляется в целостном восприятии субъекта общения со всеми его личностными и индивидуальными особенностями и проявлениями, а не только как носителя той или иной производственной обязанности. И, конечно же, гуманистическая направленность не существует без свободы и не представима без нее. Свобода выбора круга людей, способов взаимодействия с ними, выбор линии поведения в общении — необходимые условия гуманного акта коммуникации, без которого нет основания говорить о культуре общения.

Одним из проявлений коммуникативной культуры профессионала, к какой бы сфере он ни принадлежал, можно считать и *умение реагировать на юмор*, пользоваться им в общении с сослуживцами. «Заставить рассмеяться аудиторию — это значит наполовину убедить ее в своей правоте» (Д. С. Лихачев). В основе юмора лежит умение посмотреть на себя со стороны, т.е. рефлексия, но посмотреть с некоторой долей иронии. Это умение дорогого стоит, потому что бережет нас от неврозов. Чрезмерная серьезность во всем вредит, ибо, как справедливо заметил герой знаменитого телефильма, «Умное лицо еще не признак ума. Все глупости на Земле делаются именно с этим выражением лица».

Американские авторы С. Меткалф и Р. Фелибл в книжке «Юмор — путь к успеху» (СПб., 1997) предлагают своеобразную таблицу различий доброго и злого юмора. По их мнению, добрый юмор объединяет людей в понимании сложностей и ответственности, не ищет виноватых, смеется над собой, а не над другими; помогает найти решение, во всяком случае, этому способствует; снимает напряжение, укрепляет уверенность в своих силах и радуется всех вокруг.

Следует, пожалуй, добавить и такую функцию доброго юмора, как способствование снятию стресса и вообще укреплению здоровья. Способность пошутить перед лицом опасности или угрозы, в неординарной, форс-мажорной ситуации свидетельствует о душевном здоровье человека. Но, конечно, культура проявляется в *чувстве меры*, и человек, готовый шутить всегда и везде, воспринимается в коллективе скорее негативно. Без чувства меры даже интересный поначалу собеседник становится навязчивым и надоедливым болтуном. В свою очередь, без развитой эмпатии и рефлексии не может быть и речи о чувстве меры в общении. Очевидно, что в выработке и развитии коммуникативной культуры все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, отсутствие или недостаточная выраженность одного из них заметно ослабляет и снижает эффективность других. Чтобы человеческое общение стало роскошью (А. де Сент-Экзюпери), надо с детских лет формировать и все последующие годы развивать свою коммуникативную культуру.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите элементы коммуникационного процесса.
2. Охарактеризуйте стили педагогического общения.
3. Назовите личностные качества и способности, необходимые для эффективного взаимодействия.
4. Каковы причины, препятствующие установлению контакта между преподавателем и студентом?
5. Какими принципами следует руководствоваться организаторам профориентационной работы?
6. Как проявляется личностное и профессиональное в конкретной специальности?

Литература

Основная

1. Джерелиевская, М. А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях / М. А. Джерелиевская. — М., 2000.
2. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога : учеб. пособие / И. И. Зарецкая. — М., 2005.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.
4. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. — М., 2001.

Дополнительная

1. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М., 1990.
2. *Климов, Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. — М., 1996.
3. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. — М., 2007.
4. *Столяренко, Л. Д.* Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — М., 1999.

Глава 15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает.

Фридрих Энгельс

15.1. Педагогическая технология как элемент профессионального мастерства специалиста-руководителя

Чтобы понять сущность и смысл **педагогической технологии воспитания**, ее следует соотнести с более общим понятием — **методикой воспитательной работы**. В педагогической литературе отношение к названным понятиям неоднозначное. Так, одни авторы категорически не приемлют термина «технология» по отношению к педагогической деятельности, предпочитая понятие «методика»; другие полностью исключили из своего обихода термин «методика», считая более современным и адекватным понятие «технология». Между тем указанные понятия не взаимозаменяемые и выражают различную педагогическую реальность. В этой связи уместно представить точку зрения известного исследователя по проблемам методики воспитания Е. В. Титовой. Она определяет **методику** как систематизированные знания об организации воспитательного процесса и целесообразных способах достижения воспитательных результатов. Признаками методики являются: 1) *стратегия*, определяющая цель деятельности, нацеленность ее на конечный результат; 2) *тактика*, направленная на конкретизацию стратегических задач в зависимости от сложившихся обстоятельств; 3) *логика*, предполагающая последовательность действий; 4) *техника*,

обеспечивающая инструментовку деятельности. Сочетание таких признаков, как логика и техника, фактически обеспечивает **технологию воспитательной работы**. Согласно представленной и достаточно аргументированной точке зрения технологии присущи лишь два признака из четырех, относящихся к методике, что наглядно демонстрирует различие между рассматриваемыми терминами и выражаемой ими сущности. Под **технологией** нередко понимают стабильное сочетание нескольких последовательно применяемых операций или приемов для получения какого-либо результата или продукта. Но, как полагает Титова, точнее рассматривать технологию как **воспроизводимое ядро методики**, которое обеспечивается сочетанием логики и техники. Воспроизводимое ядро — это совокупность операций и приемов, осуществляемых более или менее последовательно и одинаково в различных обстоятельствах¹.

Таким образом, применительно к воспитательной деятельности специалиста-руководителя более применим термин «технология воспитательной работы».

Применительно к воспитательной деятельности специалиста-руководителя более приемлем термин «технология воспитательной работы» по нескольким причинам. Деятельность руководителя в значительной степени алгоритмизирована, направлена на решение производственных задач, а задачи воспитания членов коллектива не являются для него первоочередными, они подчинены задачам производственным, поэтому чаще всего ограничены воспитательным воздействием на те стороны жизни коллектива и личностные качества сотрудников, от которых непосредственно зависит результативность деятельности учреждения. Профессиональное мастерство руководителя-специалиста обязательно предполагает владение педагогическими технологиями, что помогает ему в решении производственных задач. В числе этих задач конечно же следует назвать обеспечение сотрудничества в совместной профессиональной деятельности, а в этом сотрудничестве — социальной справедливости, проявляющейся в экономизации производственных процессов, равномерности нагрузки, умений, вознаграждения в зависимости от трудового вклада. Другой педагогической задачей является воспитание людей в таком духе, чтобы они хотели и могли в случае необходимости обеспечить взаимозаменяемость.

¹ Подробнее см.: *Титова Е. В.* Если знать, как действовать : Разговор о методике воспитания. М., 1993.

В каждой профессии существуют свои *нормы общения*, овладение такими нормами и следование им — тоже целенаправленно решаемая задача. Каждый работник стремится самоутвердиться в своей профессии и трудовом коллективе, важно, чтобы эти процессы не становились демонстрацией индивидуализма и эгоцентризма, противопоставления себя другим, может быть, менее успешным членам коллектива.

Педагогические технологии руководителя. Профессиональное мастерство руководителя как педагога предполагает наличие у него определенных умений. Среди них важно отметить **владение способами организации коллектива**. Для руководителя *умение проводить совещание* — одно из основных. Если совещание превращается в монолог, а собравшиеся молчаливо выслушивают речь начальника, это не может не раздражать сотрудников. Суть такого монологического общения руководителя с подчиненными хорошо выражена в окраске иронией высказывании: «При общении с начальством всегда происходит обмен мнениями. Я прихожу со своим мнением, а ухожу — с его». Совещание собирается для того, чтобы *советоваться*, вместе искать оптимальные решения ситуаций. Умелый руководитель достигает воспитательного результата, когда, выслушав всех собравшихся, подытоживает дискуссию и формулирует решение, опираясь на высказывания сотрудников. Люди видят, что с их мнением считаются, и охотнее выполняют те решения, в создании которых они участвовали.

Руководитель, нацеленный на создание дееспособного коллектива, всегда озабочен его *нравственно-психологическим климатом*, поскольку понимает, что без нравственности не действуют ни экономические, ни социальные законы и что здоровая нравственно-психологическая атмосфера является основой благополучия организации. Такой руководитель и работников оценивает соответствующим образом. Выдающийся русский педагог П. Ф. Лесгафт разработал специальную *методику для определения нравственного типа человека* (конечно, Лесгафт имел в виду ребенка, но методику с успехом можно использовать и во взрослом коллективе). Эта методика включает только необходимое и достаточное — зафиксировать проявления человека в четырех сферах: по отношению к себе; к другим; к правде; к делу. Такого рода технологический подход помогает руководителю составить в своем сознании не одномерный, а объемный нравственный портрет подчиненных ему работников.

Педагогические технологии руководителя предполагают также **владение средствами воздействия**, когда он умело ва-

рырует приказания, убеждения, просьбы к членам коллектива в зависимости от характера и личности человека и создавшей ситуации. При этом технологичность предполагает практически автоматический выбор способа воздействия, главное, чтобы в педагогическом арсенале руководителя таких способов было множество. Иногда какая-нибудь мелочь может кардинально изменить ситуацию, например, неправильный выбор интонации, формы обращения. Каждый может сравнить результат обращения руководителя к подчиненным с использованием местоимений «вы» или «мы»: если в первом случае руководитель как бы дистанцируется от членов коллектива, то во втором — выступает его органичной частью.

Владение приемами саморегуляции, своим психофизическим аппаратом тоже немаловажный компонент педагогической технологии руководителя. Прежде всего ему иметь адекватные представления о возможностях своего голоса, чтобы умело пользоваться им в воспитательных целях, интонировать высказывания для усиления воздействия. Известный советский педагог и писатель А. С. Макаренко неоднократно говорил о важности постановки голоса, позы, владения своим лицом и всем организмом для тех, кто хочет целенаправленно влиять на других людей: «Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений»¹. Можно с определенной долей уверенности считать, что морщины вокруг глаз — признак веселого характера, улыбка повести человека, а, например, сдвинутые брови, складки поперек лба могут свидетельствовать о волевом характере.

О том, как читать мысли других людей по их жестам, рассказывает австралийский ученый Аллан Пиз². Его рекомендации могут сослужить хорошую службу специалисту-руководителю в овладении им педагогическими технологиями.

В частности, Аллан Пиз считает, что размеры **личной пространственной территории** человека (расстояние, на котором он держится по отношению к другим людям) среднеобеспеченного социального уровня в принципе одинаковы независимо от того, проживает ли он в Америке, России, Англии или Австралии. Ее можно разделить на четыре четкие пространственные зоны.

1. **Интимная зона**: от 15 до 46 см. В нее допускаются самые близкие люди — дети, родители, возлюбленные, ближайшие родственники и друзья.

¹ Макаренко А. С. Избр. пед. соч. в 2 т. Т. 1. М., 1977. С. 68.

² См., например: Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам : пер. с англ. М., 2003 ; *Его же*. Язык жестов: увлекательное пособие для деловых людей. М., 1992.

2. **Личная зона:** от 46 см до 1,2 м. Это расстояние, которое обычно разделяет нас, когда мы находимся на официальных приемах, переговорах и дружеских вечеринках. Если руководитель при беседе с подчиненным, когда собеседников разделяет ширина конторского стола — 1,2 м, встанет из-за стола и подойдет к собеседнику или сядет с ним рядом, сократив расстояние между ними до 0,5 м, то тем самым он приблизит его к интимной зоне, что предполагает большую доверительность в общении.

3. **Социальная зона:** от 1,2 до 3,6 м. На таком расстоянии обычно держатся с малознакомыми людьми или посторонними. Если руководитель общается с сотрудником на подобном расстоянии, это свидетельствует об определенном отношении к подчиненному.

4. **Общественная зона:** более 3,6 м. Когда мы адресуемся к большой группе людей, то удобнее всего стоять именно на этом расстоянии от аудитории¹.

Психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей до 80% коммуникации осуществляется невербальными средствами: мимикой, жестами, телодвижениями, соблюдением или нарушением пространства общения. Умелые руководители изучают невербальные средства взаимодействия для обогащения палитры используемых приемов общения.

Поощрение и порицание. Вопрос о том, что эффективнее — поощрение или порицание в работе с сотрудниками, для опытного руководителя решается в пользу поощрения и одобрения.

Приведем мнение известного вологодского педагога И. А. Подольного: «Хороший урок педагогической этики на первых же месяцах моего директорства преподала мне секретарь парткома льнокомбината Прасковья Андреевна Резвова. На комбинате была хорошая традиция — приглашать на планерки директора школы. Впервые попав на такое собрание, я высказал претензии в адрес некоторых сотрудников, чьи дети плохо учились или вели себя в школе.

Директор тут же распорядился исключить фамилии этих родителей из приказа на очередное поощрение. То же самое повторилось и через неделю. Когда расходились, я заметил на себе косые взгляды комбинатских работников. Прасковья Андреевна в личной беседе посоветовала в следующий раз рассказать о хороших семьях. Так я и сделал. Директор тем же невозмутимым тоном произнес: “В приказ на поощрение”. Атмосфера после планерки была совсем другой...»²

Конечно, порицание в эмоциональной сфере человека может вызвать более широкий спектр переживаний, чем одобрение, но порицание только тогда действительно, когда

¹ См.: Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам. С. 33.

² См.: Подольный И. А. Школы моей жизни. Из записок счастливого человека. Вологда, 1996.

оно вызывает убеждение в деформации поведения и желание его изменить в лучшую сторону. Если одобрение, признание успехов руководителем большинства людей предпочитает испытывать «на людях», в присутствии других членов коллектива, то осуждение поведения, порицание стремятся получить с глазу на глаз, и опытные руководители следуют этому негласному правилу.

Выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский отмечал: искусство порицания заключается в том, чтобы не допускать уничтожающей оценки человека. В умном порицании всегда должен быть оттенок удивления: «Я никогда не ожидал от тебя этого поступка! Я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим неблагоприятным поступком». Когда человек чувствует доброе к себе отношение, выраженное в подобных словах, которые, скорее всего, не произносятся, а подразумеваются, он воспринимает порицание позитивно для своего личностного и профессионального развития.

Однако для нравственно-психологического климата коллектива важно давать адекватную оценку действиям подчиненных. Когда хвалят за то, за что надо наказывать, это дезориентирует коллектив. Недаром народная мудрость гласит: «Незаслуженная похвала — опаснее зла», да и авторитет руководителя такие действия не укрепляют.

Методика коллективной творческой деятельности. В литературе, посвященной взаимодействию педагогов с детьми, можно найти немало технологических приемов, которые могут оказаться весьма эффективными в профессиональной деятельности руководителя. Так, широко известная **методика коллективной творческой деятельности**, разработанная в начале 1960-х гг. И. П. Ивановым, Ф. Я. Шапиро и описанная во многих работах С. Л. Соловейчика, активно используется японскими менеджерами и руководителями для сплочения нового коллектива. Эта методика технологична, некоторые ученые даже считают ее единственной технологией воспитания, потому что она пошагово ведет к желаемому результату. В соответствии с данной технологией организатору необходимо обеспечить единство отдельных стадий подготовки и проведения задуманного дела: стадии предварительной работы, коллективного планирования, подготовки, проведения, подведения итогов и ближайшего последствия. Проиллюстрируем сказанное на примере эстафеты «Ромашка», которую можно использовать для сплочения коллектива.

Эстафету «Ромашка» лучше всего проводить, когда люди недостаточно хорошо знают друг друга и хотят познакомиться поближе или при встрече двух и более незнакомых прежде коллективов.

Участники делятся на микрогруппы по пять-шесть человек. Рисуют большую ромашку и вырезают лепестки: их должно быть столько, сколько групп будет участвовать в эстафете. Каждая группа выбирает своего лидера, берет лепесток и записывает на нем два-три задания, которые она хотела бы предложить другим. Затем лепестки собираются, перемешиваются и кладутся заданиями вниз таким образом, чтобы получилась ромашка, после чего представители групп «вырывают» себе лепестки и приступают со своей группой к подготовке заданий. Все группы по очереди демонстрируют свое творчество.

Очевидно, что задания должны быть творческими и остроумными. Например, спародировать известную телевизионную передачу, инсценировать популярную песню, сочинить стихотворение буриме, представить известную песню в различных жанрах и др.

В такого рода мероприятиях проявляется творческая индивидуальность каждого участника, появляется возможность оценить человека с неожиданной стороны.

15.2. Профессиональное взаимодействие людей: педагогические умения и навыки

Педагогические аспекты в профессиональном взаимодействии людей связаны с воздействием в виде убеждения и с воспитанием другого человека либо через другого человека многих с ним связанных людей. В процессе профессионального общения люди реализуют две схемы: **субъект-субъектную** и **субъект-объектную**. Первая определяется ориентацией на других, вторая — ориентацией на себя. Эти две ориентации связаны с отношением человека к самому себе, к миру, со стилем его деятельности и общения. Первый тип характеризуется развитой эмпатией, чувствительностью к мнению других, экстравертированностью, бесконфликтностью. Для второго типа характерны безапелляционность, авторитарность, конфликтность, непредсказуемость.

Деятельность специалистов, реализующих различные схемы общения, можно подвергнуть психологическому анализу, который даст возможность вычленить личностные факторы, необходимые им и в первом, и во втором случае. Если говорить о человеке, реализующем субъект-субъектную схему общения, то для него характерны такие черты, как ориентация на коллегиальность, сотрудничество, кооперацию, учет мнений сослуживцев, а среди необходимых личностных качеств — легкость и открытость. Разумеется, эти качества воспитываются, в том числе и в условиях профессионального взаимодействия.

Существенную роль в воспитании членов коллектива играет **общественное мнение**: его влияние на человека может сделать больше, чем официальные постановления, воздействие руководителя. **Общественное мнение членов коллектива** — это совокупность оценочных суждений, в которых люди выражают отношение к тем или иным событиям, поступкам, поведению и деятельности не только каждого отдельного человека в коллективе, но и групп людей. Общественное мнение формируется постепенно, противоречиво, но, будучи сформированным, оно представляет довольно мощное средство воздействия на каждого человека.

Феномен лидерства в коллективе. Обычно перед коллективом стоит множество задач, что предполагает наличие разветвленной **системы лидерства**, которая в определенной степени восполняет некоторые функции руководителя или же дополняет их. **Лидер** — это тот, кто способен влиять на мотивы поведения окружающих, причем сам он эту способность, скорее всего, не распознает, и она, по-видимому, не поддается тренировке, с этой способностью рождаются и в процессе соответствующей деятельности она развивается.

Почему так получается: один сказал что-то негромко, и все услышали, позвал — и за ним пошли, а другой — хоть криком изойди — на него никакой реакции? В коллективе функционируют всевозможные мнения, суждения, разговоры. К одним прислушиваются, им следуют или их разделяют, потому что так считает NN, а к другим не проявляют интереса.

Феномен лидерства сложен отчасти и потому, что лидеров в коллективе может быть несколько: эмоциональный лидер; носитель знаний; справедливый; безусловный авторитет в той или иной сфере деятельности; признанный знаток театра или музыки; спортивный организатор; хозяйственный; лучше всех умеющий организовать застолье; тамада и т.д. Лидер всегда в чем-то авторитетен, и этот авторитет признан всеми, с ним нельзя не считаться. Лидер может действовать в унисон с руководителем, направлять свою энергию на развитие позитивных сторон деятельности коллектива, а может препятствовать им, противодействовать инновациям, «ставить палки в колеса». Так, эмоциональный лидер, воздействующий на настроение большей части коллектива, может развенчать начинания или какие-то решения руководства, выражая смятение, сомнение в их осуществимости и целесообразности, уныние или страх.

Поскольку процесс проявления и выживания лидеров стихийен (лидером можно стать и не по своей воле), членом коллектива важно при отстаивании своих идей или внедрении

инноваций, прежде чем обращаться за поддержкой к руководству, проверить свои идеи и начинания на тех членах коллектива, которых они считают лидерами в соответствующих видах деятельности. Для этого членам коллектива необходимо обладать определенным минимумом педагогических умений и навыков, чтобы донести свои мысли до других людей, уловить их мнение, откорректировать свои предложения в соответствии с явной или высказанной иносказательно оценкой авторитетного лидера. Стало быть, обладание педагогическими навыками и умениями, такими как умение сформулировать свои предложения, доходчиво и понятно их изложить, убедительность, реактивность, учет состояния собеседника или аудитории, умение воздействовать на партнера по общению своим психофизическим аппаратом и др., является необходимым условием эффективности профессионального взаимодействия. Без педагогических умений и навыков трудно, а подчас и невозможно донести свои идеи, предложения, сомнения до сослуживцев, чтобы быть адекватно ими понятым.

Педагогические умения и навыки, необходимые в коллективе. Ценным педагогическим умением можно считать способность вызывать у людей энтузиазм, опираться на лучшее в человеке. Здесь действует принцип, согласно которому, если кто-то придает человеку значение больше, чем он того заслуживает, то он будет стараться оправдать это мнение.

Отечественный ученый описывает эпизод, свидетелем которого он стал при посещении автомобильного завода в Японии. В кабинет начальника цеха входит рабочий с чертежами, на которых он вычертил свои предложения по совершенствованию какой-то производственной операции. Начальник цеха поблагодарил рабочего, выделил ему денежную премию и как только рабочий вышел из кабинета, выбросил чертежи в корзину, к изумлению нашего ученого. Объяснил свои действия японский менеджер следующим образом: «Рабочий думал над тем, как улучшить производство, и это достойно всяческого поощрения, чтобы завод для него становился родным домом».

Один из эффективных педагогических приемов — **авансирование достоинств**, когда человеку говорят (или говорят о нем, но так, чтобы эта информация дошла до адресата): «Лучше тебя эту операцию никто не сделает» или «Если ты не возьмешься за это дело, оно едва ли получится так же хорошо у других».

Если в коллективе создана обстановка, поощряющая самодетельность, инициативу, добросовестность и сотрудничество, человек, не обладающий подобными способностями, умениями и качествами, но стремящийся соответствовать нормам коллектива, может поначалу имитировать такие

качества, демонстрировать их проявление, хотя они в тот момент не являются для него глубинными, существенными. В этом нет ничего плохого. Когда человек имитирует позитивные формы поведения, они постепенно могут превращаться в устойчивые стереотипы. Евгений Евгушенко в одном из ранних стихотворений писал:

У трусов малые возможности,
Молчаньем славы не добыть,
И смелыми из осторожности
Подчас приходится им быть...

Нельзя не согласиться с тем, что лучше из осторожности быть смелыми, инициативными и т.п., чем подлыми, эгоистичными и трусливыми.

Согласно определению А. В. Мудрика, воспитание есть целенаправленное создание условий для развития тех или иных качеств, и эти условия создают люди, образующие трудовой коллектив, их требовательность или попустительство и всепрощение, нацеленность на достижение высоких результатов или отработка «от сих до сих». Люди узнаются и проявляются в разноплановой деятельности, и в тех коллективах, где создаются возможности проявить себя в разных сферах, сотрудников ценят за то, в чем они преуспели. Очень давно ироничный философ и мыслитель остроумно подметил: «Я всегда замечал, что так называемые плохие люди выигрывают, когда их лучше узнаешь, а хорошие теряют»¹.

Конфликты в трудовом коллективе и их разрешение. Одним из показателей зрелости трудового коллектива является способность **безболезненно преодолевать конфликтные ситуации**. Конфликт — это не плохо и не хорошо, это нормально, если иметь в виду, что развитие происходит путем преодоления и разрешения противоречий. Столкновение противоречий и вызывает конфликт, который выражается в разногласиях, а в крайнем своем проявлении — в столкновении мнений, взглядов, подходов, позиций, мировоззренческих установок. Конфликты в коллективе могут происходить по разным причинам. Назовем некоторые из них, связанные с профессиональным взаимодействием людей:

- неадекватность социальных представлений личности и реальной действительности в среде общения;
- несоответствие между занимаемым служебным положением и достигнутым уровнем развития, проявляющимся в профессионализме, общей культуре, нравственной воспитанности;
- недостаточность и недостоверность информации (слухи, сплетни и т.п.);

¹ Лихтенберг Г. К. Афоризмы. М., 1965. С. 159.

- несоответствие предыдущего опыта возникшей нестандартной ситуации;
- различие представлений о путях развития организации;
- противоречие между поставленными перед коллективом задачами со сроками их выполнения и возможностями их решения;
- разногласие между официальным и неформальным лидером и др.

Конфликты могут возникать из-за несовпадения ценностных ориентаций, проявляющегося в различном понимании долга, товарищества, различного отношения к трудовым обязанностям, к женщине, вещам, деньгам, негативным явлениям, общественно-политическим событиям и т.д. Чем богаче, разнообразнее и содержательнее деятельность трудового коллектива, в ходе которой проявляются и сталкиваются различные точки зрения, различные ценностные установки, тем больше возможностей для появления и проявления конфликтных ситуаций. Но еще раз повторим: *бесконфликтного развития не бывает.*

Необходимость педагогически регулировать конфликтные ситуации остается всегда актуальной, поэтому людям, участвующим в конфликте, нужны некоторые педагогические умения и навыки: развитая интуиция, умение поставить себя на место противоборствующего индивида, учесть его возрастные, социальные, психологические особенности; готовность к компромиссу, чувство меры.

Нередко для урегулирования конфликта приходится прибегать к помощи третьего лица, *посредника* между конфликтующими сторонами. В этом случае с педагогической точки зрения регуляция конфликтов в коллективе может выражаться в снятии напряжения, усилении или сохранении напряжения на определенном уровне достаточно длительное время. Безусловное снятие напряженности и скорейшее прекращение конфликта необходимо, когда речь идет о разногласиях национального или религиозного характера. Здесь стороны никогда не придут к разумному согласию, принятию альтернативной точки зрения. А вот когда конфликт вызван технологическими или производственно-организационными противоречиями, имеет смысл либо усилить напряжение, чтобы как можно больше людей приобщились к проблеме, либо сохранять напряжение определенное время, пока не будут обсуждены различные подходы к решению создавшейся ситуации. Во всяком случае, ясно одно: не всегда надо стремиться урегулировать конфликт как можно быстрее, иногда

обстоятельства требуют усилить напряжение конфликта или поддерживать его на одном уровне продолжительное время.

Подлинный дееспособный трудовой коллектив создает благоприятные условия для развития товарищеских форм общения в профессиональном взаимодействии, основанных на общности интересов, взаимном уважении, взаимопонимании, взаимоподдержке и помощи, предполагающих личную симпатию, привязанность людей друг к другу и в итоге — к своей организации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем состоит различие между такими педагогическими категориями, как технология и методика?
2. Дайте определение педагогической технологии.
3. Какими технологиями воспитания необходимо владеть руководителю для эффективного функционирования возглавляемого им трудового коллектива?
4. Отметьте педагогические стороны профессионального взаимодействия людей.
5. Приведите примеры влияния неформальных лидеров на те или иные стороны жизнедеятельности известного вам трудового коллектива.
6. Назовите причины конфликтов в коллективе и возможные пути их разрешения.

Литература

Основная

1. *Зарецкая, И. И.* Профессиональная культура педагога / И. И. Зарецкая. — М., 2002.
2. *Щуркова, Н. Е.* Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. — М., 1994.

Дополнительная

1. Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М., 1997.
2. *Кэмпбелл, Р.* Как на самом деле любить детей / Р. Кэмпбелл. — М., 1999.
3. *Пиз, А.* Язык телодвижений (как читать мысли по жестам) : пер. с англ. / А. Пиз. — М., 2000.
4. *Титова, Е. В.* Методика воспитания. Методологические аспекты / Е. В. Титова. — СПб., 1996.
5. *Щуркова, Н. Е.* Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. — М., 1993.

Глава 16

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Жить в браке... всю жизнь — это большой, ни с чем не сравнимый труд. Духовный труд, напряжение. Для этого нужна огромная духовная культура, духовная подготовка, школа мудрости.

В. А. Сухомлинский

16.1. Семья как первичная ячейка общества и социокультурная сфера человека

Семья — первичная ячейка общества, живущая по законам системно-функциональной достаточности, где субъекты объединены формируемой в совместной деятельности совокупностью межличностных отношений, проявляющихся в любви, привязанности, интимности¹.

Выдающийся социолог П. А. Сорокин считал вопрос об устройстве семьи гораздо более важным, чем вопрос о формах правления. Анализируя типы семьи у разных народов, с точки зрения воспитательного механизма он выделил три основных типа семьи:

1) **семья патриархальная**, воспитывающая молодые поколения для жизни в общине или коммуне. Здесь весь уклад семейного воспитания давит всякую индивидуальность, личную инициативу, требует «не высовываться», жить как все, «как положено»; действовать, мыслить, верить по обычаю и полагаться не на себя, свои знания, труд, энергию и волю, а на «общину», на «мир», на «коммуну». Жизнь индивида в таком типе семьи полностью регламен-

¹ См.: Лодкина Т. В. Система деятельности семейного социального педагога. М., 1997. С. 13.

тирована. Из лоно такой семьи выходят личности без воли, без инициативы, привыкшие вести себя во всем по общей норме;

2) **семья ложноиндивидуалистическая.** Всем своим укладом она приучает молодые поколения полагаться не на себя, не на общину, а на государство. Сообразно с этим все воспитание здесь ведется применительно к официальным программам. Главное — выдержать официальный экзамен, получить диплом и «тихо и плавно качаться» в качестве чиновника. При такой системе в людях не воспитывается ни инициатива, ни подчинение авторитету, которое имеет место в первом типе семьи, и люди получают неустойчивые, безынициативные — «бумажные формалисты», как их характеризует П. А. Сорокин. Соответственно и общество, имеющее такой тип семьи, — неустойчивое, бюрократическое, с централизацией, обширным объемом вмешательства власти, с разбухшим государственным аппаратом и поглощением личности государством. Человек во всем полагается на государство и считает, что от его усилий почти ничего не зависит;

3) **семья индивидуалистическая.** Ее уклад с малых лет приручает молодые поколения полагаться только на себя, свои знания, волю и энергию. Здесь обучают детей тому, что им действительно понадобится в жизни (а не тому, что требует община или государство). Простор дается личной инициативе, развитию индивидуальности. С малых лет за детьми признаются права, которые неотделимы от исполнения обязанностей. Из такой семьи выходят люди сильные, инициативные, энергичные. По мнению Сорокина, народы, имеющие подобный тип семьи, — «победители других народов». Данный тип семьи представлен в англосаксонских и скандинавских странах.

Русская семья, полагает ученый, занимает среднюю линию между семьей патриархальной и ложноиндивидуалистической. Молодые поколения в ней воспитывались или как будущие чиновники государства, или как «общинники», члены «мира», обязанные во всем походить на него и считаться с ним. Индивидуальности и личной инициативе не давалось простора¹. Эти выводы Питирима Сорокина сделаны им в 1923 г., но, как мы постоянно убеждаемся, с тех пор мало что изменилось, хотя определенная ди-

¹ См.: Сорокин П. А. То, о чем часто забывается // Сорокин П. А. Социология революции. М., 2005. С. 433–435.

намика движения в сторону семьи индивидуалистического типа все-таки прослеживается. Сегодня мы можем выделить некоторые наиболее характерные **особенности и тенденции развития современной семьи**.

Во-первых, *идет процесс разукрупнения семьи* — выделение *молодой брачной семьи* (так называемые семьи без дедушек и бабушек). Объективно процесс разукрупнения семьи может быть оценен как положительный, поскольку данная тенденция обеспечивает укрепление молодой семьи как самостоятельного коллектива. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делиться радостями и бедами. Однако в первое время молодая семья испытывает трудности: бытовая неустроенность, финансовые проблемы и т.д.

Во-вторых, *происходит уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости*. Причины сокращения рождаемости разнообразны и сложны: занятость родителей; недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями; рост материальных затрат на воспитание ребенка; большая нагрузка женщины-матери; неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи и др. Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему — изучение и разработку методов воспитания в малодетной семье.

В-третьих, *увеличивается количество разводов*. Нужно иметь в виду, что развод — это не всегда плохо, поскольку устраняется источник негативного воздействия на психику ребенка. Наибольшее количество разводов (до 95%) приходится на долю супружеских пар первого года совместной жизни. Это объясняется неподготовленностью супругов к семейной жизни, неустроенностью быта молодой семьи.

В-четвертых, *наблюдается увеличение количества семей, имеющих одного ребенка*. Такая семья ставит ребенка в затруднительное положение в плане общения, получения опыта коллективной деятельности. В однодетной семье у ребенка нет наставников — старших братьев и сестер. Ребенок становится центром семьи, которая отдает ему всю ласку, внимание, заботу. Часто это имеет негативные последствия, когда происходит потеря родителями педагогической нормы в удовлетворении желаний и потребностей ребенка.

Основными функциями семьи являются:

а) **генеративная (репродуктивная) функция**, обусловленная необходимостью продолжения человеческого рода, что

является не только биологической потребностью, но также имеет огромное экономическое значение для сохранения популяции. Семья без детей духовно неполноценна. В масштабе общества для простого воспроизводства населения необходимо, чтобы на каждых двух человек противоположного пола приходилось не меньше двух детей. С учетом того, что далеко не все женщины и мужчины вступают в брак и образуются семьи, желательно, чтобы большинство семей имели трех детей. Однако, к сожалению, пока лишь некоторые семьи выполняют эту «общественную функцию».

На выполнение семьей своей генеративной функции оказывает влияние качество здоровья населения, уровень развития здравоохранения в стране и др. По оценкам экспертов, 10–15% взрослого населения по состоянию здоровья не способны иметь детей из-за неблагоприятного экологического воздействия на них, неправильного образа жизни, болезней, плохого питания и т.д.;

б) функция первичной социализации детей (воспитательная). Она обусловлена тем, что родившиеся дети несут в себе только задатки, предпосылки, признаки «человека разумного». Для того чтобы ребенок постепенно входил в общество, чтобы его задатки проявились, необходимо общение и деятельность именно в семье как первичной социальной единице. Семья воздействует на социализацию детей не просто фактом своего существования, а благоприятным морально-психологическим климатом, здоровыми отношениями между всеми ее членами. Именно в семье закладываются фундамент нравственного опыта ребенка, его представления о добре и зле, честном и бесчестном, хорошем и плохом, основы умственного, морального и физического облика будущего гражданина современного общества;

в) экономическая и хозяйственно-бытовая функция. Исторически семья всегда была основной хозяйственной ячейкой общества. Глубинные социально-экономические изменения, которые происходят в российском обществе, вновь активизируют те стороны экономической и хозяйственно-бытовой функции, которые были почти сняты предыдущим развитием. Накопление имущества, приобретение собственности и проблемы ее наследования повышают роль семьи в экономических отношениях;

г) гедонистическая функция, которую также принято называть *функцией здоровых сексуальных отношений*, свя-

зана с наличием у человека общебиологической половой потребности, удовлетворение которой так же важно, как потребности в еде, жилище и т.д. Поверхностное отношение к физической близости, нерегулярные сексуальные отношения со случайными партнерами вне семьи не только лишают физическую любовь ее психологического богатства и глубины, но и влекут за собой печальные криминальные или медицинские последствия;

д) **рекреационная и психотерапевтическая функция** семьи объясняется тем, что данный социальный институт — сфера абсолютной защищенности, абсолютного принятия человека вне зависимости от его талантов, жизненного успеха, финансового положения и т.д. Здоровая, неконфликтная семья — надежная опора, наилучшее убежище, где человек может укрыться от всех невзгод.

Влияние семейных взаимоотношений на воспитание детей. На характер семейного воспитания существенное влияние оказывают взаимоотношения и авторитет родителей, их уровень образования и культуры. **Семейные взаимоотношения** — это субъективно переживаемые взаимосвязи между членами семьи, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний на личностном уровне в ходе совместной жизнедеятельности и общения. Они определяют эмоциональное и деловое состояние семьи, ее микроклимат. Вся совокупность семейных отношений можно разделить на несколько видов:

1) **социально-биологические отношения** — они охватывают сферу половозрастной структуры и численности семьи, рождаемости, пола и половой жизни, физического совершенствования и наследственности, а также родственных отношений между членами семьи;

2) **хозяйственно-экономические отношения**, образующие материальную основу быта семьи. Они включают ведение домашнего хозяйства, семейный бюджет, распределение обязанностей по дому.

Указанные отношения часто называют «базисными», все остальные виды семейных отношений составляют своеобразную «надстройку». Это отношения:

— **юридические**, характеризующие правовое регулирование брака и развода, личных и имущественных прав и обязанностей супругов; отношения между родителями, детьми и другими родственниками, вопросы наследования и усыновления;

— **нравственные**, охватывающие вопросы семейных чувств, прежде всего любви и долга, нравственных ценностей семьи, нравственного воспитания, создающие фундаментальную основу развития ребенка как человека и гражданина;

— **психологические**, представляющие собой сферу психического склада членов семьи и реализующие моменты их совместимости, психологического климата в семье, формирования чувств и межличностных отношений, развития ребенка как личности;

— **педагогические**, прямо касающиеся вопросов семейной педагогики и воспитательных функций семьи.

На основе анализа структурных и функциональных характеристик семьи, а также индивидуальных особенностей ее членов можно определить **тип семьи** и сделать вывод об уровне ее социальной адаптации. Из существующего множества типологий семьи (психологические, педагогические, социологические) выделим четыре категории семей: благополучные семьи; семьи группы риска; неблагополучные; асоциальные семьи.

→ **Благополучные семьи** успешно справляются со своими функциями, быстро адаптируются к потребностям своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. Можно сказать, что с точки зрения общества благополучная семья — это та, в которой созданы все условия для нормальной жизнедеятельности и оптимального выполнения ее функций, прежде всего, конечно, репродуктивной и воспитательной. Таков естественный и социальный аспект проблемы семейного благополучия, закономерно вытекающий из того факта, что семья — это микроячейка общества, важнейший институт духовного и физического воспроизводства ее членов. Благополучие каждой семьи — это благополучие общества в целом.

Социологи выделяют следующие слагаемые семейного счастья и благополучия: взаимопонимание между супругами; отдельная квартира, материальное благополучие; дети; уверенность в прочности брака; интересный досуг в семье; интересная работа; хорошее образование; достойное положение на работе; хорошие друзья; самостоятельность супругов.

→ **Семьи группы риска** характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные, например неполная; малообеспечен-

ная семья и т.п. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим трудом.

→ **Неблагополучные семьи**, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, процесс семейного воспитания ребенка протекает в них с большими трудностями, медленно и малорезультативно.

→ **Асоциальные семьи** — это семьи, в которых взаимодействие протекает наиболее сложно и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях родители, как правило, ведут аморальный образ жизни; жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим нормам. В таких семьях воспитанием детей обычно никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, отстают в развитии. Часто дети в таких семьях становятся жертвами насилия как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя.

От характера связей и общения между членами семьи, прежде всего родителями, зависят **типы семейных взаимоотношений**, в частности:

— **диктат** — доминирующая позиция одного из родителей, проявляющаяся в жестких требованиях, правилах, приказах, насилии, угрозах и иных мерах воздействия на других членов семьи;

— **опека** — чрезмерное внимание, уделяемое ребенку, ограждение его от трудностей, избавление от лишних требований, забот и волнений;

— **мирное сосуществование** — позиция, как правило, образованных родителей, придерживающихся принципа, согласно которому дети должны расти самостоятельными, независимыми, раскованными, свободными. В таких семьях родители живут своей жизнью, а дети — своей;

— **сотрудничество** — взаимодействие родителей и детей на личностном уровне. При таком взаимодействии наблюдается баланс любви, уважения и требовательности к ребенку (как, впрочем, и к другим членам семьи).

Таким образом, число «содержательных» видов семейных отношений достаточно велико. Чтобы не запутаться во всех этих тесно связанных, переплетающихся друг с другом отношениях, в целях упрощенного решения психологии и педагогики семейных отношений специалисты обычно выделяют три важнейших сферы — хозяйственно-экономическую,

нравственно-психологическую и интимную. Именно эти три сферы больше всего определяют бытие и существование семьи, ее стабильность и условия для воспитания детей.

Факторы влияния на характер воспитания детей в семье. На характер воспитания ребенка в семье оказывают влияние многочисленные факторы, каждый из которых несет в себе особые социально-педагогические возможности. К основным факторам, оказывающим существенное влияние на ребенка, относят:

а) субкультурные факторы:

— состав семьи (полная или неполная; расширенная, состоящая, по крайней мере, из двух взрослых пар, обычно представителей двух поколений; преимущественно женский или мужской состав и др.);

— кровно-родственный фактор, определяющий своеобразие семьи (родительская или приемная семья; семья второго (третьего) брака);

— жизненные условия, в том числе и материальные, для развития и воспитания детей;

— морально-психологический климат семьи;

б) факторы, обусловленные воспитательными возможностями родителей:

— собственный опыт семейного воспитания;

— педагогическая культура родителей;

— готовность и способность родителей к воспитанию детей;

— уровень образования и личная культура членов семьи как пример для детей;

— авторитетность родителей, воспитательная направленность авторитета;

— родительская любовь как основа воспитания, ее рациональность во взаимоотношениях с ребенком;

— отношение родителей к воспитанию ребенка;

в) факторы, обусловленные непосредственной воспитательной деятельностью родителей:

— уход за ребенком, его педагогическая целесообразность в укреплении здоровья, умственном и нравственном развитии, формировании навыков самообслуживания;

— преобладающий тип семейного воспитания;

— умение создавать условия для стимулирования направленного развития и воспитания ребенка;

— создание наиболее целесообразных условий взаимодействия ребенка со сверстниками и другими людьми;

— динамизм воспитания с учетом индивидуальности ребенка, его возраста, качественных изменений, достигаемых результатов;

— приобщение к труду, самообслуживанию;

— умение наблюдать и видеть динамику развития и воспитания ребенка, использовать полученную информацию в процессе воспитания;

— типичные ошибки семейного воспитания;

г) «детский» фактор:

— своеобразие ребенка (единственный, поздний, проблемный, с особыми нуждами и пр.);

— особенности детей в семье (рождение второго и последующего ребенка; одного пола; разнополые; меньшая или большая разница в возрасте; многодетная; дети от разных браков и др.).

Воспитание детей — не только личное дело родителей, в нем заинтересовано все общество. Семейное воспитание — часть общественного воспитания, весьма существенная и уникальная. Уникальность ее, во-первых, состоит в том, что она дает «первые уроки жизни», которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей между собой. Причем речь идет не только о естественных чувствах любви и доверия, но и об ощущениях детьми своей безопасности, защищенности, возможности делиться переживаниями, получать помощь от взрослых. Семья — основная среда обитания и жизнедеятельности детей в ранний период их жизни, которая во многом сохраняет это качество и в последующие периоды. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения. Таким образом, **семейное воспитание** — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.

16.2. Психолого-педагогическая культура семьи

Можно назвать немало особенностей современной семьи, так или иначе влияющих на характер воспитания детей и взаимоотношений ее со школой: *нуклеарность* (семья

состоит из мужа, жены и детей), малодетность (точнее сказать — одноклеточность), *эгалитарность* (т.е. с равной долей прав и ответственности всех взрослых членов семьи) и др. Особо отметим два обстоятельства: низкую культуру разводов и невозможность семьи утнаться за стремительно меняющимися условиями жизни.

По данным самых разных социологических исследований, в среднем 50% браков распадаются. Эта цифра с небольшими отклонениями в обе стороны характерна для большинства развитых стран. Развод родителей для ребенка — всегда психическая травма, и ее не следует усугублять. На деле же получается так, что у ребенка, который после развода в подавляющем большинстве случаев остается с матерью, она формирует негативное отношение к отцу. Но, как правило, когда ребенок вырастает, он убеждается, что его отец — нормальный человек, а мамина характеристика («папа — негодяй, монстр» и т.д.) не соответствует действительности. И теперь уже ребенок, подросток не будет верить маме никогда, а заодно и другим взрослым, в частности учителям. У многих ребят именно здесь можно найти истоки того, что принято называть «трудным подростком». Это если разводятся родители маленького ребенка. Если же ребенок подросткового возраста, то при нетерпимом, издевательском отношении матери к отцу, который ему дорог не менее матери, у подростка происходит раздвоение личности. Он начинает лавировать между родителями, обманывать, и это негативно сказывается на развитии его психических функций. Таким образом, формируя у ребенка негативное отношение к отцу, мать сама для себя готовит «мину замедленного действия», дополнительный источник конфликтности с ребенком, не говоря уже о том, что любому человеку приятнее сознавать, что он рожден от приличного человека, а не от такого, о ком нельзя сказать доброго слова.

Современная семья встречается с большими трудностями в выборе стратегии и тактики отношения к своему ребенку, выбору им занятий, друзей и т.п. Родители, всегда сначала неопытные, сейчас неопытны в несколько раз больше по сравнению с предыдущими поколениями, ибо опыт воспитания, унаследованный ими от своих родителей, во многом неприменим в современных условиях. Так, если родители нынешних подростков росли в семьях, где было более одного ребенка, а стало быть, имели братьев или сестер, то их ребенок в большинстве случаев единственный в семье. Гигантские изменения произошли в мире информации: десятки телевизионных каналов, компьютеры, Интернет, видеопродукция, мобильные телефоны и т.п. На протяжении последних десятилетий подрастающее поколение является объектом воздействия видеопродукции, основным содержанием которой стали вымышленные супергерои, насилие, жестокость, эротика, секс. Происходит

коммерциализация спорта, образования, культурного досуга. Приобретение учебников, канцелярских товаров, спортивного инвентаря (или, как говорят сами школьники — «прикида») требует от родителей все новых и новых жертв, поисков дополнительных источников дохода, что не лучшим образом сказывается на характере общения родителей и детей. Они видят друг друга все реже и реже, им некогда поговорить по душам, вместе куда-нибудь пойти.

Отделение родителей от детей начинается с самого раннего возраста. Детям не поют колыбельных, не рассказывают сказок, не читают книг. Зачем, если есть телевизор? Ребенок уже с ясельного возраста становится потребителем навязчивой и агрессивной телевизионной рекламы; часто остается один на один с телевизором или в манеже; подвергается наказаниям, смысл которых он понять не может: вчера бросил мягкую игрушку — и ничего, а сегодня нашлепали за то, что бросил фарфоровую чашку.

Как известно, в начальной школе ребята, особенно первоклассники, ориентируются на мнение учителя, которое для них превышает родительское. Когда родители это знают и поддерживают, они способны погасить ревнивые чувства и поддерживать авторитет учителя в глазах первоклассников. Но вот родители видят: с ребенком происходит что-то не то — он неохотно идет в школу, придумывает разные отговорки, чтобы остаться дома, неохотно делится впечатлениями о школьных делах. В этом случае родители могут и должны свои сомнения и тревоги выяснить в общении с учителем, в конструктивном и откровенном разговоре с ним. Итоги разговора подскажут дальнейшие действия.

Нельзя не отметить одно очень существенное обстоятельство: многие родители неохотно идут на откровенный разговор с учителем, полагая, что этим могут навредить ребенку. Свои претензии школе некоторые родители высказывают в обращениях в инстанции, стараясь сохранить инкогнито.

Вот теленовости освещают итоги горячей линии — прямого телефонного общения руководителя московского комитета образования с гражданами. Мы видим родительницу, которая гневно обличает поборы с ее ребенка, но снята родительница со спины и номер школы она, естественно, не называет. Конечно, поборы — явление ненормальное и их надо искоренять, но всем ясно, что без материальной поддержки родителей школа не выживет. Нужны средства и на охрану, и на экскурсии, и на бассейн, и на другие полезные вещи. Если же деньги вымогают в обязательном порядке и идут они на дорогие подарки учителям, пышные празднества и т.п., что, собственно, и относится к поборам, то родители должны протестовать. Все

деньги, подотчетные родительскому комитету, и все расходы должны быть обоснованы и оправданы. И выяснять, как расходуются родительские деньги, надо в школе. Если родитель видит здесь злоупотребление, он не должен молчать. И уж, конечно, ребенку от этого хуже быть не может. Скорее наоборот, никто не захочет связываться с очень требовательным и дотошным родителем, поскольку все нападки и нелояльное отношение к его ребенку будут считаться последствиями критического выступления родителя, а этого ни администрация, ни учителя не допустят, чтобы избежать новых критических выступлений и последующих проверок.

Существуют **две крайности в отношении родителей к школе**: семья полностью полагается на авторитет школы, считая, что педагоги всегда правы, а ребенок всегда виноват, и напротив, семья не доверяет школе, беря на себя слишком много в вопросах образования своего ребенка. Истина, как обычно, находится между этими полярными подходами. Конечно, педагога — такие же люди и могут ошибаться и поддаваться различным слабостям, но и родители не могут заменить школу с ее систематичностью знаний и общением сверстников в процессе образовательной деятельности.

Можно выделить **три воспитательных подхода семьи**, сочетание которых варьируется в зависимости от установок, тщеславия и родительского темперамента. Первый подход связан со стремлением так развить ребенка в домашних условиях, чтобы он выгодно отличался от сверстников. Второй подход заключается в активном побуждении воли ребенка к занятиям, а третий — в снятии психического напряжения от огорчений школьной жизни. Разные члены семьи и разные семьи обычно реализуют различные подходы. Остановимся на первом. Он проявляется в *гипертрофированном отношении к школьным проблемам, совместном приготовлении домашних заданий*. Между тем домашние задания должны быть исключительно делом самого ученика. Так, если родители взяли за правило проверять (только проверять, а не участвовать в приготовлении) домашние задания, они тем самым притупляют чувство ответственности и самостоятельности у школьника. С другой стороны, сегодня родитель едва ли всерьез сможет помочь своему ребенку, начиная уже с начальной школы.

Более 30 лет назад Марк Михайлович Яценко, выступая перед педагогами на различных семинарах, производил сильное впечатление на аудиторию, говоря о том, что современный учитель из непрограммной сферы знает меньше шестиклассника. Это значит, что учитель русского языка, к примеру, едва ли сможет помочь шестикласснику в решении математических задач

(а уж не учитель тем более). Ну, а если родитель как специалист в своей области знает больше и глубже учителя (например, филолог поможет написать сочинение), то игнорируя школьные требования и нарушая правила игры, он принесет больше вреда, чем пользы своему отпрыску. В данном случае, имеется в виду только написание школьного сочинения на отметку, само же общение по поводу прочитанного и увиденного родителя-специалиста (и не специалиста тоже) с ребенком чрезвычайно плодотворно для обоих.

В этой связи обязательно встает **вопрос об отношении к отличникам**: надо ли родителям всячески стимулировать тягу исключительно к отличным отметкам? Речь не о той ситуации, когда ученику учение дается легко, и он не напрягается сверх меры для отличной учебы. Гораздо распространенней другой вариант. Он очень убедительно показан русским писателем Владимиром Тендряковым в его повести «Ночь после выпуска» (1974).

На выпускном вечере, как и положено в таких случаях, выступает круглая отличница Юлия Студенцова: «Люблю ли я школу? Да, люблю! Очень!.. Как волчонок свою нору... И вот нужно вылезать из своей норы. И оказывается — сразу тысячи дорог!.. По какой мне идти?.. Школа заставляла меня знать все, кроме одного, — что мне нравится, что я люблю. Мне что-то нравилось, а что-то не нравилось. А раз не нравилось, то и дается трудней, значит, этому невраящемуся и отдавай больше сил, иначе не получишь пятерку. Школа требовала пятерок, я слушалась... и не смела сильно любить... Теперь вот оглянулась, и оказалось — ничего не люблю. Ничего, кроме мамы, папы и... школы, и тысячи дорог — и все одинаковы, все безразличны...»

Видимо, не для всех и не всегда перспективно стремление быть круглым отличником, и плохо для ребенка, когда родители фетишизируют отличные отметки, видя только в них успешность учебы и ими же определяя результативность развития личности школьника.

В русле описываемого воспитательного подхода реализуется стремление родителей так подготовить ребенка к школе, чтобы он выгодно отличался от сверстников. Для этого родители старательно развивают различные умения; навыки чтения дают задолго до школы. Хорошо это или плохо? Видимо, это хорошо, если, во-первых, подготовка к школьному обучению не лишает ребенка детства, реализации детских интересов и проходит в игровой форме, ненавязчиво, незаметно и необременительно для него. Однако для этого необходима определенная квалификация взрослого наставника, которой, как известно, обладают далеко не все профессиональные работники дошкольных образовательных учреждений. Во-вторых, такая подготовка, если она организуется, должна осуществляться со всеми

детьми дошкольного возраста, а это вряд ли осуществимо. В результате в одном классе могут оказаться дети, хорошо подготовленные, умеющие читать и считать, и дети, не имеющие таких навыков. Подготовленные дети, опережающие своих сверстников, могут уверовать в свою исключительность и одаренность и перестать работать или начать работать в полсилы, из-за чего дети неподготовленные, вначале отстающие, но вынужденные прилагать большие усилия для усвоения знаний и умений, начинают опережать своих более подготовленных сверстников, а те все больше и больше отстают. И этому есть много примеров.

Мы пытались показать неоднозначное отношение к истинам, вроде бы очевидным: детей к школе готовить нужно; отличником быть хорошо и к тому следует стремиться всеми силами; родителям нужно помогать детям в приготовлении домашних заданий или хотя бы проверять их выполнение. Нам должно быть ясно одно — абсолютных истин нет, все зависит от многих условий: кто делает, с какой целью, какие средства использует, как воспринимают это дети, каково их здоровье и т.д. Но ведь всем известны школьные требования и реалии современной школы: в первый класс поступить никак не легче, чем в вуз; родители должны помогать детям учиться, делая с ними домашние задания, детей с самого начала надо распределять по способностям.

Между тем в наших спорах о правомерности «сортировки» детей в школе неплохо бы прислушаться к аргументам великого психоаналитика Карла Густава Юнга, который выступал категорически (что ученым вообще-то не свойственно) против селекции детей и выделения особо одаренных в отдельные классы. Каковы его аргументы? Он полагал, что развитие одаренности оказывается несоразмерным степени зрелости личности в целом. Зачастую складывается мнение, что творческая личность выросла за счет личности гуманной: «Что такое, в конечном счете, великий ум при моральной неполноценности?» Мнение Юнга таково: даровитость сердца для общественного благополучия полезнее и ценнее, чем прочие дарования. Стало быть, опасно односторонне развивать даровитость ума, она вовсе не безусловная ценность, и становится ею лишь тогда, когда талант применяется с пользой для людей.

Второй аргумент Юнга таков: одаренность не только компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порой идет рука об руку даже с патологическим

дефектом, поэтому в особых классах для одаренных детей возникла бы опасность того, что из ребенка разовьется односторонний продукт. В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него превосходство (чтобы не изнывал, школа может изменить позицию одаренного ученика на учительскую, предоставив ему часть учительских полномочий), а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить морально необходимый и полезный эффект. Таким образом, для воспитания одаренного ребенка лучше обучать его в нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс (или изначального создания такого класса). «В конечном счете, школа — это часть большого мира и как в зародыше содержит в себе все факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни». Не пестование ли ранней исключительности, сверходаренности, создание особых условий развития позволило Л. С. Выготскому остроумно заметить, что «все будущее вундеркинда в его прошлом»?

Школа суть власть над ребенком, и родители — тоже власть над ребенком. Необходимо «разделение властей», чтобы каждый социальный институт мог эффективно осуществлять свои функции. В этой связи очевидно, что школа должна исходить из понимания семьи как ведущего, основополагающего фактора социализации, главной воспитывающей силы. «Дневная кукушка ночную не перекукует» — эта фольклорная мудрость точно передает характер влияния на ребенка указанных институтов, если под ночной подразумевать семью, родителей, для которых ребенок является их частью, которого любят, ценят и принимают таким, каков он есть. Но вот наступает подростковый возраст, и семья и школа встречают мощного «конкурента» во влиянии на ребенка — общество сверстников, которое начинает занимать доминирующее положение. В подростковом и юношеском возрасте наблюдается *наибольшая автономия от семьи*, и родители должны это знать и понимать, что крушения их авторитета нет (если авторитет, конечно, был), просто таковы особенности возраста. Ведь еще Джон Локк в свое время писал, что в определенном возрасте молодые люди делают прыжки в сторону, и самое лучшее, что взрослые могут сделать, — устроить так, чтобы прыжки и отклонения происходили на их собственных глазах.

В подростковый период учебный коллектив тоже не занимает доминирующего положения, как в предыдущем периоде возрастного развития. Доминирует, начиная с подросткового возраста, группа сверстников, общение равных, группа свободного общения. Стремление к группированию со сверстниками носит объективный характер: группа реализует потребность юного человека принадлежать к сообществу, с которым он соотносит свои взгляды, ценностные ориентации, даже оставаясь в одиночестве или в обществе взрослых. Он и себя старается оценить так, будто друзья его видят и сохраняют с ним психологическую общность. Такая группа является для подростка и юноши каналом информации о себе и о жизни, которую они не могут получить от взрослых ни в семье, ни в школе, поэтому сообщества сверстников — незаменимый и совершенно необходимый фактор социализации. Какой я? Что я могу? Каковы мои пределы влияния на людей? Задавая себе эти вопросы, подросток узнает себя; узнает, каков он в ситуации, когда за его спиной не стоят родители или педагоги. Один на один со сверстниками он учится адекватно реагировать на выпад, шутки, всевозможные розыгрыши, которые бывают безобидными и не очень, издевательскими и добродушными. И если на добродушный выпад приятеля следует удар, сшибающий с ног, а на оскорбительную и унижающую реплику подросток реагирует веселой улыбкой, он встречает соответствующую оценку товарищей, которая является неплохой школой поведения, жизненным уроком. Неформальные группы не подвластны прямому педагогическому воздействию — оно может быть лишь косвенным. С другой стороны, организованные и педагогически регулируемые объединения подростков в школе и учреждениях дополнительного образования формируют у них те ценности и тот опыт отношений и общения, который они приносят в общество сверстников.

Нередко взрослые недооценивают роль групп неформального общения в развитии и жизненном самоопределении детей, всячески оберегают их от «улицы», полагая, что именно оттуда их чада усваивают все плохое. Но ведь в неформальных группах ребята приносят то, что ими получено в семье, школе, из средств массовой информации и в учреждениях дополнительного образования. Следовательно, корень всех проявлений, и положительных, и негативных, находится, скорее всего, там. Человек, которого

в подростковые годы всячески оберегали от неформального общения в группе, повзрослев, испытывает трудности и дискомфорт в общении с товарищами и сослуживцами.

Между тем современные исследователи отмечают уменьшение у нынешних подростков объема неформального общения. Это происходит вследствие объективных причин, таких как повышение криминогенности в обществе и как следствие — снижение уровня безопасности каждого; развитие аудиовизуальной техники, компьютерных игр и Интернета, позволяющих в одиночку играть, слушать музыку, смотреть фильмы, получать информацию и общаться с партнерами на далеком расстоянии. Родителям, заботящимся о будущем своих детей, не стоит добавлять к названным объективным причинам еще и субъективные. Если в семье нормальные, доверительные отношения, родителям не приходится бояться свободного общения своего ребенка. Оно, конечно, будет более раскованным, чем дома и в школе, но гуманистические ценности, исповедуемые в семье, не позволят подростку перейти ту грань, за которой его поведение становится безнравственным, циничным или, более того, преступным.

Таким образом, и школе, и семье надо видеть в обществе сверстников проявление объективной психологической реакции подросткового возраста — группирования со сверстниками — и искать пути возвышения потребностей юных в подлинном товариществе, дружбе, заботе. Эти поиски и, надо полагать, находки — одно из средств **педагогизации среды**, которая, в частности, заключается, в развитии **эмпатии** (умения вчувствоваться в другого человека, сопереживать) и **аффилиации** (потребности заводить дружбу и любить, а в педагогическом смысле — откликаться на ожидания окружающих, соответствовать им). Чем больше будет существовать таких эмоциональных связей и привязанностей между детьми, отдельными семьями и педагогами, тем больше будет оснований для укрепления взаимного доверия. И тогда естественно возникает совместная деятельность школы и семьи, содержанием которой становится формирование представления о своей родословной, участие в заботах школы и отдельных товарищей по классу, воспитание бережливости, заботливости, практической сметки, развитие хозяйственной деловитости.

Родители участвуют в школьных мероприятиях (их подготовке и проведении), в семейных клубах вместе с детьми;

в той или иной степени разделяют хозяйственные заботы школы; имеют право посещать любые уроки в любое удобное для них время; вместе с педагогами помогают детям организовать досуг: поездки, туристические походы, экскурсии, дни рождения и праздники. Речь, конечно, идет об отношениях между школой и семьей, направленных на взаимодействие и сотрудничество в интересах детей. Подобные отношения свойственны семьям с высоким уровнем психолого-педагогической культуры.

16.3. Организация педагогической помощи семье. Профилактика родительских девиаций

На наших глазах происходит изменение парадигмы отношений семьи, школы, государства в сторону утверждения приоритета семьи в воспитании. Если прежде парадигма отношений выглядела следующим образом: семья помогает школе, государству воспитывать детей, то сегодня она прямо противоположна — государство, школа помогают семье воспитывать ребенка.

В свое время С. Т. Шацкий теоретически обосновал социальную роль школы и выделил **три подхода к взаимодействию школы со средой**. Поскольку в понятие среды входит в том числе и прежде всего семья, то с некоторыми оговорками можно использовать обозначенные Шацким подходы к взаимоотношениям семьи и школы. Разумеется, понятие *среды* шире понятия *семьи*, которая, являясь одним из элементов среды, в вопросах воспитания и социализации играет ведущую роль. По Шацкому, первый вариант взаимоотношений школы с семьей состоит в том, что школа выполняет свои образовательные функции, а семья мешает педагогическому коллективу делать свое дело эффективно. Такая точка зрения ориентирована на память ребенка как высшую школьную ценность, а следовательно, на сопутствующую ей дисциплину тишины и послушания. Эта точка зрения и сейчас имеет немало сторонников, она проявляется в ориентации на знания учеников, возможно большую автономию от родителей и родительской ответственности. Второй вариант имеет в виду интерес к семье с точки зрения ее полезности для школы. Сегодня это проявляется прагматически: что можно получить от родителей для решения первоочередных школьных нужд — на ремонт,

охрану, пополнение библиотеки, учебники, на питание и т.п. Третий тип характеризуется единством школы с семьей как частью социальной среды. Школа здесь воспринимается и существует как *открытая социальная система* — открытая влиянию, воздействию, в частности, семьи и, в свою очередь, влияющая на семью.

Объектом воздействия педагогов могут быть не только ребенок в семье, но и взрослые члены семьи, да и сама семья в целом как коллектив. Работа педагогических коллективов с семьей включает три основных составляющих педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую, которые неразрывно связаны между собой. В организации педагогической помощи семье важнейшее значение уделяется профилактике родительских девиаций.

Девиация (девиантное поведение) в социальных науках обозначает поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила. Таким образом, девиация — это отклонение от нормы.

Любой педагог назовет сколько угодно примеров семей, которые не интересуются своими детьми, не вникают в их проблемы и заботы. И дело здесь не только в финансово-экономических проблемах семьи, когда родители заняты на нескольких работах и не имеют времени для общения с ребенком и участия в школьных делах. Учителя групп продленного дня в начальной школе приводят множество фактов, когда ребенок, звоня по мобильному телефону маме, просит забрать его пораньше, а мать, молодая, не работающая и, кстати, никогда не работавшая в каком-либо учреждении женщина, отвечает отказом: ей некогда заниматься собственным ребенком. И те же учителя приводят примеры влияния на таких матерей, убеждения их в том, что судьба ребенка, его будущее зависит от материнской любви и заботы.

Среди родительских девиаций К. Г. Юнг отмечает, в частности, такое положение, когда детей ориентируют на то, чтобы они добивались именно того, чего не добились в свое время родители, им навязывают амбиции, которые родители так и не смогли реализовать¹. Положение таких детей, не оправдывающих ожиданий, очень тяжелое, и оно приводит подчас к взаимной ненависти родителей и ребенка.

В последние годы отмечаются и многочисленные факты жестокого обращения с детьми. Его проявления разнообразны: от нанесения ребенку физических травм и тяжелых

¹ См.: Юнг К. Г. Конфликты детской души. М., 1995. С. 190.

повреждений, постоянного или периодического словесного оскорбления и унижения до отсутствия должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка (в пище, жилье, одежде, образовании, медицинской помощи и т.п.). Средства массовой информации изобилуют описанием такого рода фактов. Что могут сделать педагоги в подобных ситуациях? Их функция состоит прежде всего в просвещении родителей, не всегда располагающих информацией о юридических и педагогических последствиях своих действий. Родителей ведь тоже надо воспитывать, и лучше это делать до того, как они станут родителями. Прежде чем предпринимать действия, связанные с возбуждением против родителей дела о лишении родительских прав, должны быть использованы все возможные меры воздействия на них, поскольку компенсировать социальную роль родителей в воспитательном процессе невозможно.

Американский педагог и детский психолог Алан Фромм, предостерегая родителей от физических наказаний, напоминает им, что:

- шлепая ребенка, родители учат его бояться их;
- поведение ребенка будет строиться на непредсказуемой основе, а не на понимании и принятии законов морали;
- проявляя при детях худшие черты своего характера, родители показывают им плохой пример;
- телесные наказания требуют от родителей гораздо меньше ума и способностей, чем любые другие воспитательные меры;
- шлепки могут только утвердить, но не изменить поведение ребенка;
- задача дисциплинарной техники — изменить желания ребенка, а не только его поведение.

К этому можно добавить и то, что физические наказания провоцируют сексуальные проявления и могут явиться основанием для психосексуальных девиаций.

К сожалению, из средств воздействия на родителей и педагоги, и общественность могут использовать в современных условиях, пожалуй, лишь просвещение и разъяснительную работу. Основную помощь в просвещении и консультировании родителей оказывает школа. Классные руководители, психологи, социальные педагоги, администраторы организуют эту важную и необходимую деятельность в самых различных формах, например таких, как родительское собрание, лекторий для родителей, встречи с администрацией и учителями-предметниками, вечера вопросов и ответов и др.

Приведем тематику родительских семинаров, которая реализовалась в двух московских школах в течение трех лет.

Знаете ли вы своего ребенка?	С бабушками легче или труднее?
Детские страхи: причины и последствия.	Воспитание читателя.
Знаете ли вы, что ваш ребенок талантлив?	Воспитательные проблемы полной и неполной семьи.
Праздник вашего ребенка.	От наркотиков никто не застрахован.
Как научить ребенка учиться?	Права и ответственность ребенка.
Наш трудный подросток.	Родители и домашние задания.
Зачем нужны отцы?	Ребенок и улица.
Если в семье сын и дочь?	Можно ли избавиться от вредных привычек?
Как на самом деле любить ребенка.	Дети, не оправдывающие ожиданий.
А если это любовь?	Трудный ребенок. Или трудные родители?
Бить или не бить?	

Помимо просветительских и консультационных мероприятий школьные педагоги создают детско-родительские клубы, в которые объединяются любители поэзии, кино, путешествий и т.п. Родителям это помогает лучше узнать своих детей, познакомиться с их окружением, узнать школьные программы.

Однако не все родители охотно контактируют с классными руководителями, некоторые подозрительно относятся к инициативам и даже традиционным делам, предлагаемым школой, тем самым существенно обедняя свои воспитательные возможности. Важно, чтобы родители осуществляли хотя бы основные воспитательные функции: одобрение и контроль, поскольку, как отмечал известный ученый, педагог и психолог Б. Н. Алмазов, «без одобрения и контроля старших дети остаются вялыми, неуверенными в себе, эгоистичными и ленивыми».

16.4. Правовые основы современного семейного воспитания

Международные документы, Конституция, Семейный кодекс Российской Федерации о правах и обязанностях родителей по воспитанию и образованию детей. В настоящее время каждый взрослый человек прямо или косвенно является наставником, воспитателем детей, подростков, молодежи. В частности, в **Конституции Российской Феде-**

рации говорится о том, что граждане страны должны заботиться о воспитании детей, готовить их к жизни в разных сферах (ст. 38, 43). Согласно Конституции семейное законодательство состоит из **Семейного кодекса Российской Федерации от 22 декабря 1995 г. № 223-ФЗ** и принимаемых в соответствии с ним федеральных законов, а также законов субъектов РФ. К источникам семейного права относятся и международно-правовые акты, к которым присоединилась Россия, подписав международные документы. В их числе Конвенция ООН о правах ребенка, документы Совета Европы, Конвенция стран СНГ о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам и др. При этом, если положение международного договора вступает в противоречие с положениями российского правового акта, применяются нормы международных документов.

Особенность норм семейного права состоит в их тесной связи со сложившимися веками нормами морали, принятыми обществом. Нормы семейного права и нравственные требования сближает то, что они являются регуляторами поведения участников семейных отношений. Например, нормы, касающиеся прав и ответственности родителей за воспитание детей в семье, их духовное и нравственное развитие, заботу о здоровье, защиты их прав, своими корнями уходят в область нравственности, традиций, эти нормы складывались веками.

Взаимосвязь норм семейного права с нормами морали подчеркивает их важную особенность в жизни общества: они призваны решать воспитательные задачи. Свое воспитательное воздействие они оказывают не только утверждением определенных семейно-правовых норм, но и созданием модели нравственного поведения, соответствующего требованиям современного общества. Это особенно важно для России, где, по свидетельству социологов, складывается неблагоприятная социально-психологическая обстановка в семье, характеризующаяся такими проявлениями, как дефицит общения родителей, особенно отцов, с детьми; нехватка соответствующих возрастным особенностям детей видов общения; преобладание авторитарно-командного стиля общения с детьми; широкая распространенность наказаний (в том числе физических) по сравнению с различными формами поощрения и поддержки детей.

Семейный кодекс РФ содержит правовые нормы, регулирующие семейные отношения и конкретизирующие их по следующим направлениям:

- общие положения (семейное законодательство, осуществление и защита семейных прав);
- заключение и прекращение брака (условия и порядок заключения брака, прекращение и недействительность брака);
- права и обязанности супругов (личные права и обязанности супругов, ответственность супругов по обязательствам и др.);
- права и обязанности родителей и детей (права несовершеннолетних детей, права и обязанности родителей);
- алиментные обязательства членов семьи (алиментные обязательства родителей и детей, других членов семьи);
- формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей (выявление и устройство детей, оставшихся без попечения родителей, усыновление (удочерение) детей, опека и попечительство над детьми, приемная семья).

В Семейном кодексе РФ предусмотрено существенное усиление гарантий прав детей в семейных отношениях, для этого выделена специальная глава «Права несовершеннолетних». Статья 56 «Право ребенка на защиту» указывает, что ребенок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей или лиц, их заменяющих. При нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями обязанностей по воспитанию, образованию ребенка, либо при злоупотреблении родительскими правами ребенок вправе самостоятельно обращаться за их защитой в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста 14 лет — в суд.

Ребенку предоставлено право выразить свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также право быть заслушанным в ходе судебного или административного разбирательства. Учет мнения ребенка, достигшего возраста десяти лет, обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам.

Важно подчеркнуть, что права не могут существовать без ответственности и обязанностей, поэтому при информировании родителей или детей об их правах необходимо делать акцент на той ответственности, которая налагается данными правами.

Закон РФ «Об образовании» об обязанностях родителей и правах детей в сфере семейного воспитания. Расширение прав и обязанностей родителей в области семейного воспитания отражено в Законе РФ «Об образовании». Так, в ст. 10 «Формы получения образования» говорится, что с учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы могут осваиваться в форме семейного образования. Статья 18 «Дошкольное образование» гласит: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка в раннем детском возрасте». В этой же статье говорится о том, что органы местного самоуправления организуют и координируют методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому.

Закон РФ «Об образовании» (ст. 52) значительно расширяет права родителей (законных представителей) в образовании и воспитании детей.

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними общего образования имеют право выбирать формы получения образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением.

2. Родители (законные представители) обучающихся, воспитанников обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования.

3. Родители (законные представители) имеют право дать ребенку начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, вправе на любом этапе обучения при его положительной аттестации по решению родителей (законных представителей) продолжить образование в образовательном учреждении.

4. Родители (законные представители) детей, посещающих образовательные организации, реализующие основную общеобразовательную программу дошкольного образования, имеют право на получение в установленном настоящим Законом порядке компенсации части платы (далее — компенсация), взимаемой за содержание детей в указанных организациях.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Особого внимания за-

служивает Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», в котором государство подтверждает свою поддержку семье, где должно быть обеспечено полноценное воспитание детей, чтобы подготовить их к жизни в обществе. Данный Федеральный закон устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, которые предусмотрены Конституцией РФ, а также гарантирует социально-экономические условия, для того чтобы ребенок мог реализовать свои законные права и интересы, в том числе и в семье. В частности, родители (лица, их заменяющие), а также лица, осуществляющие мероприятия по образованию, воспитанию, развитию, охране здоровья, социальной защите и социальному обслуживанию ребенка, содействию его социальной адаптации, социальной реабилитации и (или) иные мероприятия с его участием, вправе обратиться в установленном законодательством Российской Федерации порядке в суд с иском о возмещении ребенку вреда, причиненного его здоровью, имуществу, а также морального вреда.

Ответственность за нарушение прав ребенка. В соответствии с нормами Семейного кодекса РФ в случаях нарушения прав и интересов ребенка родители (лица, их заменяющие) несут ответственность в виде лишения родительских прав (ст. 69); ограничения родительских прав (ст. 73); привлечения к административной или уголовной ответственности по основаниям, установленным **Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (КоАП РФ)** и **Уголовным кодексом Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (УК РФ)**. Например:

— ст. 5.35 КоАП РФ — неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и законных интересов несовершеннолетних;

— ст. 6.10 КоАП РФ — вовлечение родителями несовершеннолетнего в употребление спиртных напитков или одурманивающих веществ;

— ст. 151 УК РФ — вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий, систематическое употребление спиртных напитков, бродяжничество или попрошайничество;

— ст. 156 УК РФ — неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершенно-

летнего, если это деяние соединено с жестоким обращением с несовершеннолетним.

Упомянутые выше и другие законодательные акты позволяют утверждать, что в последнее время происходят положительные изменения в сфере реализации в Российской Федерации возможностей семьи в воспитании детей. Однако в силу как объективных, так и субъективных причин требования законодательства о семье исполняются крайне медленно, не всегда имеются четкие механизмы их реализации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные функции семьи.
2. В работе с семьей необходимо соблюдать такт и чувство меры. Где, по вашему мнению, пределы вмешательства в жизнь семьи?
3. Разделяете ли вы мнение о кризисе современной семьи? Если да, то в чем он проявляется?
4. Каково ваше отношение к селекции учеников в школе? Какие аргументы можно привести за и какие против?
5. Каким может быть оптимальное взаимодействие между семьей и школой в разделении их власти над ребенком?
6. Как вы понимаете «воспитание в самой жизнедеятельности семьи», а не специальными средствами?
7. Назовите родительские девиации. Предложите и обсудите пути их профилактики и коррекции.
8. Как на законодательном уровне обеспечивается защита семьи и детства в Российской Федерации?

Литература

Основная

1. *Лесгафт, П. Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. — М., 1991.
2. *Макаренко, А. С.* Книга для родителей / А. С. Макаренко. — М., 1995.
3. Социология семьи : учеб. / под ред. А. И. Антонова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2009.
4. *Шнейдер, Л. Б.* Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. — 4-е изд. — М., 2008.

Дополнительная

1. *Нечаева, А. М.* Семейное право : учеб. / А. М. Нечаева. — М., 1998.
2. Острые проблемы воспитания: Поиски решения / под общ. ред. Б. З. Вульfoва. — М., 2003.

3. Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. К. Асановой. — М., 1997.
4. *Соловейчик, С. Л.* Педагогика для всех. Книга для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. — М., 1989.
5. *Фромм, А.* Азбука для родителей / А. Фромм. — Л., 1999 (или любое другое издание).
6. Социальная педагогика: теория, методика и опыт исследования / под ред. В. Д. Семенова. — Свердловск, 1990.

Глава 17

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Все управление в конечном счете сводится к стимулированию активности других людей.

Ли Якокка, американский менеджер

17.1. Основные понятия и принципы общей теории социального управления

Разработка теоретических основ управления образовательными системами была бы невозможна без рассмотрения проблем управления в рамках **общей теории социального управления**, которые изучает социология. В свою очередь, в социологии существует отдельная область — **социология управления**, изучающая закономерности и принципы, формы и методы целенаправленного воздействия на социальные структуры и процессы, которые имеют место в организациях и обществе. В сфере ее внимания находятся социальные проблемы экономической, научно-технической и социальной политики, выработки принятия и осуществления управленческих решений, самоуправления, отношений руководства и подчинения и др.

В богатейшем наследии мировой социальной мысли имеется множество направлений исследования проблем социального управления: школы «научного менеджмента» (Ф. Тейлор) и «человеческих отношений» (Э. Мэйо), «эмпирическая» школа (П. Друкер), школа «социальных систем» (Г. Саймон, Р. Каерт, Д. Марч), «новая школа» теории управления (Я. Типберген, Л. Клейн, А. Гольбергер, В. Леонтьев, Дж. Форрестер, Р. Акофф и др.), теория управления в кризисных ситуациях (Ч. Перроу), марксист-

ский подход (Г. В. Плеханов, В. И. Ленин), социология труда (А. К. Гастев, Н. А. Витке, П. М. Керженцев). Задача данной главы — рассмотреть, как этот «золотой интеллектуальный фонд» используется применительно к управлению образовательными системами.

Основные положения общей теории социального управления. С точки зрения общей теории социального управления под термином «управление» понимается сознательное целенаправленное воздействие со стороны субъектов деятельности (как отдельного лица, так и совокупности лиц, например, органов власти) на людей, образовательные, экономические и другие объекты (в ряде случаев образующие в совокупности некую социальную систему), осуществляемое с целью направить их действия на получение желаемых результатов.

Социальное управление — один из основных видов управления, функция которого заключается в реализации потребностей развития общества через регулирование поведения людей, их социальных отношений на основе познания и использования законов общественного развития. Содержание социального управления включает в себя формирование критериев и показателей социального развития объекта, выделение возникающих в нем проблем, разработку и применение методов их решения, достижение планируемых состояний и параметров социальных отношений и процессов. Задачи социального управления решаются путем согласования противоречивых интересов отдельных людей, коллективов, социальных групп с общенародными, общегосударственными интересами. Субъектом социального управления в узком смысле являются специализированные государственные и общественные органы и службы управления, а в широком — все общество. Как и любое другое, социальное управление, имея циклический характер, включает следующие стадии: прогнозирование, проектирование, регулирование, непосредственное руководство социальными процессами.

На практике наблюдается **два типа социального управления: стихийный и сознательный.** В первом случае воздействие на общество осуществляется в ходе *спонтанного взаимодействия различных социальных факторов* (рынок, традиции, обычаи и т.п.). Второй тип управления предполагает наличие органов социального управления, действующих по заданной программе. Например, программно-

целевое управление социальными процессами предполагает активное познание закономерностей его развития и разработку соответствующей *целенаправленной программы деятельности*. Среди самых многообразных видов управления выделяют:

— **техническое управление**, например, управление движением самолетов или поездов, сборкой автомобилей или ядерным реактором;

— **государственное управление**, направленное на решение задач социально-экономического развития общества посредством формирования его различных институтов (правовой системы, органов власти федерального, регионального или муниципального уровня);

— **идеологическое управление** как внедрение в сознание людей определенных взглядов и ценностей;

— **хозяйственное управление** производственной и экономической деятельностью коммерческих и некоммерческих организаций, функционирующих в условиях рыночных отношений.

В исследованиях зарубежных и отечественных специалистов по проблемам управления все чаще используется *метод моделирования*, основанный на изучении моделей реально существующих в природе и обществе явлений. В настоящее время разработаны следующие **модели социального управления**:

а) **линейная модель** — прямое воздействие на объект управления и сосредоточение в одних руках всех функций руководства;

б) **функциональная модель**, представляющая собой схему подчинения нижестоящего подразделения ряду функциональных подразделений, которые решают отдельные вопросы управления — технические, плановые, финансовые и т.п.;

в) **штабная модель** — она реализуется через консультативные или обслуживающие полномочия, поддерживающие те виды деятельности, которые непосредственно связаны с достижением поставленных целей. Штабные (аппаратные) полномочия помогают организациям использовать специалистов без нарушения принципа единоначалия;

г) **проектная модель**, в рамках которой деятельность распределяется по двум группам. *Группа развития* отвечает за стратегическое планирование, ресурсное и кадровое обеспечение. *Проектная группа* занимается реализацией пла-

нов, анализирует окончательные результаты деятельности по всему проекту;

д) **матричная модель** — здесь наряду с функциональными отделами образуются временные проектные группы для решения конкретных проблем. Руководитель проекта взаимодействует с двумя группами подчиненных: *постоянными членами проектной группы* и *другими работниками функциональных отделов*, которые подчиняются ему временно и по ограниченному кругу вопросов, при этом сохраняется их подчинение непосредственным руководителям подразделений, отделов и служб;

е) **адаптирующая модель** — вместе с функциональными отделами образуются временные проектные группы для решения конкретных проблем;

ж) **дивизиональная модель** — ей присущи множественность принципов дифференциации при создании отделений в данном учреждении, сочетание централизованной координации с децентрализованным управлением, когда ключевыми фигурами в управлении организациями становятся не руководители функциональных подразделений, а менеджеры, возглавляющие производственные отделения;

з) **модель «венчурной организации»** — это небольшие организации, в кратчайшие сроки осуществляющие научные идеи, создающие на их основе продукты или технологии, например экспериментальные педагогические площадки. Данная модель отличается высокой степенью самостоятельности руководителей подразделений.

Основные понятия теории социального управления. Помимо понятий «управление» и «социальное управление» существует ряд других основных категорий в данной области знаний.

→ **Управленческое решение** — формально зафиксированный проект какого-либо изменения в организации, в осуществлении которого помимо субъекта решения участвуют и другие ее члены. В содержание управленческого решения входят обоснование его необходимости и формулировка цели предполагаемого изменения. Принятие управленческого решения означает включение его в систему организационных отношений; осуществление подразумевает наличие в нем плана, а затем и самой деятельности по достижению цели. Степень осуществления управленческих решений — это показатель управляемости объектом.

→ **Управляемые переменные** — это независимые переменные величины, отражающие социальные процессы, которые могут непосредственно регулироваться и контролироваться социальным управлением, т.е. могут быть изменены с помощью прямых управляемых воздействий. Например, уровень исполнительской дисциплины в педагогическом коллективе регулируется в ходе контроля за исполнением приказов, распоряжений, инструкций и других руководящих документов, результаты которого могут служить основанием для поощрения или наказания работника.

→ **Управляемость** — это характеристика управленческих отношений в трудовых организациях, означающая ту степень *контроля*, которую руководитель осуществляет по отношению к объекту управления, а также ту степень *автономии*, которую объект управления сохраняет по отношению к руководителю.

→ **Управленческая деятельность** — целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемых подсистем по достижению запланированного результата. Выделяют следующие виды управленческой деятельности (**функции управления**): анализ, целеопределение, планирование, организация, регулирование, контроль. Управление как деятельность имеет определенную структуру. В нее входят следующие компоненты:

- цели (представления о результате управления);
- предмет труда;
- средства труда;
- совокупность профессиональных служебных обязанностей (функционал);
- уровень компетенции (права и ответственность);
- производственная среда, предметные и социальные условия труда.

Цель управленческой деятельности — осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого эта деятельность направлена. Будучи значимой и «прозрачной», она определяет характер и способы достижения целей, стоящих перед управляемой системой, посредством подготовки, принятия и реализации эффективных управленческих решений, дополняемых контролем за результатами функционирования объекта управления.

В последнее время в России наряду с термином «управление» активно используется понятие **«менеджмент»**

(от англ. manage — управлять, заведовать, руководить). Одни считают его тождественным управлению, другие — частью управления. В современной науке менеджмент рассматривается с двух точек зрения:

— как *управление организацией, самостоятельно действующей в условиях рынка* и часто принимающей рискованные решения в самых неожиданных обстоятельствах;

— как *управление самостоятельным видом деятельности*, не обязательно предполагающем создание предприятия и руководство подчиненными, например организация выступлений «звезд» эстрады, спортивных и массовых мероприятий и т.п.

При этом цель менеджмента и в том и в другом случае — достижение объектом управления некоего желаемого состояния, качественно или количественно отличающегося в лучшую сторону от существующего положения вещей.

Кроме того, под менеджментом понимается *учебная дисциплина*, преподавание которой в одном из колледжей США начал в 1881 г. американский промышленник Джозеф Уортон¹. С этой точки зрения менеджмент существует и как одно из самых распространенных направлений высшего и среднего профессионального образования, и как важнейший элемент подготовки любого специалиста.

Наконец, менеджмент представляет собой *совокупность научных знаний и практического опыта междисциплинарного характера из таких областей, как экономика, организация, социология, психология, педагогика, право*.

Особенно интересен взгляд на менеджмент для некоммерческой сферы деятельности, высказанный известным американским теоретиком менеджмента Питером Друкером. По его мнению, **современный менеджмент** — это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости, ибо человеческая способность вносить вклад в общество столь же зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей².

Из приведенного фрагмента очевидно, что взгляды Друкера сфокусированы в первую очередь на работе с людьми как основном «участке» социальной технологии эффективности производства.

¹ При университете Пенсильвании до сих успешно действует бизнес-школа Уортона (Wharton).

² Цит. по: *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000. С. 11.

Теория менеджмента относится к теории управления, как часть к целому. Известно, что управлять можно очень многим: работой машин и химическими реакциями, развитием растений и поступками людей. Однако несомненно, что в каждом случае речь идет о различных видах управления. Растения, машины и химические элементы являются неодушевленными объектами, подчиняющимися в своем развитии законам природы. Эти объекты не обладают свойством субъектности. Когда речь идет об управлении людьми, ситуация существенно меняется, поскольку люди обладают индивидуальным сознанием, волей, психикой, интересами, стремлениями. Здесь вступают в действие методы социального управления, разновидностями которого выступают государственное, военное, хозяйственное управление и т.п. Менеджмент является разновидностью хозяйственного управления в рыночных условиях, в отличие от такого же управления в условиях административно-командной, плановой системы регулирования экономики.

Из сказанного закономерно следует вывод: подходы менеджмента не только можно использовать в сфере образования без всякого ущерба для специфики последнего, но более того, успешное развитие управления школой абсолютно невозможно без опоры на общие основы менеджмента организаций. Менеджмент не дает готовых рецептов идеальной организации и самых лучших методов решения проблем, пригодных на все случаи жизни, ибо условия деятельности людей, их цели, задачи постоянно меняются. Менеджмент учит думать, правильно ставить вопросы и искать на них ответы, а также дает людям некоторые простейшие «правила игры».

Принципы социального управления. Как известно, принцип — это основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения; внутреннее убеждение, руководящая идея, основное правило поведения, исследования и т.д. Принципы управления вытекают из закономерностей (объективно существующих, повторяющихся, существенных связей явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса), определяющих (в широком смысле) общие отношения между объектом и субъектом управления. К основным закономерностям управления относятся:

— соответствие интересов субъектов управления интересам объекта управления;

- целостность воздействия субъекта на объект управления;
- реализация общих интересов через особые;
- взаимное соответствие уровней развития объекта и субъекта.

→ **Принцип научности** — один из главных принципов управления. Научный подход необходим, поскольку сложными социальными системами практически невозможно управлять «по наитию», без глубоких знаний. Реализация этого принципа предполагает наличие у руководителя знаний о *научных основах управления*, которые позволяют ему принимать обоснованные решения даже в условиях стремительного и непредсказуемого изменения ситуации.

→ **Принцип целенаправленности:** в соответствии с данным принципом процесс управления должен быть *целенаправленным*, т.е. всегда осуществляться с ориентацией на решение конкретных проблем, стоящих в данный момент перед организацией.

→ **Принципы специализации и универсальности.** Важным принципом управления является его *специализация* в сочетании с *универсальностью*. Коллективом педагогов нельзя управлять, например, так же, как и конструкторским бюро, коллективом ученых или воинской частью. Но, поскольку во всех этих случаях производятся фактически одни и те же действия, которые можно свести к руководству людьми, они должны иметь в основе своей нечто общее, универсальное независимо от того, кто эти люди — педагоги, инженеры-конструкторы, академики или военнослужащие.

→ **Принцип последовательности** — на нем должен основываться любой управленческий процесс. Реализация данного принципа предполагает выполнение необходимых действий *в строго определенном порядке как в пространстве, так и во времени*. Нельзя, например, сначала принимать решение, а затем уже осмысливать ситуацию. В ряде случаев последовательность управленческих действий может иметь *циклический характер*, т.е. предполагать их повторение в том же виде через определенные промежутки времени.

→ **Принцип непрерывности:** непрерывность социальных процессов соответственно требует и непрерывности управления ими, контроля и координации деятельности персонала. Это позволяет своевременно обнаруживать и решать

возникающие проблемы и таким образом обеспечивать стабильное развитие и функционирование организации.

→ **Принцип сочетания централизованного регулирования и самоуправления:** эффективное управление возможно без *оптимального сочетания централизованного регулирования и самоуправления отдельных элементов организации.*

→ **Принцип учета индивидуальных особенностей и психологии работников, закономерностей межличностных отношений и группового поведения:** это создает благоприятный морально-психологический климат в организации и дает возможность принимать взвешенные решения, которые будут надлежащим образом исполняться.

→ **Принцип единства прав и ответственности:** для того чтобы управленческий процесс протекал нормально, необходимо соблюдение такого важного принципа, как *обеспечение единства прав и ответственности* в каждом его звене. Избыток прав по сравнению с ответственностью приводит на практике к управленческому произволу, недостаток же парализует деловую активность и инициативу, поскольку даже небольшой «перебор» здесь может повлечь за собой крупные неприятности.

→ **Принцип состязательности:** данный принцип предполагает *состязательность участников управления на основе личной заинтересованности в успехе*, поддерживаемой с помощью разнообразных методов, таких как материальное поощрение, возможность продвижения по службе, самореализация, получение новых знаний и навыков.

→ **Принцип вовлечения исполнителей в процесс подготовки решений:** в современных условиях управленческий процесс не может быть по-настоящему результативным без *максимально широкого вовлечения исполнителей в процесс подготовки решений, причем уже на самых ранних его стадиях.* Данный принцип исходит из того неопровержимого факта, что решения, в которые вложен собственный труд и идеи, будут реализовываться с большей активностью и заинтересованностью, чем «спущенные сверху».

Обратимся к высказыванию основателя теории социального управления Анри Файоля, который справедливо заметил: «Беда... не в недостатке принципов. Если бы вслед за их провозглашением сразу наступило их господство, у нас повсюду было бы уже самое лучшее управление... Надо уметь

оперировать принципами, это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решимости и чувства меры»¹.

17.2. Управление образовательными системами как разновидность социального управления

Теория управления как комплексная наука обобщает формы, методы и приемы управления в различных системах — социальных, биологических, технических. Основываясь на определении социального управления, приведенном в предыдущем параграфе, **управление образованием** можно рассматривать как процесс регулирования отношений между людьми, с одной стороны, получающими образование и таким образом удовлетворяющими свои образовательные потребности, а с другой стороны, профессионально организующими целенаправленный образовательный процесс в рамках различных образовательных систем.

Поскольку система образования является разновидностью социальной системы, постольку и управление образованием относится к сфере социального управления. Таким образом, **управление образовательными системами** представляет собой разновидность социального управления, где в качестве объекта управления выступает система образования. В настоящее время теория управления образованием развивается как относительно самостоятельная отрасль знания, взаимосвязанная с педагогикой.

В теории управления образовательными системами осуществляются **различные подходы к организации управленческой деятельности** (функциональный, ситуационный, программно-целевой, личностно-ориентированный, системный и др.), однако во всех этих подходах главным элементом процесса управления выступают *выработка и принятие управленческого решения*. Кроме того, данные подходы объединяет общность их основных компонентов, таких как *ведущие понятия, принципы и методы управления*. Поскольку мы ведем речь об управлении образовательными системами, вполне естественно рассматривать данный процесс с точки зрения **системного подхода**, который позволяет организовывать деятельность субъектов образо-

¹ *Файоль А.* Общее и промышленное управление. М., 1924. С. 31.

вания с позиций теории и практики научного управления, что предполагает:

- проведение всестороннего комплексного анализа результатов управленческой деятельности в целостной системе;

- выявление закономерных связей, определяющих уровень целостности организации управления системой по горизонтали и вертикали;

- определение специфических проблем и условий функционирования системы в социуме;

- разработку динамической структуры и технологии управления педагогической системой.

Одной из модификаций системного подхода является **системно-деятельностный подход** к управлению. Он позволяет устанавливать уровень целостности образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее элементов, подчиненность целей деятельности подсистем различного уровня единой цели. Практика показывает, что любые внешние вмешательства в управление школой, не учитывающие законов ее существования, насильственное воздействие на нее не только не способствуют ее развитию, но и являются фактором, дестабилизирующим функционирование школы и вносящим определенные трудности в управление.

Прежде чем говорить об управлении образовательными системами, уточним, что понятие **«система образования»**, с одной стороны, обозначает определенную целостность, упорядоченность и взаимную связь разных частей структуры такого явления, как образование, а с другой — включает совокупность общественных отношений, складывающихся в системе образования. Кроме того, следует отметить, что в современной России функционируют образовательные системы разных уровней: федеральная система, системы образования субъектов РФ, множество муниципальных образовательных систем и наконец, образовательные системы учебных заведений, включая общеобразовательные.

Рассмотрим управление учебным заведением как образовательной системой, реализующее общеобразовательные программы, т.е. управление **школой**. Оно происходит двумя путями: извне и изнутри. Управление школой извне осуществляется **муниципальным органом управления образованием** (отделом образования района, города и т.д.). Цель такого управления — способствовать удовлетворению образовательных потребностей населения, проживающего

в непосредственной близости от школы, создание условий для возникновения, развития и совершенствования школы как образовательной системы путем оказания помощи в формулировании целей общеобразовательного учреждения, обеспечении руководящими и педагогическими кадрами, в материально-техническом и учебно-методическом обеспечении, организации методической работы на муниципальном уровне и др. В данном случае образовательное учреждение выступает как подсистема по отношению к муниципальной системе образования. Содержание управления учебным заведением изнутри — **внутришкольного управления** — составляет регулирование отношений между непосредственными участниками образовательного процесса, членами общешкольного коллектива путем организации взаимодействия между управляющей и управляемой подсистемами образовательного учреждения, руководителями и подчиненными, педагогами и учащимися.

Существует и еще один аспект управления в образовании — педагогический. С точки зрения системно-деятельностного подхода образовательный процесс как взаимодействие педагога с учащимися представляет собой **педагогическую систему**, основу которой составляет единство двух подсистем — управляющей (педагог) и управляемой (ученик). Спецификой этого достаточно тонкого процесса является тот факт, что ученик одновременно выступает и в роли объекта управления со стороны педагога, и в роли субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, т.е. решает в меру своей подготовленности управленческие задачи. С этой точки зрения **педагогическое управление** есть сознательное целенаправленное воздействие со стороны педагога на обучающегося, воспитанника (или группу обучающихся, воспитанников), осуществляемое с целью направить его (их) деятельность на качественное освоение содержания соответствующей образовательной программы. **Цель педагогического управления** — создание условий для оптимального функционирования педагогических систем различных видов и уровней, направленных в конечном счете на личностное развитие обучающегося, воспитанника с учетом его духовных и природных возможностей. **Содержанию педагогического управления** присуща определенная этапность, которую можно представить в виде следующего алгоритма:

- 1) постановка предварительной цели;

- 2) диагностика состояния объекта управления, включающая в себя сбор, обработку, анализ и систематизацию информации;
- 3) уточнение, конкретизация предварительной цели, определение задач;
- 4) выработка управленческого решения, направленного на достижение цели управления;
- 5) конкретизация общего решения в виде планирования (программирования, проектирования), выработка конкретных (частных) управленческих решений;
- 6) организация деятельности исполнителей решений;
- 7) контроль за исполнением решений, сбор, обработка и анализ информации о результатах деятельности;
- 8) новый цикл управления.

При этом необходимо отметить, что педагогическое управление предполагает непрерывное решение собственно **педагогических задач**, которые есть не что иное, как материализованная образовательная (педагогическая) ситуация, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Предметом педагогического управления является организация деятельности среды воспитанников, направленной на освоение ими предметного или социокультурного опыта как основы и условия их развития. **Средствами педагогического управления** выступают разнообразная педагогическая информация (теоретические и эмпирические научные знания, на основе которых формируются представления воспитанников), методы воспитания и обучения, педагогическое общение. К специфическим средствам педагогического управления можно отнести и личность самого педагога. **Продуктом педагогического управления** является информация об уровне, содержании и характере сформированного у воспитанников индивидуального опыта учения и межличностного взаимоотношения в системах «ученик — ученик», «ученик — учитель». **Результат педагогического управления** — подведение педагогической системы к такому состоянию функционирования, при котором наилучшим образом достигаются цели образования в соответствии с требованиями образовательных программ и государственных образовательных стандартов с учетом индивидуальных особенностей и потребностей личности.

Имея в виду, что управление педагогическими системами — это разновидность социального управления, можно

сказать, что для педагогического управления сохраняют свою значимость все характеристики социального управления в целом. Вместе с тем педагогическое управление, подчиняясь общим закономерностям социального управления, имеет свою специфику, обусловленную особенностями педагогического процесса в рамках различных образовательных систем и свойствами профессионально-педагогической деятельности.

Рассматривая **социально-психологические аспекты управления образовательной системой**, прежде всего следует иметь в виду ее **гуманистическую направленность**, включающую уважение и доверие к личности учащихся и учителей. Объектом управления в учебном заведении является весь коллектив в целом (учащиеся, педагоги и обслуживающий персонал) и каждая личность в отдельности. Педагогический коллектив, как и любой другой, является разновидностью социальной группы, где межличностные отношения строятся на основе гармонизации личных и общественных интересов.

В условиях резкого перехода нашей страны к рыночным отношениям как для руководителей промышленных предприятий, так и для руководителей образовательных, культурных, лечебных заведений создалась достаточно сложная ситуация, требующая от них значительного роста самостоятельности, профессионального умения, нового мышления, способного в короткий срок выработать обоснованное решение и способ его эффективной реализации. На смену педагогике «воздействия» в организации работы образовательных учреждений пришла педагогика «взаимодействия», «сотрудничества», «рефлексивного управления». Педагогическая наука оперативно отреагировала на социально-экономические изменения и разработала **теоретические основы педагогического менеджмента** (Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова).

Осмысление идей менеджмента с точки зрения новой педагогической парадигмы, предполагающее в первую очередь личностную направленность деятельности менеджера, строящейся на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них «ситуаций успеха», создает все условия для разработки педагогического менеджмента как самостоятельного направления в теории управления. Как считает Ю. А. Конаржевский, «менеджмент — это новая философия управления, выделяющая роль управления и менеджера в общественной жизни, а также социальную значимость профессии управляющего. Это требование сделать процесс управления вполне обоснованным, целесообразным и составлять планы

достижения целей таким образом, чтобы подчиненные работали с осознанием собственного достоинства и получали от работы удовлетворение»¹. На этом основании идеи менеджмента были включены им в теорию внутришкольного управления.

Нельзя не видеть, что общеобразовательное учреждение, «выдавая» свой очень сложный «продукт» — выпускника, который неизбежно попадает на рынок труда со всеми его законами, тоже попадает в **сферу рыночных, конкурентных отношений**. Если выпускники средней школы достаточно легко поступают в вузы и техникумы, трудоустраиваются, быстро адаптируются в жизни, а не пополняют ряды люмпенов, то они конкурентоспособны на рынке труда. Таким образом, сугубо рыночное, коммерческое понятие «конкуренция», как видим, постепенно входит в педагогическую лексику, а понятие «конкурентное преимущество образовательного учреждения» становится вполне реальной категорией. Как показывает жизнь, конкурентные отношения между образовательными учреждениями школ постоянно усложняются, требования к ним постоянно повышаются, ибо все родители хотят, чтобы их дети учились только в хороших школах, выпускающих детей с полноценным образованием, с хорошей подготовкой к жизни, выдерживающих конкуренцию на рынке труда.

В заключение отметим, что известный специалист по психологии управления школой Р. Х. Шакуров, исследуя проблему взаимоотношений в педагогическом коллективе в аспекте управления, выделяет в структуре коллектива два среза — деловой и социально-психологический. **Деловая структура** складывается из делового взаимодействия людей в ходе выполнения ими своих должностных обязанностей. Эти взаимодействия по вертикали в организационной структуре носят управленческий характер, а по горизонтали — профессионально-педагогический. Центральные позиции в деловой структуре коллектива принадлежат руководителям. **Социально-психологическая структура** состоит из невидимых эмоциональных связей: уважения и неуважения, симпатий и антипатий и других форм духовной жизни, называемых *межличностными отношениями*. В этой структуре выделяются лидеры, обладающие более высоким социально-психологическим

¹ *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. С. 14.

статусом, неформальным авторитетом. Социально-психологическая структура коллектива подчинена социальной функции управления, призванной обслуживать интересы и потребности педагогов, в отличие от деловой структуры, обслуживающей производственную функцию управления¹. Как показывает практика, условием успеха в управлении коллективом является совпадение деловой и социально-психологической структур.

В социальной профессиональной управленческой деятельности **расширяются рамки личной свободы работника**, особенно руководителя. Проблема повышения этичности в управлении имеет непосредственное отношение и к педагогическому управлению, и к управлению образовательными системами. Важно отметить, что в повышении уровня этичности в управлении важную роль играет пример вышестоящего руководителя.

Управленческая деятельность требует **эффективной обратной связи** как системы регулирования и управления. Наиболее распространенными видами обратной связи являются опрос, анкетирование, сбор предложений (открытый и анонимный), собрания, совещания, личное общение руководителя с подчиненными.

Системообразующие факторы педагогического управления. Современная теория и практика управления образовательными системами все больше базируются на **общих функциях управления**, составляющих содержание управления как процесса целенаправленной деятельности. Это функции координации, планирования, организации, мотивации, контроля. Вместе с тем педагогическое управление имеет свою специфику и присущие только ему закономерности. В первую очередь эта специфика выражается в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда субъекта управленческой деятельности:

- *предметом труда* является деятельность управляемого субъекта;
- *продуктом труда* — информация;
- *орудием труда* — слово, язык, речь;
- *результатом труда* — степень обученности, воспитанности и развития объекта (второго субъекта педагогического управления, т.е. воспитанников).

¹ См.: Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М., 1990. С. 11–13.

Таким образом, педагогическое управление и управление образовательными системами, как и всякая деятельность, имеет **целенаправленный характер**, и эта цель является первым системообразующим фактором. Вторым системообразующим фактором — **коммуникативный** — включает в себя стиль взаимоотношений педагога и обучающихся (первый уровень управления), директора образовательного учреждения и педагогов (второй уровень управления) и т.д. Данный фактор, как правило, рассматривается при характеристике личности преподавателя в качестве субъекта управления образовательным процессом. Третий системообразующий фактор определяется как **содержательно-организационный** (содержательная сторона педагогического управления) и реализуется на основе определенных принципов и методов. Четвертым системообразующим фактором является **аналитико-результативный**.

Все структурные и функциональные компоненты, а также системообразующие факторы деятельностной системы взаимосвязаны с конкретными функциями (компонентами) педагогического менеджмента.

17.3. Основные принципы, методы и формы управления образовательными системами

Механизм управления образовательными системами представляет собой совокупность познанных закономерностей и принципов, а также применяемых на их основе форм и методов взаимодействия объекта и субъекта управления в конкретных условиях. Закономерности выражают существенные связи и отношения между субъектом и объектом управления, принципы из этих отношений устанавливают основные правила взаимодействия субъекта и объекта, а методы и формы управления выступают как конкретные средства организации взаимного воздействия субъекта и объекта в процессе управленческой деятельности. Исследователи проблем управления образовательными системами к **закономерностям** относят:

— зависимость эффективности функционирования системы управления от уровня функциональной и организационной структур;

— связь между содержанием и методами управления учебно-воспитательной работой и содержанием и методами организации педагогического процесса в школе;

- компетентность и готовность руководителей к управленческой деятельности; оперативность, непрерывность и ритмичность деятельности;
- гуманистическую и демократическую направленность управления.

Под **принципами** управления образовательной системой подразумеваются основные руководящие положения, на которые ориентируется субъект управленческой деятельности (руководитель, менеджер, педагог) в процессе управления. Принципы управления определяют требования к содержанию, структуре, организации этого процесса. Они составляют идейную основу теории и практики управления и используются как фундаментальные аксиомы. Над проблемой классификации принципов управления образовательными системами работали многие авторы (Г. Г. Габдуллин, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Полагаем целесообразным отметить существование в сфере образования следующих трех групп управленческих принципов:

- общие принципы организации педагогического труда;
- принципы социального управления сферой образования;
- специфические принципы управления школой.

1. Основные принципы управления образовательными системами. К общим принципам организации педагогического труда относятся:

а) **научность** — принцип, реализуемый с опорой на апробированные результаты научных исследований, представленных в форме рекомендаций, теорий, концепций и др. Кроме того, необходимо, чтобы содержание управленческой деятельности соответствовало уровню современной теории управления и основывалось на раскрытии важнейших закономерностей и принципов процесса управления образовательными системами;

б) **системность и целостность.** Данный принцип в управлении исключает предпочтение какой-либо из управленческих функций, реализующихся во взаимодействии руководителя учебного заведения с педагогическим коллективом и отвечающих таким требованиям, как последовательность, логичность, равнозначность всех функций;

в) **рациональное сочетание прав, обязанностей и ответственности.** Реализация данного принципа в управлении достигается путем продуманного определения сфер подчи-

ненности, тщательной разработки должностных инструкций, где четко определен круг прав и обязанностей каждого члена коллектива учебного заведения и границы его ответственности за невыполнение или некачественное (несвоевременное) выполнение своих функциональных обязанностей;

г) **объективность и полнота информации** в управлении педагогическими системами. **Управленческая информация** — это сообщение, содержащее сведения о том, что происходит внутри организации и в ее окружении. Она может быть классифицирована по различным признакам:

— по времени — ежедневная, ежемесячная, четвертная, годовая;

— функциям управления — аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная;

— источникам поступления — внутришкольная, ведомственная, вневедомственная;

— целевому назначению — директивная, ознакомительная, рекомендательная и др.

Объективность означает независимость содержания управленческой информации от каких-либо интересов ее источников. **Полнота информации** понимается как такое ее свойство, которое позволяет руководителю школы принять правильное решение, не прибегая к дополнительным данным. Для сбора полной и объективной информации используют наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением компьютеров и расширением масштабов компьютеризации возможности для получения полной и объективной информации существенно увеличились, что способствует повышению эффективности управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, других работников школы, связанных с управлением.

2. Принципы социального управления сферой образования. К данной группе принципов относятся:

— **демократизация и гуманизация управления образовательным учреждением**, предполагающая прежде всего развитие самостоятельности и инициативы всех участников образовательного процесса — руководителей, педагогов, учащихся и их родителей. Это возможно при условии открытости (гласности) обсуждения и принятия управленческих решений. В управлении учебным заведением невозможно ограничиться только воздействием управляющей подсистемы (администрации) на управляемую (общешкольный кол-

лектив). Здесь необходимо взаимодействие, сотрудничество, соуправление в сочетании с самоуправлением. Конкретное проявление демократизации и гуманизации процесса управления образовательными системами основано на утверждении субъект-субъектных отношений, переходе от монолога к диалогу, от воздействия к взаимодействию;

— **единство единоначалия и коллегиальности в управлении.** Оно предполагает, что управление образовательным заведением строится в основном на двух принципах: единоначалия и коллегиальности, которые, дополняя друг друга, создают единую систему управления. Реализация этого принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении общеобразовательным учреждением.

Единоначалие осуществляется администрацией учебного заведения, в которую входят директор, его заместители, а также начальники структурных подразделений. Оно обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса.

Коллегиальность осуществляется в двух формах — *непосредственной демократии* (к примеру, в форме общешкольной конференции, общих собраний, педагогического совета, когда в них могут участвовать все члены общешкольного или педагогического коллектива) и *представительной демократии* (в форме совета школы, различных комиссий, комитетов, куда избираются представители тех или иных частей коллектива). Вместе с тем коллегиальность не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело, причем при определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических — коллегиальность.

Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

3. Специфические принципы управления образовательным учреждением. К ним относятся:

а) **педагогическая направленность управления** — стремление руководителя оставаться учителем и в своей управленческой деятельности, соблюдая педагогический такт, проявляя терпение к личностным и профессиональным недостаткам своих подчиненных, заинтересованное отношение к созданию ситуации конструктивного диа-

лога, ситуации успеха, поддержки и определенной позитивной соревновательности и взаимопомощи между членами руководимого коллектива. Для руководителя образовательного учреждения важнейшими качествами являются знания и умения, необходимые для организации управления учебно-воспитательным процессом, которые способствуют решению задач постоянного совершенствования условий эффективного протекания этого процесса на основе соблюдения общих принципов обучения и воспитания. Кроме того, как известно, педагогическая деятельность носит управленческий характер. Следовательно, все субъекты педагогической деятельности должны соотносить и адаптировать управленческие и педагогические методы взаимодействия с воспитанниками. Сущность такого управления состоит прежде всего в умелом решении профессионально-педагогических задач по развитию обучения и воспитания;

б) **нормативность**. В качестве принципа управления она предполагает опору на выполнение нормативных требований, содержащихся, во-первых, в образовательных программах, реализуемых данным учебным заведением, и государственных образовательных стандартах, во-вторых, в ведомственных документах, поступающих из вышестоящих уровней управления образованием. Для всех членов коллектива принцип нормативности реализуется через выполнение нормативных требований, содержащихся в документах, регламентирующих деятельность образовательного учреждения в целом и каждого его работника в частности;

в) **единство педагогических позиций**. Реализация данного принципа в педагогическом управлении означает, что:

— все субъекты педагогической деятельности должны выступать как единое целое, содружество, объединенное общим пониманием цели, способов организации деятельности, отношениями творчества и общей ответственности. Для создания и обеспечения функционирования эффективной образовательной системы необходимы направленная на личностное развитие каждого учащегося цель учебного заведения, принимаемая всеми участниками образовательного процесса и привлекательная для большинства идея, концепция, осмысленная с позиции принципов педагогики;

— все требования к организации педагогического процесса, содержащиеся в документах, регламентирующих его

(устав, положение об учебном заведении и т.д.), обязательны для любого члена коллектива учебного заведения.

Управление образовательной системой будет эффективно при условии, что все участники педагогического процесса будут едины в своих подходах к его организации. В педагогическом управлении принимают участие разные категории людей — профессиональные педагоги, родители учащихся и в определенной мере сами дети посредством их вовлечения в процессы самоуправления, самовоспитания, самообразования;

г) **сочетание интересов детей и взрослых.** Как принцип управления оно реализуется через обеспечение приоритетности интересов детей, соблюдение и защиту прав всех участников образовательного процесса, осуществление практических шагов по улучшению положения и самочувствия детей и взрослых в образовательной системе, обеспечение участия родителей в управлении учебным заведением в органах самоуправления.

Методы и формы управления образовательными системами. Любая деятельность, в том числе управленческая, реализуется посредством комплекса специфических методов. Под **методами управления** понимаются способы взаимодействия субъекта управления (администрации, управляющей подсистемы) с объект-субъектами управления для достижения намеченных целей управления.

Следует отметить, что в педагогической теории различают **методы управления** и **методы руководства**. Первые нацелены на саму систему или на ее подсистему, на управляемый объект, вторые — на конкретных исполнителей, выполняющих определенные функции и имеющих индивидуальные особенности. Следовательно, там, где речь идет о непосредственной работе с людьми, применяются главным образом методы руководства.

В педагогической литературе представлены разные подходы к классификации методов управления. В частности, выделяют три группы методов внутришкольного управления: социально-психологические, организационно-распорядительные и экономические. Ведущими методами педагогического управления считаются **социально-психологические методы**. Они призваны воздействовать не только на разум, но и на чувства личности, создавать условия для ее самореализации или самовыражения, проявления способностей и возможностей, что не только усиливает действенность решения, приказа, распоряжения,

но нередко и заменяет их, побуждает личность действовать так, как надо, подчас долгий период времени и без вмешательства руководителя. Социально-психологические методы — это *методы управления социально-массовыми процессами, базирующиеся на информационном обеспечении*. Сюда же относят методы управления коллективами и группами (оценка индивидуальных качеств работников, выработка ориентиров, создающих условия для максимального проявления профессиональных качеств). Кроме того, выделяют методы управления внутригрупповыми явлениями и процессами и методы управления индивидуально-личностным поведением.

Экономические методы являются методами материальной мотивации, реализующимися в виде материального вознаграждения (зарплата, премия, гранты) в соответствии с количеством и качеством труда или материальных санкций (начет) за недолжное его выполнение.

Распорядительные методы — это методы прямого централизованного воздействия на управляемый объект. Формы их проявления — приказы, планы, инструкции, распоряжения и т.п. Использование распорядительных форм и методов связано с необходимостью выполнения управленческих задач, поддержанием устойчивости организационных связей в системе управления.

Одним из видов распорядительных форм и методов управления являются **административные формы и методы**. Это методы властной мотивации. Они основаны на подчинении закону, правопорядку, старшему должностному лицу и имеют обязательный характер. Административные формы и методы воздействия необходимы для защиты интересов общества, коллектива, личности; с их помощью реализуются права и обязанности руководителей, осуществляется их взаимодействие с подчиненными, поддерживается трудовая дисциплина, обеспечиваются условия выполнения работниками своих обязанностей.

Методы педагогического управления не только широко применяются руководителями учебных заведений, но и формируют их профессионализм, служа надежным средством повышения их управленческой квалификации и педагогического мастерства. Следует выделить такие методы воздействия на педагогический коллектив и его органы, как создание общественного мнения, пробуждение общественной активности, укрепление чувства ответствен-

ности педагогов за порученное дело. Совершенствование педагогического управления направлено на обогащение арсенала используемых педагогами методов работы с учащимися. Например, применение методов морального стимулирования труда учителей способствует внедрению методов морального стимулирования учебного труда учащихся, четкость в определении прав и обязанностей членов педагогического коллектива, нормирование и регламентирование их труда определяют необходимость конкретного уточнения педагогами круга обязанностей школьников, их инструктирования в многообразной работе. Таким образом, богатство методов управления деятельностью учащихся в значительной мере обусловлено богатством методов управления, используемых руководителями школы в работе с педагогическим коллективом, а стиль отношений директора с учителями переносится и на взаимоотношения педагогов со своими питомцами.

Богатство методов педагогического управления определяет богатство методов управления деятельностью и поведением учащихся. В связи с этим совершенствование методов педагогического управления следует связывать с необходимостью глубокого изучения педагогами возрастных, психологических и психических особенностей учащихся на каждом этапе их физического развития, с умением педагогов стимулировать их деятельность, побуждать к самовыражению и самоутверждению, видеть изменения в духовном росте каждого школьника и вносить на этой основе коррективы в комплекс сложившихся с ним взаимоотношений.

Условия функционирования образовательного учреждения предполагают использование разнообразных **форм управления**, т.е. способов организации взаимодействия субъекта и объекта, отношений между людьми, их совместной деятельности в управленческом процессе. Фактически форма управления определяет те организационные рамки, в которых осуществляются эти действия. Характерной особенностью методов педагогического управления является целесообразная и умелая инструментовка **форм совместной деятельности педагогического и ученического коллективов**, педагогов и учащихся. К ним относятся методы организации совместной деятельности и общения детей и регулирования возникающих в детской среде отношений, совершенствование познавательного, эмоционально-

мотивационного и поведенческого компонентов деятельности воспитанников. Совместная деятельность педагогов и учащихся реализуются в таких формах, как коллективные творческие дела, воспитывающие ситуации, самоуправление, классно-ученические коллективы, кружки, секции и другие объединения воспитанников; воспитательные традиции, общественное мнение.

Сложность и многообразие управленческих целей и задач требуют единого оптимального подхода к формированию организационной структуры, технологии реализации универсальных управленческих функций, методов и форм. Формы развиваются во взаимосвязи с группами методов управления. В учебном заведении как педагогической системе сотрудничество в коллективе складывается на основе коллегиальных форм управления. Главную роль играет совет учебного заведения, который решает наиболее важные вопросы жизнедеятельности. При проведении эксперимента создается совет экспериментальной площадки. Немалое значение в решении задач эффективного обучения придается педагогическому совету. На других уровнях структуры управления образуются малые советы, комитеты, кафедры, объединения, группы, временные творческие коллективы, проектные группы, кружки и группы качества, дни диагностики, регулирования и коррекции, группы оперативной помощи и поддержки как детей, так и членов коллектива, консультационные службы помощи и доверия. Целостная система форм управления образовательным учреждением позволяет участникам процесса проводить в жизнь необходимые решения, добиваться определенных результатов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Опишите основные положения теории социального управления. Какое значение они имеют для понимания сущности управления образовательными системами?
2. Каково соотношение понятий «управление» и «менеджмент»?
3. Раскройте содержание и специфику педагогического управления.
4. Перечислите основные принципы управления образовательными системами. Дайте развернутую характеристику одного из них и приведите пример его реализации.
5. Каковы место и роль методов и форм управления в деятельности руководителя учебного заведения?

Литература

Основная

1. *Волков, Ю. Г.* Социология: Элементарный курс : учеб. пособие / Ю. Г. Волков. — М., 2001.
2. *Конаржевский, Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М., 2000.
3. *Шамова, Т. И.* Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. — М., 2000.

Дополнительная

1. *Веснин, В. Р.* Основы менеджмента / В. Р. Веснин. — М., 1999.
2. *Комендант, А. Г.* Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя / А. Г. Комендант, Г. С. Михайлов. — М., 2001.
3. *Мижериков, В. А.* Словарь-справочник по педагогике / В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2004.

Глава 18

ФРАГМЕНТЫ ИЗ ЖИЗНИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Авантюризм

Кто-то сказал: в педагогике прогноз — всегда не без доли авантюры, в чем убеждает сравнение его с реально полученными результатами... К тому же иногда эта доля велика. В России это особенно заметно по непрерывной череде реформ образования, «увлечению» разного рода «парадигмами» и «концепциями», выдаваемыми за панацею, вплоть до тщетных поисков «государственной политики»...

Имели и имеют ли они столь же радикальные и моментальные последствия? Чем отличается действительно перспективная идея от авантюры? Можно ли отличить одну от другой до того, как они будут реализованы? Если да, то как?

Какое средство предупреждения профессионального авантюризма или связанных с ним ошибок вы считаете наиболее эффективным: отказ от резких реформистских шагов в пользу изменений эволюционных? Тщательную предварительную апробацию? Глубокую преемственность с имеющимся опытом?

Авантюризм — всегда ли это сознательный и корыстный обман? Бывает ли он просто ошибкой? Следствием увлеченности, «безумства храбрых», страстного желания помочь людям?

Кто более повинен в последствиях авантюризма — тот, кто предложил заведомо порочную педагогическую идею, или тот, кто ее бездумно и безропотно реализует? На чем основана ваша позиция по этому вопросу?

Вам приходилось принимать решения, оказавшиеся авантюрными? Вы признались себе в этом? Раскаиваетесь или ни о чем не жалеете?

Авторитет

Разговор в деловом клубе...

— Руководителю все время приходится быть разным: когда-то настаивать на своем, а когда-то и согласиться с коллегами, уступить им, признать их правоту!

— Но такое признание подрывает авторитет, ослабляет его позицию! Разве подчиненным позволено обсуждать требования начальства? Тогда на производстве не будет ни порядка, ни дисциплины!

— Опасения такие понятны, но чего стоит дисциплина, если она — следствие авторитаризма, что называется, из-под палки, под страхом, а не из уважения к руководителю?

Авторитет и авторитарность — понятия и однокоренные, т.е. имеющие изначально общий смысл, и в то же время взаимоисключающие, поскольку и без того пользующемуся уважением руководителю нет необходимости давить своим «я», а тому, кто склонен подавлять других, трудно рассчитывать на подлинный авторитет. Согласны ли вы с таким утверждением? На чем основан авторитет? Он — черта личности или атрибут профессии? Говорят, авторитет завоевывают. С кем (с чем) ведется эта «война»? Что можно считать «победой»? Где и при каких обстоятельствах вы ощутили себя авторитетом — на работе, в семье, в быту? Приходилось ли вам проявлять авторитаризм? К чему это привело?

Адаптация социальная

На студенческом семинаре...

— Часто слышим: мол, в жизни еще будут всякие перемены: перешел на другую работу, сменил место жительства, появились новые друзья, что-то в семье произошло. Ну и что? Оставайся собой в любых обстоятельствах — и все!

— Брось ты! К возникшим ситуациям еще надо суметь приспособиться. Они для тебя новые, но и ты для них — вроде как новенький! Помнишь: не лезь в чужой монастырь со своим уставом?!

— Не спорю: этот «устав» нельзя не учитывать... Но и себя не надо терять, какой бы новой стороной ни повернулись к тебе профессия или условия, в которых приходится работать...

Ученые, соединяя, казалось бы, несоединяемое, называют это явление социальной адаптацией. Она — не что иное, как достижение гармонии человека и тех социальных об-

стоятельств (профессиональной ситуации, статусной роли, микросоциума и т.д.), в которых он оказался.

При смене обстоятельств приходится или приспособляться к новой среде, чтобы соответствовать иному образу жизни ценой потери собственной индивидуальности, или стремиться к адекватной самореализации, сохраняя себя активным и гуманным самоутверждением, желанием и способностью найти себя в любой среде обитания. Правомерна и неизбежна ли такая альтернатива? Да или нет, почему? Что бы вы предпочли, почему? Знакома ли вам подобная ситуация?

Богатство

Один ученый на призыв оказать материальную помощь бедствующему соседу ответил, вздохнув:

— У меня нет ничего, кроме идей...

Так что же такое богатство, материальное и духовное? Вряд ли стоит противопоставлять, задаваться прямым вопросом: что, мол, важнее, дороже, ценнее?.. Не стоит противопоставлять богатство и бедность, обличая первое и идеализируя второе. И так же нелепо спорить о том, что дороже человеку — деньги с их возможностями или духовная наполненность. Очевидно, и то и другое!

Дело в ином. По В. И. Даю, богатство — это не только «множество, обилие, изобилие», но и «избыток, излишество». Может ли быть духовное богатство избыточным? Что содействует падению духовности общества — рост или сокращение материального достатка? Что больше сплывает людей — материальная или духовная сфера их существования? Почему вы так считаете?

Почему библиотеки могут сгореть, а духовное богатство, которое содержалось в сгоревших книгах, остается?

Быт

На семинаре по философии. Студент спрашивает преподавателя:

— Вот прочитал в старом учебнике: сознание определяется бытием, быт первичен, сознание вторично, материальный базис и духовная надстройка... Так это или иначе — другое дело. Но меня интересует, почему в таком живом явлении, как наш язык, корень и слово «быт» вовсе не связывается с чем-то приоритетным, главным, определяющим, наконец, полезным?

— Вы правы. В прямом сопоставлении понятия, и правда, противоречивы. Вот даже поговорка есть: «Быт заедает». Но, с другой стороны, так ли он малозначим? Столь ли он ненасытен и охоч до наших сил, времени,

терпения, просто нервов? Главное — столь ли он безжалостен и столь ли мы перед ним бессильны? Что более существенно — сам быт или наше отношение к нему?

Быт нужен, это наша повседневная, будничная жизнь, поэтому он и предполагает влияние на нас, и осуществляет его как антураж образа жизни. Он и всеобщ, т.е. присущ каждому, и у каждого своеобразен, хотя и имеет общие черты.

Да, он утомляет своим однообразием, ежедневной заботой о хлебе насущном, вынужденным общением с одними и теми же людьми, в числе которых есть и неприятные для нас... Будто дождливый осенний день под беспросветным небом!

Но ведь и в такие дни, и под таким небом продолжается жизнь! Может, лучше научиться видеть именно ее? И тогда и сам быт увидится в ином свете! Разве не делают его люди комфортным и уютным? Разве не освящают добрыми семейными традициями? Разве не выполняет он роль необходимого источника самых разнообразных знаний о жизни для маленького ребенка?

Оцените с этих точек зрения ваш быт. Вы с ним смирились или пытаетесь ограничить, смягчить свою зависимость от него? Приручаете ли вы младшее поколение своей семьи к спокойной жизни «в быту»? Что в этой житейской учебе оказывается успешным? Как вы думаете — почему, в чем секрет успехов?

Вопросы

В студенческом общежитии спорили о том, что важнее — то, чем располагаешь, что уже известно, состоялось, или то, к чему стремишься, чего пока не знаешь, но хочешь достичь... Суждения высказывались самые разные:

— Бросьте, ребята, зря копыа ломать! Нужно и то и другое!

— Но в разных масштабах!

— Это, отец мне рассказывал, вроде спора физиков и лириков, имевшего место много лет назад...

— Нет, подождите! Здесь — об отношении к жизни. Одни принимают ее как данность: что имею, тому и рад. Другие на этом не успокаиваются, ищут чего-то еще!

— Верно! Одни довольны тем, что знают, другие рады, когда познают. И ни один из них не хуже другого. Для кого-то третьего, который пытается жизнь объяснить, оба важны... А ведь начинается все с вопроса...

Говорят, что один дурак может задать столько вопросов, что на них и сотня умных не ответит. А если человек вообще не задает вопросов, он умный? Как и тот, кто готов от-

вечать на все вопросы? Что важнее — сформулировать вопрос, вызванный незнанием и побуждающий к поиску, или дать ответ как результат поиска? Кому труднее задавать вопросы: себе или другим? Кому сложнее отвечать — себе или другим? Кто задает больше вопросов: тот, кто много знает, или тот, кто знает мало? Как вы думаете: бывает конечное знание, не рождающее новых вопросов?

Что вы предпочитаете — спрашивать или отвечать? Если не можете ответить, считаете виновным в этом себя или других? Жесткая категоричность ответа — признак эрудиции или ограниченности отвечающего?

Время

«Что такое время? — То, чего мы не замечаем!» Не очень точно по стилю, но удивительно верно заметила моя шестилетняя собеседница, смело соотнесла сложную философскую категорию со своей простой человеческой жизнью, с жизнью в сущности каждого из нас. Это неожиданное суждение заставляет задуматься о многом.

Будто продолжая мысль ребенка и вовсе не претендуя на высокий уровень обобщения, можно утверждать: время и в педагогике выступает категорией. И потому, что все процессы обучения, воспитания, самовоспитания происходят во времени, и потому, что и содержательному наполнению времени, и его рациональному использованию можно и нужно учиться, и главное — потому, что отношение к своему времени, умение им распорядиться, как и способность уважать время других людей, — одна из важнейших качественных характеристик культурного человека, ребенка или взрослого. Ведь в сущности, сколь ни объективно время, только человек может его «уплотнить», «насытив» положительной деятельностью ума и рук, души и эмоций, или «разредить» до безделья от лени или до нескончаемой компьютерной игры. (Все это, конечно, не означает отказа от отдыха, необходимого для восстановления физических и душевных сил, другое дело, как его понимать...)

Замечаете ли вы течение времени? Помните ли, когда начали замечать? Хотели бы ускорить или замедлить его неумолимое движение? Почему и, главное, — для чего? Только ли «счастливые часов не наблюдают»? Есть ли что-то, на что приходится, но жалко тратить время? Если есть, что вы предпочитаете: «сдаться» этой жалости или, наоборот, сосредоточиться на освоении необходимого? У вас,

конечно, бывает свободное время; оно свободное — от чего и для чего?

Гуманизм

— Вы обратили внимание, — запальчиво говорила, почти кричала на семинаре студентка, обращаясь к группе, — что чем больше трудностей, чернухи, преступлений, чем нахальнее ведет себя криминал, тем больше говорят про, — она взглянула в тетрадь с записями лекций, — «цивилизованный подход», духовность, милосердие, уж не говоря о гуманизме?..

Почему же «не говоря»? — спросил преподаватель. — Надо и говорить, и делать! Наверное, потому и появился подмеченный вами контраст, что людям всегда необходимо светлое, а особенно в «темноте» межнациональных конфликтов и войн. Мечта хороша, когда подвигает к борьбе.

Сегодня, и правда, на слуху слова «гуманизм», «гуманистический», «гуманность»... Их связывают с человеколюбием, человеческим отношением к людям. Но вспомним авторов, придумавших Остапа Бендера; им принадлежит суждение: мол, полюбить человечество нетрудно — полюбить надо соседа... Как вы понимаете смысл этих слов? Согласны ли с ним? Если оно верно, то что же такое гуманизм? Что в данном случае значит «полюбить» — увидеть в другом человека? Поверить в его духовные возможности? Принимать его таким, как он есть? Сочетается ли гуманизм с требовательностью, борьбой, конфликтами с людьми, жесткостью отношений? Считаете ли вы себя гуманным человеком? Если да, то на каком основании?

Деталь и целое

Выдающаяся балерина Галина Сергеевна Уланова, до конца своей долгой жизни воплощавшая единство вдохновения и трудолюбия, красоты и профессиональной техники, в одном из последних интервью так объяснила, почему не могла бы участвовать в конкурсах: «Легче станцевать целый спектакль, чем вырванный из него фрагмент!» Как вы думаете: что имела в виду великая актриса, которой конечно же были подвластны любые секреты мастерства?

Чем достигается (разрушается) выразительность целого — завершенностью (несовершенством) отдельных его частей? Их связями (разрозненностью)? И тем и другим? А быть может, иным — прежде всего состоянием, настроением этого целого, как бы высвечивающим собой любой из элементов? Всегда ли мы ощущаем это целое?

Даже самый яркий, центральный, акцентированный живописцем фрагмент картины — способен ли он полно пе-

редать ее смысл без окружающего фона, более или менее активного, но действующего, потому и для того и предложенного художником?

Конечно, какая-то деталь внешности, черта характера, манера поведения порой характеризует всего человека. Но заменяется ли даже самой характерной деталью целостный сложный облик? Не «загораживает» ли эта черта чего-то иного, вместе (в противоречии или даже конфликте, но все равно — в единстве!) с другими чертами составляющего данного человека? Ведь деталь может и «представить» его, и составить ошибочное представление. Между тем, важно не только, быть может, даже не столько ситуативное, моментное, сколько цельное, постоянное.

В чем практически выражается такое противоречие? Вам всегда удавалось по отдельным «частностям» «реконструировать» коллегу, приятеля и не ошибиться? Друга (подругу), любимого (любимую)? Если не удавалось, то почему? Приходилось ли менять представление? Если да, то почему?

В принципе, у того или иного человека могут быть качества, не связанные с другими?

Существуют ли для вас определенные детали облика, общения, поведения, по которым вы склонны судить о человеке в целом?

Общее представление о хорошо вам известном человеке влияет на вашу оценку отдельных его качеств или образа жизни? Можно ли стать хорошим руководителем, не обладая способностью «читать» детали жизни своей команды?

Дети

Слова великого русского просветителя В. Г. Белинского «Дети — гости настоящего и хозяева будущего» вызывают немало размышлений.

Как образ — блестяще! Но столь ли точна мысль по существу? Разве сегодня дети «в гостях» у своего времени? Разве они не живут в настоящем и настоящим, а лишь пользуются привилегией особо опекаемых? Чувство гостя — не провоцирует ли оно некоего социального эгоизма, издивенчества, благосклонного и снисходительного принятия чужей-то заботы? Ваше собственное детство — это ощущение безмятежности и всеобщего восхищения вами или нелегкий труд учения, выполнения домашних обязанностей, бремя тревожных мыслей о будущем? Кем — гостями или хозяевами жизни — вы хотели бы видеть своих детей?

Дистанция

Этот студент всегда был склонен к парадоксам, к тому, чтобы увидеть и раскрыть разные смыслы одних и тех же понятий, чтобы задать себе и другим интересные вопросы. На этот раз он выбрал для выступления на семинаре тему, которой больше никто из товарищей не заинтересовался. Он начал так:

— Вы обратили внимание на то, что слово «дистанция» многозначно: одно из его значений — расстояние между людьми по возрасту, социальному положению, образованию и т.д. Очевидно, оно и по содержанию, и по качеству различно в дружбе, товариществе, приятельских отношениях, шапочном знакомстве, между членами семьи, между учащими и учащимися, впрочем, как и между поколениями, живущими в одно время, а тем более — в различные исторические времена. Неизбежна ли дистанция между людьми?

А как вы, читатель, полагаете: дистанция — пространство, сближающее или отдаляющее людей? Есть ли границы, за которыми дистанция сокращается или, напротив, оказывается бесконечной, непреодолимой (например, отношения между старшими и младшими, упрощенные до панибратства, фамильярности или усложненные до формальной связи, недоступности)? Кто или что определяет дистанцию? Подвижна ли она, и от чего зависят изменения? Всякое ли сокращение дистанции — приобретение? Когда оно — потеря? Есть ли люди, с которыми вы хотели бы сойтись поближе или, напротив, разойтись? Чем вы объясняете возникшую ситуацию? Как предполагаете ее разрешить?

Добро

Помните у Антуана де Сент-Экзюпери: «Мы в ответе за тех, кого приручили»? В сущности, речь здесь идет о том, сколь тяжело бремя доброты! Вы посоветовали — и взяли на себя ответственность за последствия решения, вами предложенного... Вы помогли кому-то в трудную для него минуту — и чувствуете себя ответственным за его дальнейшую судьбу. Сделали кому-то хорошее — и он вам этого не простил...

Значит ли это, что лучше не быть добрым — спокойнее жить, и совесть молчит. А что такое, по-вашему, доброта? В чем, так сказать, больше добра: в том, чтобы помочь куском хлеба, или в том, чтобы научить его добывать, зарабатывать? Когда добро превращается в зло? А зло может стать добром? Стоит ли вообще в наше жесткое время говорить о добре? Не наивны ли надежды на добрые дела добрых людей? Верно ли, что «добро должно быть с кулаками», и что это за «кулаки добра»? С чем бы вы предпочли столкнуться-

ся — со злом или равнодушием? Можно ли одним добром воспитать хорошего человека?

Долг

— Кому я должен — я прощаю! — весело пошутил молодой автобусный «заяц» в ответ на замечание женщины-контролера, что он должен был купить билет.

— Не надо шуток, мужчина! Вы обязаны оплатить проезд!

Пассажир вдруг посерьезнел:

— А разве автобус не должен приходиться не через сорок минут, а по обещанному на трафарете четвертьчасовому интервалу? Какова цена испорченного настроения, нервов десятков людей? Я беру билет — даю вам в долг в расчете на то, что вы мне его вернете вашей работой...

Да, пожалуй, здесь дело не столько в правах потребителя или в финансовой стороне вопроса, сколько в моральной и, если хотите, педагогической. Ведь долг — не что иное, как обязанность вернуть ранее полученное. Как категория нравственная он означает осознание, ощущение человеком, группой необходимости воздать тому и тем, кто или что для них сделал. Пока человек совсем маленький, он не ведает, что живет как бы в долг — перед родителями, семьей, обществом, выполняющими свой долг перед только что рожденными поколениями, они же отдадут свой «долг» нам, уже повзрослев...

Нравственный долг перед детьми, внуками понятен и естествен для нас, взрослых. А дети? Неужели до поры они не несут ответственности перед нами или все их обязанности заключаются в том, чтобы уступить старшим место в автобусе? Что же еще? Что «одалживают» детству государство и общество? Каким хотят видеть возвращенное? «Одалживают» что-либо нам дети? Если да, что именно? Чем чревата «хроническая задержка» с «выплатой» нравственного долга для тех и других? Нравственно ли обвинять детей в неблагодарности, упрекать: «Вот в наше время...»? Нравственно ли не видеть неблагодарности, под «долг» диктовать, как жить? Корректно ли сравнить то, что мы даем детству, с инвестициями?

Дружба

Слово это констатирует не только взаимосвязь людей, но и характер их отношений: постоянную потребность друг в друге, высокий уровень обоюдного доверия, нравственного единства, совпадения главных жизненных ценностей людей, порой — и даже чаще всего — очень разных по характеру, темпераменту, по возрасту и полу, по образу жизни...

Как вы думаете, почему среди множества знакомых кто-то один становится другом? Судьба, случай, закономерность? Чем отличается дружба двоих от дружбы, скажем, студенческой, армейской, связывающей группу людей? В чем вы видите сходство и различие дружбы и товарищества?

Круговая порука, законы «зоны» — проявления дружбы? Ведь порой перед ними отступает даже страх смерти... Можно ли специально сдружить людей? А раздружить?

Из античности до нас дошло благородное по сути и чеканное по формулировке: «Платон мне друг, но истина дороже!» Действительно, что же означает дружба: всепрощение, несправедную защиту «по дружбе», оставленные без реакции ошибки или способность сказать правду, самую горькую, поспорить, покритиковать, даже на время поссориться «на принципиальной основе»? А что, по-вашему, разрушает дружбу? Ревнива ли она? Вы согласны с тем, что старый друг лучше новых двух? Сколько у вас было друзей? Почему они уходили из вашей жизни? Заменяли ли их другие? Верно ли, что нет большего врага, чем бывший друг? Да или нет и почему?

У вас и сейчас есть друг? А у него?..

Вы согласны с мыслью Беллы Ахмадулиной: «Свирепей дружбы в мире нет любви»? Да или нет и на каком основании?

Закономерности педагогические

Коллега, преподаватель педагогики, рассказывает:

— Среди других тем курсовых работ я дал и такую: «Что происходит с педагогической теорией в практике обучения и воспитания?» Тему выбрали, к сожалению, немногие, но вот что прочитал в одной из работ: «Существуют педагогические закономерности, т.е. устойчивые зависимости, выведенные из многолетнего опыта воспитания и обучения многих и многих поколений. Наглядность помогает научить... В дружной семье вырастают хорошие дети... Нормальное развитие ребенка требует его общения со сверстниками... Пример старших — лучший способ воспитания... Но ведь конкретные обстоятельства всегда шире, разнообразнее, а то и противоречивее, нежели ученые зависимости».

Верно, вполне добропорядочные семьи порой страдают от своих трудных детей, круг общения которых отрицателен, и пример старших отнюдь не всегда может быть положительным... Закономерности противоречат практике или, наоборот, она развивается «не по правилам»? Ожидается одно, а получается совсем другое. Почему, как вы думаете?

Зачем тогда не только профессионалов-педагогов, но и всех учат педагогике? Зачем веками живут традиции народной педагогики, а то и просто житейской мудрости?

Чем вы руководствуетесь, принимая решение? Зачем нужна книжная премудрость, если есть богатство жизни? Попробуйте, подобно Владимиру Мономаху, написать на страничке «Поучение детям». Вы сами следуете заповедям собственного «поучения»?

Идеал и идеальный

Почему-то эти слова, имеющие, казалось бы, сугубо положительное значение, нередко употребляются и в ироническом смысле. Помните О. Уайльда, «Идеальный муж»? Почему-то даже в ночь перед дуэлью, сочиняя свои последние стихи, «на модном слове “идеал” тихонько Ленский задремал»? Неужели идеал и реальность — антиподы?

В чем практический смысл идеала, если он все равно недостижим? Но если он существует и в категориях науки, и в бытовом сознании — «значит это кому-нибудь нужно»?! Каково содержание идеала: это прежде всего нравственные ценности? Качества личности? Внешность? Что, по вашему мнению, важнее и почему?

Можно и нужно ли воспитывать без идеалов — идет ли речь о народе или об отдельном человеке? Каковы идеалы молодежи сегодня? Можно ли определить цели воспитания, не опираясь на идеалы?

Индивидуальность

Спор на студенческом семинаре:

— Индивидуальность — это просто частный, конкретный случай всеобщего.

— Ничего себе «просто»!.. Все разные, пойдя разберись, и каждый претендует быть особенным, хочет оставаться собой, а среди друзей самодтверждается по-своему, иногда довольно круто, за их счет...

— Значит, индивидуальность — это то, что отличает одного человека от другого? Почему надо обязательно сравнивать с кем-то? А судьи кто?

— Почему обязательно «судьи»? Да и есть они — совесть, душа...

— Конечно, есть, а индивидуальность — то, что может дать миру, людям только данный человек!

— Смотря какой! А киллер, рэкетир, террорист не могут быть индивидуальностью?

Если индивидуальность — это хорошо, почему же и за что осуждается индивидуализм? Как думаете вы?

Каковы особенности вашей индивидуальности? Она была заложена генетически? Выработана вами? Сложилась под влиянием других людей или обстоятельств?

Интеллигентность

Прошло немало лет с тех пор, как ушел из жизни Дмитрий Сергеевич Лихачев — мудрая совесть России. Но до сих пор вспоминается ТВ-вечер в «Останкино», на котором академик произнес известные слова об интеллигентности, прочно связав ее с такими фундаментальными понятиями, как честь и достоинство. Это заставило задуматься о себе и о жизни каждого человека.

Задуматься над тем, интеллигентность — состояние души или социальное положение? Какие качества человека или его образа жизни она, по вашему мнению, предполагает? Только положительные? Почему же тогда приходится слышать выражение «жалкий очкарик» и т.д.?

Интеллигент и интеллект — слова, имеющие общий корень. Случайно ли это? Однозначна ли связь интеллигентности и образованности? Всякий ли обладатель высшего образования или кандидатского диплома интеллигент? А связь с профессиональной принадлежностью: «простой» рабочий не может быть интеллигентом? Всегда ли в интеллигентных семьях вырастают интеллигенты? Да или нет? Почему? А в неинтеллигентных?

Интеллигентность — это благообразная внешность, культурная речь и манера общаться или внутреннее достоинство? (Впрочем, правомерно ли такое противопоставление?)

Что, с вашей точки зрения, несовместимо с интеллигентностью? Не быть интеллигентом — это плохо? А быть — гарантия расположения к себе других людей?

Вы считаете себя интеллигентным человеком? Да или нет и на каком основании?

Информация

Мы часто слышим: век информации, службы информатизации, информационный взрыв, средства массовой информации, институт информации... А что это такое — только сведения, знание, выраженное в битах или иных условных единицах? Есть ведь и язык — средство общения людей, народов, прошлого и настоящего. Есть культура, запечатлевшая безграничную информацию. Есть искусство, обессмертившее ее.

Что такое информация с «просто» человеческой и с психологической точки зрения? Вступая во взаимоотношения

и общение с людьми, мы даем им информацию о себе: непосредственно — внешностью и поведением, или обобщенно — как образ, при этом человек как бы управляет информацией о себе — надевая определенную одежду или делая прическу, своеобразной манерой говорить или используя ту или иную косметику. Часто передаваемая таким образом информация и воспринимаемая другими людьми очень различны, поэтому возникают недоразумения, конфликты. Что такое «произвести впечатление»? Что такое «быть и казаться»? Всякое ли искажение (умолчание, утаивание) информации — сознательная ложь, безнравственность? Взаимокомпенсируема ли внешняя и внутренняя информация? Отсутствие отрицательной информации — всегда ли признак благополучия? Информированность, обширные знания, эрудиция всегда позитивны? Что, по-вашему, объективно и что субъективно в информации?

Ирония

Интересные педагогические размышления вызывают порой толковые, а вовсе не специальные словари. Блистательный В. И. Даль, например, называет среди других такие оттенки слова «ирония», как «насмешливая похвала, одобрение, выражающее порицание» и даже «похвала, которая хуже брани». И правда, ирония — одно из своеобразных проявлений отношения человека к себе, к другим людям, к фактам и событиям. Своеобразие ее — в таком сочетании порой противоположных оценок, чувств, суждений, когда они не вступают в жесткое противоречие благодаря юмору, неизменно присущему иронии.

Действительно, способность по-доброму улыбнуться по поводу своих слабостей, своего пристрастия, хобби как бы защищает человека от критики и насмешек со стороны других людей, но утверждает в их личностной значимости. Иногда проще сказать с легкой иронией правду товарищу, коллеге, выйти из конфликтной ситуации.

Как бы смягчая картину жизни, ирония может помочь в преодолении не всегда нужной прямолинейности суждений. В то же время у человека слабого, безвольного вместо иронии — либо существенно заниженная самооценка, либо беспросветный пессимизм, либо эгоистическая самоуспокоенность... Будучи в наибольшей степени уделом людей сильных и мужественных, способных в случае необходимости преодолеть себя, ирония облегчает рефлекссию своих недостатков, признание своей неправоты, даже публичное... Недаром верным признаком ума молва называет

способность человека иронизировать над собой. Согласны ли вы с таким мнением? Да или нет и почему?

Склонны ли вы к иронии? Когда с иронией обращаются к вам, вы огорчаетесь «обвинениям» в свой адрес или радуетесь неравнодушию «обвинителя»? Вы завидуете ироничному человеку? Уверены, что всегда можете отличить иронию от злой шутки, пустого зубоскальства или от фальшивого комплимента?

А можно научить (научиться) иронии — зачем, почему, как?

Искусство

В воскресенье семья собралась у телевизора. Снова вместе смотрят одну из популярных в последнее время передач для и про старших школьников. Бабушка, глядя на экран:

— Говорят, эти ребята — самые перспективные. Будущая, как вы теперь выражаетесь, элита. А часто элементарных вещей не знают ни из настоящей музыки, ни из классической и современной литературы, о художниках и говорить нечего... Бедные!.. Почему же они, «умники» и «умницы», разбираются во многом, кроме искусства?

— Да ладно, ба! — возражает внук-одинадцатиклассник. — Зато они и историю знают, и иностранные языки, и в экономике секут...

— За что — «зато»? Любой специалист, далекий от искусства, — просто сухарь, который никогда не станет яркой личностью.

— Вот-вот, сейчас опять скажешь про Эйнштейна, что на скрипке играл, или про Бородина, который и химиком был, и «Князя Игоря» сочинил... А ведь это скорее исключение, чем правило!

Искусство — один из уникальных общепедагогических феноменов, средство и приобщения людей к сокровищницам мировой культуры, и развития образного мышления, художественного творчества. Вы заметили: редко кто из учившихся в музыкальной школе не пробовал и сам сочинять музыку, а из много читавших — рисовать прочитанное или писать (сочинять) прозу или стихи? Никем и ничем не компенсируемо собственное творение образа, созданного художником с помощью слова, звука, цвета, их всегда разного сочетания. Без приобщения к искусству невозможно и формирование духовности. Но для этого искусство надо знать, понимать, любить.

Вы согласны с тем, что именно общение с подлинным — народным или профессиональным — искусством может возвести преграду сухому рационализму, холодному взгляду на происходящее — тому, из чего произрастают цинизм и равнодушие, опасные и для человека, и для его окруже-

ния бездуховность, презрение к «романтическим бредням»? Есть ли что опаснее сегодня? Если есть, то что?

Впрочем, может быть, правы и те, кто, совсем не ревизуя очевидную воспитательную функцию искусства, полагают, что его, если можно так выразиться, мера, доля, место в становлении современного человека теперь не меньше, но иные, нежели два-три десятилетия назад, а значит, нужны иные идеи и технологии приобщения к искусству, преемственно сочетающиеся с традиционно эффективными. Уж очень изменились и само искусство, и пути его движения «в массы», причем, как и культурные движения этих масс к книге, музыке, живописи, а заодно — к ТВ, видео и т.д.

Как вы считаете, бессильно ли общество перед агрессивной масс-медиа, всеобщей «детективизацией» телевидения, шоу-бизнесом и есть ли современные пути приобщения к вечным и только возникающим ценностям искусства, отвечающие и нашему времени, и перспективам? Если нет, то почему? Если да, какие решения вы предлагаете?

Какие современные произведения изобразительного искусства, музыки, кино, театра, литературы вы считаете явлениями настоящего искусства? По каким критериям?

Книга

Этот книжный магазин был когда-то просторным — с несколькими отделами, стендами с новинками литературы, справочным столом, с ларьками канцтоваров. Теперь остался (большую часть торгового зала занял магазин офисной техники) только маленький прилавок в полутемном углу.

Очень пожилая, с «тех еще времен», продавщица уже привычно сетует:

— Никому ничего не нужно! Не поверите: бывает, что за весь день — ни одной покупки. Да и покупают книги или очень дорогие, как про Гарри Поттера, или все больше Донцову да Маринину... Серьезные книги теперь совсем не нужны. Не могу понять, как же без них люди живут?

Приходится разделить эту озабоченность. Ведь за столетия столько хороших слов написано и сказано о книге, но вряд ли все эти слова могут исчерпать все ее культурное значение! А личное — для каждого отдельного человека? Но оно изменилось с приходом радио, ТВ, кино, видео, а теперь и компьютера, Интернета... Они, разумеется, тоже несут необходимую и полезную информацию, о которой и в десятках тысяч книг не узнаешь, тоже пробуждают эмоции и мысли... Но разве могут они заменить чтение книг?

Очень грустно, что народ наш перестал быть «самым читающим в мире». Не зря мы тревожимся, что дети долгие часы проводят «у компьютера», отнимая время у книги? А может, напрасно сетуем: в конце концов, информация есть информация, и Льва Толстого можно читать с дискеты, и дистанционное образование получать, пользуясь электронными носителями. И тем не менее может ли что-нибудь заменить общение с книгой как интеллектуально-эмоциональный процесс? Хорошо ли это, что книга теряет свои позиции — она ведь выполняет не только информационные функции, но и педагогические, и воспитательные?! Нужно ли и возможно ли пытаться изменить давно сложившееся положение? Если да, то каким образом?

Конфликт и бесконфликтность

Читаем в студенческом реферате: «Конфликт — это столкновение мнений, точек зрения людей или самих людей по конкретному поводу. Иногда мгновенен, иногда длителен; порой локален, порой расходитсЯ “кругами”. Всегда имеет поводы и причины, но не всегда правого и виноватого. В социальные конфликты — международные, межнациональные, межконфессиональные, межгосударственные — всегда включены конфликты личностные. Впрочем, межличностные конфликты весьма часты и сами по себе, хотя и драматизированы порой социальными...»

А разве реже происходят конфликты с собой? Какие, по вашему мнению, являются более сложными для решения? Как вы считаете, возможно ли сосуществование людей без конфликтов между ними? Нужна ли бесконфликтность? Спор ищет правого или истину? Конфликт между поколениями — неизбежность или результат нашей общей невоспитанности? Что чаще всего приводит к конфликту — разные точки зрения или какие-то обстоятельства?

В вашей жизни, конечно же, было немало конфликтов. Какими вы гордитесь (если здесь уместно такое слово)? Каких стыдитесь? Что вы предпочитаете — уклониться от возможного столкновения с другими людьми, вступить в конфликт, довести его до «победного конца»?

Настроение

На лекции в одном из технических вузов преподаватель получил записку: «Вы рассказываете о всяких премудростях обучения и особенно воспитания, про активность детей и взрослых, но ни разу ни словом не обмолвились о том, без чего, я уверен, никакой активности просто быть не может. Я говорю о настроении» (последнее слово в записке подчеркнуто).

И действительно, бесполезно искать это слово даже в основных пособиях по педагогике. Может, так и должно быть? Ведь действительно настроение — предмет внимания психоаналитиков, психоневрологов, психиатров... Это безусловно. Но в то же время разве оно не является одним из неперменных и постоянных факторов любой деятельности, любых отношений и общения человека? Они никак не обходятся без эмоционально окрашенного состояния личности, причем нередко имеющего для нее установочный характер. Проявлений человеческих эмоций очень много. Человек имеет право на настроение, но, во-первых, не всякая профессия или ситуация позволяет этим правом воспользоваться, во-вторых, другие люди, тоже имея право на настроение, вовсе не обязаны терпеть, к примеру, нервное состояние коллеги...

Можно ли тем или иным настроением объяснить поступок или проступок человека? А оправдать? Частая смена настроения — это признак мягкости характера, легкомыслия? А может быть, безразличия к окружающим? Вы владеете своим настроением? Или считаете это для себя неактуальным? Прощаете другим сделанное «под настроение»?

Как, по вашему мнению, быть руководителю, если у него плохое настроение, если он чем-то раздражен, недоволен, взвинчен, готов сорваться на крик, упреки, обрушить гнев на головы подчиненных, тоже, заметим, небезгрешных и имеющих право на настроение? Можно ли «преодолеть» настроение? Нужно ли его прятать? В том числе гнев и радость?

Всегда ли вы умеете не давать волю дурному настроению?

Образованность

Случайные пожилые попутчики в вагоне электрички, глядя на сидящих по соседству студентов, которые хихикали по поводу сданного «на халяву» зачета, качают с осуждением головами. Между старшими возникает мини-дискуссия:

— Образование может быть начальным, средним, высшим, а есть и кандидаты, доктора наук... Формально, по документам, проходят, скажем, ту или иную школу, вуз, но при этом многие проходят, что называется, мимо...

— Нет, что вы! Образованность — не то, что человеку предлагали, давали, пугая возможной двойкой или (жест в сторону студентов) зачетами, а то, что он реально взял, используя предоставленные вузом возможности.

Образованность человека — результат его собственного учебного труда. Процесс познания (в классе ли, в вузовской аудитории или лаборатории) индивидуален, напрямую за-

висит от одной из высших потребностей — в овладении знаниями и способами их обретения.

Что, по вашему мнению, существеннее для образованности человека — получить знания или научиться их находить и добывать? Во что вы больше верите — в образованность, полученную в школе, вузе и т.д., или в результате самообразования? Как соотносятся общекультурные знания (по искусству, философии, религии) и профессиональные?

Вам достаточно профессиональных знаний? Возможна ли избыточность знаний?

Удовлетворены ли вы уровнем своего образования? Хочется ли и удастся ли заниматься самообразованием? Видите (или нет) результаты? Если да, то в чем они выражаются?

Обстоятельства

Вдумаемся в слова старого профессора, адресованные студентам-пятикурсникам:

— Часто приходится слышать: «Обстоятельства помешали» или «Обстоятельства благоприятствовали», «Так уж сложилось» или «Изменения обстоятельств заставили»... И все это — не что иное, как совокупность внешних для человека условий, причем не столько предметов, фактов, сколько их соотношений. Мы живем в определенной реальности, которая очень динамична, и меняется по своим законам. Но ведь мы же сами и творим среду — нашу общую и каждого лично.

Обстоятельства сопровождают нас всю жизнь — значимые и не очень, видимые и скрытые, воплощенные в людях или явлениях, добрые и злые, ожидаемые и внезапные... Они всегда с нами, помогая твориться (или препятствуя) радостям и горю, успеху и неприятностям, достижениям и потерям...

Мы с ними взаимосвязаны: многое в нас создаваемо ими, их сочетанием: государственной властью и школой, СМИ и ценами на рынке, настроением соседей и погодой, отношением коллег по работе и насмешливым (восхищенным или равнодушным) взглядом прохожего на наш новый костюм...

А что же мы сами? Всего лишь пассивная жертва внешних условий? Значит, их неблагоприятные сочетания — действительные или таковыми кажущиеся — оказываются роковыми и, главное, не только непреодолимыми, но оправдывающими наши неудачи, беды, а там и проступки, и преступления? Вам приходилось встречаться с таки-

ми случаями самооправдания («жизнь виновата»)? И что, обстоятельства действительно были непреодолимыми?

Не реже встречается и положительное стечение обстоятельств. Это что — игра случая, нечаянное везение или ожидавшийся результат наших усилий?

Конечно, случается, что неудач бывает сразу очень много, а экстремальность выбивает из колеи, лишает желания сопротивляться, бороться, преодолевать. Порой так только кажется... Гораздо лучше, когда плохие обстоятельства буд-то для того и возникают, чтобы активизировать нашу мысль, обострить чувства, вызвать энергичные действия, т.е. чтобы мы росли и развивались, набирались собственного опыта преодоления, опыта, столь необходимого не только сейчас, но и на будущее, когда понадобятся истинно гигантские усилия для решения актуальных и нелегких жизненных проблем, чтобы «не засыхала» от безделья душа, не мельчали потребности и желания, не переставали манить новые большие цели и перспективы. Вы согласны, что, как правило, нет неожиданностей, а есть неумение предвидеть ситуацию, что необходимые для этого знания уменьшают нашу зависимость от обстоятельств?

Бывало ли так, что вы мирились, уступая неблагоприятным условиям? Теперь в этом раскаиваетесь или оправдываете себя? Часто вам удавалось преодолеть сложную ситуацию? За счет чего? Лично ваше мнение: кто (что) сильнее — человек или обстоятельства?

Опыт

Отец — сыну-подростку:

— Как ты думаешь, почему старшие достойны уважения?

— Они умнее и образованнее.

— Нет, парень, это далеко не всегда. Они опытнее! Набирайся и ты положительного опыта. В жизни пригодится...

— Но ведь опыт — это то, что уже было вчера, а мне жить завтра. И вообще ваш опыт мне не подходит!

Некоторые говорят, что воспитание — это трансляция, передача опыта старших младшим. Вы с этим согласны? Да или нет и почему? Как можно освоить то, что «не со мной было», что прожито, продумано, прочувствовано другими? И в то же время — есть ли другие пути воспитания человека, кроме помощи ему в обретении положительного личного опыта? Опыт — едва ли не самое ценное, что мы накапливаем в процессе жизни. Опыт физического существования,

опыт необходимости следить за своим здоровьем, разноплановый социальный опыт — общения и участия в производстве, опыт познания — освоения и использования информации, опыт культурный и семейный, духовный и любовный...

От чего и в какой мере зависит наш опыт — только ли (прежде всего) от продолжительности во времени, от житейских обстоятельств, от мироощущения самого человека?

Всякий ли опыт — богатство? Опыт негативный — ошибок, неудач, потерь — непременно отрицателен? Оправданы ли условные меры опыта — скажем, его динамичное соответствие возрасту или равномерность насыщенности его сторон? Возможен ли «перебор» опыта, и если да, то каковы его причины и последствия? Как, по вашему мнению, опыт соотносится со слишком ранней мудростью и чересчур затянувшейся неприспособленностью к жизни?

Что превалирует в вашем личном опыте — унылый пессимизм, покорность судьбе или вера в будущее и надежды на свершения? И все-таки: можно ли целенаправленно формировать, насыщать чей-то опыт? Если нет, то почему? Если да, то как? А накопление собственного опыта можно форсировать?

Какой оказалась мера правоты взрослых, когда-то вас упрекавших: «Я в твои годы...»? Тогда вас это убеждало, вам было стыдно? Теперь, уже с высоты своего опыта, вы задаете подобные вопросы тем, кто моложе вас? Опыт (всегда прошлое!) отступает перед настоящим и будущим?

Оценка и самооценка

Льву Николаевичу Толстому принадлежит сравнение человека с дробью, в знаменателе которой то, что он о себе думает, а в числителе — то, что он есть на самом деле...

Продолжим математические аналогии: как вы думаете, лично ваша «дробь» — правильная (знаменатель больше числителя) или неправильная (числитель больше знаменателя)?

Со знаменателем, кажется, в принципе ясно: и заниженная, и завышенная самооценка — синдром, хотя последняя и привычна: «Мы все глядим в Наполеоны», — иронично заметил наш самый великий поэт, причислив себя к «двуногих тварей миллионам»... Герой другого русского классика вопрошал: «А судьи кто?» И правда, кто возьмет на себя право судить о чьем-то «числителе»? Кто может опреде-

лить объективно, ЧТО (КТО) вы на самом деле? Да и чем это определяется?

Как вы считаете, было бы хорошо, если бы «дробь» каждого из нас была равна единице? Да или нет и почему? Вам больше нравится «носитель дроби» правильной или неправильной?

Главное: можно ли попытаться сократить разницу между «числителем» и «знаменателем»? Если да — решение этой задачи под силу прежде всего семье, или школе, или друзьям, или коллегам? А может, самому человеку? Что здесь приоритетно: условно говоря, рост «числителя» или уменьшение «знаменателя»?

Какова в этих «математических» изменениях роль общественного мнения? А сомнения (если оно не завышено)?

Что больше создает человеку репутацию, имидж, как теперь говорят, харизму — мнение других или собственные усилия? Почему, по вашему мнению, понятие общественного мнения часто носит отрицательный оттенок («злые языки страшнее пистолета»)? Разве люди не имеют права или не могут ошибаться? Вам приходилось испытывать на себе влияние общественного мнения? Каким образом? Что более полезно и личности, и окружающим — ее завышенная или заниженная самооценка? Или расхождение оценки и самооценки? Почему?

Педагогика народная

Ей — века и века. И при этом рождается она ежедневно. Ее испытывали все, но знает ее далеко не каждый... В то же время любой из нас своим опытом в чем-то ее творец! Нет семьи, где бы ее не применяли, но большинство родителей не предполагают, что пользуются именно ею...

Речь идет о народной педагогике, т.е., как говорят, неписанных правилах обучения и воспитания подрастающего поколения, которые возникли в обществе и остаются в нем, являясь общечеловеческими основами. Говорят еще и об этнопедагогике — народных традициях, связанных с региональными (природными, историческими) особенностями, свойственными тому или иному народу. И то и другое — в сущности фундамент научной педагогики.

Зачем же она нужна, если есть народная педагогика? В чем их сходство и различие? Каковы, по вашему мнению, причины «живучести» народной педагогики и частой смеяемости отдельных положений педагогики официальной?

Какие педагогические традиции были характерны для семьи, в которой вы выросли? Следует ли вам этим традициям в своей семье?

Профессионализм

Из студенческого доклада на семинаре: «Когда-то поэт обобщил: “Все работы хороши”, — но потом все-таки добавил: “Выбирай на вкус!” — связав человеческое и профессиональное. Это единство давайте и обозначим словом “профессионализм” — способность любого из нас по-своему само-реализовываться в той или иной деятельности».

В то же время квалификационная характеристика или стандарт, утвержденные сначала опытом тысяч специалистов, а затем и должностными инструкциями, в своих беспристрастных констатациях существуют, соответственно, и для каждого инженера, и для любого юриста, и для всякого врача. Но в жизни данный специалист выполняет свою работу не совсем так, как его коллеги, даже если получил одинаковую с ними профессиональную подготовку: делает *то же*, но *иначе*! Чем они отличаются друг от друга (если, конечно, условно пренебречь разницей пола и возраста, внешности и характера)? Профессиональной обученностью — специальными знаниями и умениями? Или профессиональной воспитанностью — отношением к работе?

Ваш личный опыт профессиональной учебы — от студенческой аудитории до курсов повышения квалификации и практической работы дает, по-видимому, основания утверждать, что у профессионализма есть свои крайности: механическое выполнение заданного (и тогда идеальный труженик, никогда не устающий и не подверженный настроениям робот) и ремесленничество — умение выполнять лишь ограниченный круг примитивных операций; причем обе крайности — проявление именно отношения к работе, безразличного или негативного. В то же время вершина профессионализма — *творчество*, выступающее одним из ярких выражений профессионального достоинства и удовлетворенности работой. Была даже когда-то популярная брошюрка с названием «Любовь к профессии — путь к мастерству»... Эти достоинство и любовь вам присущи? Если да, то в чем это проявляется?

Верно ли утверждение: профессионализм — дело наживное, сам придет со временем, с опытом?

Самое главное: возможно ли сознательно вырабатывать в себе профессиональную культуру, специально заниматься *профессиональным самовоспитанием*? Если нет, то почему? Если да, то как? А у вас получается? Если результата нет, каковы, по вашему мнению, причины? Если ваши усилия успешны, каковы результаты и почему они достигнуты?

Зависит ли рост вашего профессионализма от других людей — сослуживцев, членов семьи, от условий работы? Если да — от кого (чего) прежде всего и каким образом? А профессионализм коллег зависит ли от вас? В чем именно?

Раскованность

Часто приходится слышать: современное молодое поколение гораздо более расковано, чем прежние поколения, по словам одного исследователя, «идеологически полужадушенные», а проще говоря — скованные жестко навязанными нормами и правилами.

Раскованность — это хорошо или плохо? У вас никогда не возникало опасения, что она может привести (и, что очевидно, многих уже привела) не столько к свободомыслию, сколько к легкомыслию; не только к игнорированию ложных условностей, но и к неуважению общечеловеческих ценностей, а потому безусловных, не только к инициативе и даже социальному творчеству, но и к пренебрежительному отношению к окружающим?

Что, по вашему мнению, следовало бы предпринять: «запретить» раскованность, жестко утверждая незыблемость суровых ограничительных мер? Уголовно или административно наказывать ребят за ее «непозволительные проявления»? Наоборот, санкционировать более широкий круг того, что дозволено или приемлемо? Но «судьи кто»? И нужны ли они в данных случаях?

Быть может, полезнее иная стратегия: помочь нашим детям познать и понять, самим прийти к мысли, что есть принципиальная разница между раскованностью и анархией, внутренней бесконтрольностью, внешней беспардонностью, что границей, за которой свобода и естественность поведения превращаются в хамство, являются интересы и благополучие окружающих, кем бы они ни были — сослуживцами, одноклассниками или пассажирами переполненного автобуса... Вы верите в возможность постепенного создания социальных условий для осуществления такой стратегии? Да или нет и почему? Если нет, то что, кроме

реального образа жизни нас, старших и взрослых, способно, по вашему мнению, предупредить, предотвратить дальнейшее превращение раскованности новых поколений в серьезную социально-нравственную опасность? Обоснуйте, пожалуйста, свои предложения — их идею и технологию осуществления.

Присуща ли вам естественная (внутренняя) и демонстрируемая свобода, независимость суждений или поступков? А желание и умение эпатировать соседей, коллег? Стремление всегда быть тактичным (-ой)?

Как вы реагируете на ненормативную лексику в СМИ и литературе, на молодежный сленг, причуды моды, на громкие разговоры юных зрителей во время спектакля? Чем отличается непосредственность от элементарного бескультурья?

Ревность

— Кто-то из великих заметил: ревность — это боязнь чужого авторитета! Неплохо сказано, да и по существу совершенно точно. Поэтому она, злодейка, и толкает людей на безрассудства, а то и преступления. Верно ведь?

— Верно-то, верно. Но вот говорят и так: «ревнители какой-то идеи», «ревностный служака»... Вполне положительная оценка! Не забудем и про соревнования... А разве всегда плоха ревность профессиональная?..

Включимся в этот спор, обратившись к мудрому В. И. Далю. Начнем с общего — с ревности. И в самом деле, тут сталкиваются (взаимодополняются?) «потщиться всеми силами, со рвением стремиться к чему», «соревновать, подражая, последовать или стремиться как бы вразпуски, не уступая», но и «не доверять, опасаться за кого», но и «горячее усердие, старанье, стремление к добру», но и «зависть, досада на больший успех другого»...

Какова, вы полагаете, природа, основа такого единства противоположностей? Усиленное чувство? Интенсивная активность? Обостренность отношения к кому-то? Жажда собственной позиции? Что-то еще? Но это — в быту, в эмоциях, в разуме.

А на работе? Существует ли ревность профессиональная? Если да, то в чем ее суть? Каково ее своеобразие в вашей деятельности, каковы ее особенности? Чем они определяются прежде всего — характером профессии, атмосферой в коллективе, его традициями?

Главное же: в чем эта ревность проявляется, что прежде всего рождает в специалисте — позитивную энергию, же-

вание стать лучше, достичь того, что удалось «сопернику», даже превзойти его? Негативную энергию презрения к чужому авторитету, зависти, отрицания чужого успеха, а значит, самооправдания?

Профессиональная ревность может стать мощным стимулом творчества, честной самооценки, продуктивной рефлексии, одним из проявлений... любви к профессии, к делу. Но ведь вполне может и не стать. Почему?

Педагогика соревнования не в столкновении во имя победы, первенства, преобладания, а в совместном усердии при достижении общих целей. Следовательно, вполне резонна ревность-соревновательность, чтобы лучше работать. И что же, просто позитивная ревность противопоказана? А негативная?

Как вы полагаете, может ли быть успешным рост профессионализма человека, который вовсе лишен профессиональной ревности? Да, нет — почему?

Лично вам знакома позитивная профессиональная ревность к коллегам? Вы бы хотели, чтобы и они вас похорошему ревновали? Да или нет и почему?

Рефлексия

Записка после лекции: «Попалась на книжном развале книга “Педагогика рефлексии”. Про рефлексию на занятиях по психологии слышали, с рефлексиями тоже разобрались, а педагогика здесь при чем?»

Вопрос отнюдь не праздный: в нем отразился возросший общественный интерес к целостной проблеме самореализации человека.

О рефлексии на самом деле много и по-разному пишут и говорят специалисты разных областей, занимающиеся изучением личности, а упомянутую в записке «педагогическую рефлексию» противопоставляют идеям нормативного и тоталитарного внешнего воздействия на личность.

Как вы считаете: не переоценивают ли одни внутреннюю самооценку, самоанализ, самонастроение человека, а другие — значимость целенаправленных на него влияний, одни — самостоятельность и свободу саморазвития, другие — жесткие и единые требования подчинения и ответственности? Может быть, есть третьи, четвертые?.. И все же: если рефлексия — труд души, участвующей во всей жизни человека, его мыслях и чувствах, то и основанная на рефлексии образовательно-воспитательная система есть совершенное проявление гуманизма? Представьте свою жизнь: часто ли вы предаетесь размышлениям, «себя

на строгий суд призвав»? Плодотворны ли они? Можно ли научиться или научить рефлексии? Если да, то как? Если нет, то почему? А можно ли жить вовсе без нее?

Семья

Студенческая аудитория. Преподаватель социологии читает лекцию:

— Семья — первичная ячейка общества. Почему ячейка общества? Потому что его типичная единица, способ родственной связи людей, простейший и органичный элемент, необходимый для их сосуществования, для физического и социального воспроизводства поколений. Почему первичная? Потому что только через нее новое поколение входит в жизнь общества, обретая первоначальный опыт сосуществования, потому что именно с создания новой семьи начинается самостоятельная жизнь молодых супругов.

Одна студентка шепчет другой:

— Зачем мудрить? У каждого все по-своему!..

Подавляющее большинство воспринимает семью сугубо лично, как бы отъединенно, как свой дом, быт, самых близких родственников. Чем же объединена семья? Разве общественное бытие — производительность труда каждого работающего, его положительное (отрицательное) социальное поведение, воспитанность (невоспитанность) детей — не зависит от духовности, достатка, от потребностей и способов их удовлетворения каждой семьей? А эти последние, как бы они ни были индивидуальны, от внимания и выбора общества?

Как вы считаете, эта взаимосвязь существовала в семье, где вы росли? Что выступало и выступает, по вашему мнению, решающим фактором семейного благополучия — крепость семьи, построенная на взаимной любви, заботе, помощи, или социальная среда, государство? А неблагополучия? Нужно ли и можно ли извне регулировать семейную ситуацию? Если нет, то почему? Если да, то как?

Совесьть

Записка после лекции о духовности: «Чем объяснить, что в учебниках и других учебных книгах по педагогике, да и психологии, очень редко говорится о совести?»

Приходится согласиться с недоумением автора записки. Совесьть — одно из главных оснований реальных отношений человека и окружающего его социума, внутренний стержень взаимосвязи сознания, эмоций и воли, ничем не заменимый саморегулятор духовных потребностей и содержания, спо-

собою их удовлетворения. Она дана генетически, от Бога, или с годами становится средством развития, духовного становления человека? Можно ли совесть сознательно воспитывать в других, в себе?

Есть люди без совести? Когда вы последний раз слышали ее голос? Стыд — внутреннее звучание этого голоса? Можно ли апеллировать к чьей-то совести, пытаться, как говорил Л. Н. Толстой, «усоветить» врага? Как быть, если разные люди по-разному толкуют (а значит, и реализуют) совесть — кто же судья? И нужно ли человеку воспитание, если у него есть совесть?

Спор

Студентам была предложена тема для письменной рефлексии: «Самый характерный признак сегодняшнего общественного бытия». Ребята называли разные — от политической нестабильности до сдачи позиций в мировом футболе, от наркотиков до рекламы на ТВ.

Одна из работ оказалась посвященной... спорности. Автор пишет: «Мне трудно судить, но, наверное, никогда так много и ожесточенно не спорили, как сегодня! Взрослые — о власти, экономике и житейских трудностях; юность — о том же, но чаще о своих проблемах, будь то отношение к эстрадным поп-кумирам, к спортивным фанатам или к тому, как жить дальше...»

Спор — всегда диалог мнений, которые могут быть либо совершенно противоположными, либо просто разными. Если в первом случае основание спора очевидно («за» или «против», принять или отвергнуть и пр.), то во втором нередко оказывается, что и предмета обсуждения нет, а страсти закипают... Вспомним строки В. В. Маяковского, совершенно точно названные «стихами о разнице вкусов»:

Лошадь сказала, взглянув на верблюда:
«Какая гигантская лошадь-ублюдок!»
Верблюд же вскричал: «Да лошадь разве ты?!
Ты просто-напросто — верблюд недоразвитый!»
И знал лишь Бог седобородый,
Что это — животные разной породы.

Это, конечно, столкновение, но не мнений, а отношений, амбиций, претензий на единственно верный критерий оценки... В самом деле, бессмысленно спорить, кто прав, когда один характеризует температуру по Цельсию, другой — по Реомюру, а третий — по Фаренгейту...

Есть положения, которые очевидно истинны, а потому бесспорны (Волга впадает в Каспийское море; лошади едят

овес и т.д.). Что, по-вашему, полезнее и ценнее для развития — спор или бесспорность? Почему? Спорность того или иного утверждения, мнения, вывода чаще всего свидетельствует о его сомнительности или, напротив, говорит об убедительности?

Сам процесс спора В. И. Даль описывал как «словесное состязанье, устное и письменное прение, где каждая сторона, опровергая мнение противника, отстаивает свое». Может ли называться (а главное — быть) спором столь модное в последнее время состязание компроматов? Если нет — почему? Если да, то в чем их смысл и какова конечная цель?

Приходилось ли вам наблюдать (испытывать на себе) ситуацию, в которой решающим «аргументом» в споре, когда уже были, казалось, исчерпаны все логические доказательства, стала резко выраженная эмоция? А иную ситуацию: спор сугубо эмоциональный, когда участники озабочены отнюдь не истиной, но победой собственной точки зрения?

Нужно ли учить искусству спора? Если да — чему в первую очередь: тактичности, логике, доказательности, терпимости, ораторскому мастерству? И можно ли научить?

Вы бы хотели научиться спорить? Что вам интереснее: высказывать и отстаивать свою позицию или оспаривать чью-то?

С кем вам интереснее спорить по особенно для вас важным, принципиальным вопросам — с другими или с собой? А труднее всего спорить?

Субкультура

Говорят: «молодежная субкультура»... Частичка «суб» соответствует понижающему «под» (субпродукт употребляется, но гораздо менее ценен, чем продукт!), значит, есть некая культура второго сорта, наиболее ценимая молодежью? Особое искусство, причуды моды? Свободные нравы? Презрение к классическому, «общепризнанному», социальная агрессия, сознательно утрированный эпатаж? Самоутверждение через отрицание?

Все молодежное и создается молодежью! А мы, старшие, не уподобляемся ей, когда решительно отвергаем новое, нам, как правило, малознакомое, непривычное, забыв себя юными, когда андеграунд был куда более опасен (и потому гораздо более привлекателен), нежели теперь, в условиях «разгула демократии»? Разве не всегда были молодежная мода, молодежное кино, молодежные организации? А есте-

ственные болезни роста, без которых невозможно явление иммунитета? Ведь даже страшный СПИД — результат дефицита последнего.

Так может, юношеская субкультура не просто часть общей культуры, а один из возможных путей к ней? Причем путь едва ли не обязательный! Пройдет время, и человек сам, без назойливых назиданий и навязывания стандартов, взглядов и вкусов, поймет, что нелепо противопоставлять постмодернизм (как когда-то модернизм) реализму, дискотеку — библиотеке, свободу нравов — добропорядочным чувствам и семье... Жаль только, что время уже пройдет, да и брак неизбежен. Впрочем, когда в обществе воцарится порядок, и он, этот брак, будет минимальным. Но и тогда юношеская субкультура, слава богу, сохранится.

Как вы думаете, какой она будет? А знаете ли, какая она теперь? Пытались ли если не оправдать, не осуждать, то хотя бы объяснить и понять ее?

Что принимаете и чего не принимаете в своих сверстниках, молодых сослуживцах? Отвечаете на их «агрессию» агрессией, терпением, сочувствием? А может, поддержкой? И что из этого получается?

Счастье

К счастью стремятся все и каждый. Человек мечтает, и мечта рождает энергию. Пусть по-разному, но и у детей, и у взрослых.

А как счастье понимаете вы? Как нечто данное течением жизни или добытое трудными усилиями? Счастье — это обладание чем-то или борьба за него? Это плотское или духовное? Это сфера отношений или сфера быта? Кто это — счастливая женщина, счастливый мужчина? А счастливый ребенок? В чем «больше» счастья — брать (получать) или давать? Когда о ком-то говорят: «счастливая у него (у нее) судьба»? Что такое «трудное счастье», «слезы счастья»? Счастливый случай всегда неожидан? Можно ли быть счастливым в одном и несчастным в другом? Вы были счастливы? В чем это проявлялось?

Попробуйте восстановить происхождение слова «счастье»! Какие слова в русском языке близки этимологически?

Согласны ли вы с известным утверждением: «человек — кузнец своего счастья»? Да или нет и почему?

Как вы помогаете (будете помогать) своим детям расти счастливыми?

Учебный процесс

Перерыв между лекциями. На кафедре один из преподавателей, рассматривая схему очередного отчета о ходе учебного процесса, обращается к коллеге:

— Кто только догадался этим унылым и холодным словосочетанием (буквально мухи дохнут) обозвать столь интересное и живое дело?!

Не вижу ничего плохого. Прямо и точно. А вот каким он порой бывает в жизни... Беда, если и есть, то не в названии, а в том, что сугубо дидактическое, важное само по себе, как бы отрывается от воспитательного, которое оказывается погребенным под теоремами, правилами, датами, фактами...

Интересный разговор. Да, важнейшая цель организованного учебного процесса — образованность людей; фактура — знание, информация; содержание — познание; методы — обучение и учение. То же — о самообразовании. Однако нередко он, заорганизованный и будничныи, сводится к унылым, скучным лекциям и семинарам, серым «тройкам» как следствиям равнодушия и тех, кто учится, и тех, кто учит... Это даже не процесс, предполагающий развитие и удовлетворение потребностей, интересов, динамику познания, радость узнавания, но беспросветная череда подневольных занятий... К счастью, чаще — иначе: в увлечении, желании больше узнать, обретении все новых умений познавать, в удовлетворении того, что поэт назвал «духовной жаждой», которой томим человек, будь он студентом или охочим до книг взрослым.

Ваше мнение: от чего (от кого) в первую очередь зависит столь разное течение учебного процесса? Можно ли любить все изучаемые дисциплины? А плодотворно изучать нелюбимые?

При двухступенчатом высшем образовании (бакалавр — магистр) должен ли чем-то отличаться учебный процесс на каждой из ступеней? Если да, то чем?

Школа

Малыш, держа маму за руку, стоит около дверей большого здания и читает по буквам вывеску: «Ш-ш-ш-ко-о-л-л-а»...

— Вот, мальчик мой, еще немного — и ты тоже сюда придешь. Она ждет тебя.

И не только эта школа. Ведь она всегда с нами: школа семьи, где выросли, школа средняя или высшая, школа новой, созданной нами семьи, школа профессиональная, школа жизни... Говорят еще: научная школа, школа мастерства...

Школа — все, что учит, и всякая — разному и по-разному. Всегда ли не противореча одна другой? И можно ли без противоречий?

Какие школы прошли (проходите) вы и как оцениваете их роль? Лучше учиться «понемногу чему-нибудь и как-нибудь» или чему-то одному, но серьезно? Кто больше ответствен перед обществом, перед конкретной судьбой человека: школа — за того, кого приобщает к участию в разных сторонах жизни, или учащийся — за то, как и чему в этой школе научился? Чему продолжают учиться даже старики, уже прошедшие, кажется, все возможные школы? Что лучше — учиться или учить? В каких школах учитесь и учите вы? Получается? По чему вы судите о результатах или их отсутствии?

Этикет

Не так давно в телевизионном эфире была адресованная молодежи передача, где «взрослая» и «юная» трибуны противостояли при обсуждении того, что делать с теми или иными тревожными явлениями в среде молодежи. В одной из таких передач ее герой доказывал свое право на любые, в том числе нецензурные, выражения. Оппоненты спорили, но как-то неубедительно. Никому не пришло в голову просто сказать: бранись, коль у тебя нет других слов, но в одиночестве; твой мат неприятен для окружающих, оскорбляет их. Отсюда и название — ненормативная, нецензурная лексика, т.е. нарушающая этические нормы. А они едины для всех!

В самом деле, этикет — некий свод норм и правил поведения — складывается долго-долго, но всегда и непременно воплощает во внешних требованиях некую внутреннюю нравственную сущность. Разве вежливость не признак и проявление уважения к себе или другим? А опрятная одежда? Разве орущий нецензурщину или чавкающий во время приема пищи не демонстрирует неуважительное отношение к окружающим? Под заданной и принятой условностью одежды, речи, приемов общения остаются главными характер, образ мыслей и чувств, мир интересов, духовность и культура данного реального человека.

Есть и другая сторона дела: кто более ответителен — орущий или тот, кто его одобряет и поддерживает?

Правы ли защитники этического анархизма: мы, мол, люди простые — нам не до всяких там этикетов? Что, вы полагаете, за этим стоит: дефицит собственного достоинства, попытка оправдания своей этической глухоты, печально знаменитая «простота, которая хуже воровства»

(хищение нервов, времени, сил у других людей), нежелание — часто демонстративное — держать себя в рамках? Так может, не стоит упрекать этикет в условности или искусственности, а сосредоточиться на иной позиции: на обусловлении рациональности, целесообразности, практической пользы этикета как одного из аспектов культуры человеческого общежития?

Считаете ли вы необходимым соблюдение этических норм, диктуемых особенностями вашей, как и любой другой, профессии, условиями труда вашего и ваших коллег? Да или нет и почему? А вы придерживаетесь принятых в вашем кругу правил, обычаев общения: например, стараетесь, говоря или слушая, смотреть в глаза собеседнику? Склонны к определенной лексике и интонации? К стилю одежды или манере ее носить? Ваши домашние соблюдают свой семейный этикет? Если да — каков он? Если нет — кто в этом виноват?

Как изменилась бы производительность вашего труда, если бы утром в «часы пик» все люди, которые едут на работу в переполненном автобусе, которого до этого полчаса ждали на морозе, старались и в столь экстремальной ситуации соблюдать этикет пассажира?..

Краткий словарь педагогических терминов

Авторитаризм — антидемократический характер поведения и практика абсолютной власти, которая игнорирует права и свободы личности.

Авторитаризм в воспитании строится на подчинении воспитанника воле воспитателя, причем на основе силы, а не на основе авторитета последнего, если под авторитетом понимать влияние, базирующееся на знаниях, нравственных достоинствах или жизненном опыте. Суть авторитаризма — в бездуховности, в безразличии к людям, к их судьбам.

Путь преодоления авторитаризма — интерес, любовь и внимание к людям, опора на здоровые силы в коллективе, забота о развитии людей, их профессиональном росте, духовном мире и здоровье, а не о внешних показателях.

Авторитаризм непросто преодолеть, особенно молодому руководителю — ему хочется быстро добиться видимых результатов. Однако воспитание требует великого терпения, и если педагог понимает суть авторитаризма, видит в своей деятельности его тенденции и хочет их преодолеть, можно считать, что он встал на перспективный путь.

Авторитет специалиста — завоеванное признание коллег, руководителей, подчиненных, одно из важнейших условий успешности профессиональной деятельности. Основаниями авторитета являются профессиональная компетентность, коммуникабельность, положительное отношение к окружающим, ничуть не исключаящее требовательности к себе и другим, ответственности за свой статус среди окружающих.

Истинный авторитет, деловой и личный, не приходит сам, не зависит от должности или продвижения по служебной лестнице, он может быть заработан профессионализмом, человечностью, достойным поведением в деловой среде. Тогда он становится ничем другим не компенсируемым основанием личного примера деятельности, поведения, достойных уважения и подражания. С таким специалистом

легче, охотнее сотрудничают коллеги, верящие в его добросовестность и порядочность.

Немаловажно, что подлинный, признанный авторитет каждого или большинства работающих вместе снижает возможность, предупреждает возникновение конфликтов или преодоления их последствий. Разумеется, от напряжений, взаимных охлаждений, проявлений антипатии, как, впрочем, и от ошибок, не может быть застрахован никто, но вероятность последних у человека уважаемого, естественно, снижается.

Один из важнейших параметров авторитета — устойчивость. Он зарабатывается и укрепляется годами, передается новым поколениям сотрудников. Если его подтверждать не удастся, возникают напряженные ситуации, весьма драматичные для того, кто привык к хорошему отношению товарищей по работе. Порой годами зарабатываемый авторитет бывает разрушен в один миг: словом, а то и делом, которое может быть проявлением двурушничества, предательства, равнодушия, несправедливости. Сам специалист не только главный творец, но и «могильщик» собственного авторитета.

Взаимодействие — состояние связи отдельных людей, групп, коллективов в процессе решения ими общих задач. При этом каждый участник реализует свои возможности, внося свой вклад в общее дело, испытывая влияния других и влияя на них. Такие взаимосвязь, совместность и сотрудничество принципиально важны для достижения делового успеха и психологической комфортности в любом профессиональном объединении. В процессе взаимодействия люди, выполняя работу, чему-то учат и воспитывают друг друга.

Именно взаимодействие в совместной деятельности — один из главных факторов ее успеха, результативности общих и отдельных усилий. Для руководителя особенно важно понимание того, что существует не только его влияние на команду сотрудников, но и то, что он испытывает их влияние, чего нельзя не учитывать, не фиксировать, не анализировать. Важно понимать: каждый отдельный сотрудник, каким бы ни был его статус, — существенный субъект влияния, и это небезразлично другим, не может ими не учитываться, будучи выражением отношений друг с другом.

Между тем руководители нередко бывают больше озабочены своей ролью, своим воздействием на сотрудни-

ков, нежели тем, каковы общие результаты взаимодействия, чему учит их анализ. Он необходим, чтобы оптимально учитывать и формировать личные потенциалы каждого в дальнейшей совместной работе, развивать и обогащать эти потенциалы, стимулируя самовоспитание каждого, его работу над собой.

Даже в отлаженной работе команды, как правило, всегда есть необходимость и возможность учить и учиться взаимодействию, воспитывать в себе и у других желание и умение находиться в этом состоянии, как есть и то, что требует корректировки сотрудничества, его содержания и организации — во имя совершенствования общей деятельности, повышения ее результативности, достижения удовлетворенностью ею каждым участником.

Воспитанность — интегративный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека. Проявляется в степени соответствия его слов и действий принятым данным обществом нормам и правилам общежития, в реальном уровне личностного развития как основы отношения к миру, своему месту в нем, к людям, в степени осознания себя, своих возможностей. Это и образ данного человека в глазах окружающих.

Внутренняя воспитанность — развитая способность к самооценке, к цивилизованному самоутверждению, потребность стать востребованным людьми, готовность быть им полезным. Внешняя воспитанность — умение слушать и слышать, смотреть и видеть, внимательное и тактичное отношение к людям; опрятная одежда, правильная речь, манеры, отвечающие достоинству собственному и других людей.

Содержание воспитанности — тесно связанные умственная и нравственная культура, усердие в труде, в профессии, эстетическая и физическая развитость; качество воспитанности — устойчивая, мотивированная убежденность в необходимости такой культуры и развитости; мера воспитанности — их достаточность для любой жизненной ситуации, вплоть до активности вопреки неблагоприятным обстоятельствам, способности всегда оставаться собой.

Педагогически существенное своеобразие воспитанности — ее динамичность, возможность и непрерывность развития. Она реализуется обогащением интеллектуального и нравственного багажа личности, ее опыта деятельности,

отношений и общения, опыта духовной жизни. В то же время она выступает одним из главных итогов настойчивой выработки человеком у себя таких положительных качеств, которые он считает значимыми.

Истинно воспитанный человек, где бы и кем бы он ни работал, в каком бы окружении ни оказался, относится к другим людям так, как хотел бы, чтобы они относились к нему.

Гуманизация — утверждение общечеловеческих ценностей как реального основания жизнедеятельности людей, признания самоценности каждого человека; воплощение приоритетности названных ценностей перед ценностями этническими или конфессиональными, профессиональными или сословными; предоставление каждому права и возможностей свободного развития своих способностей. Сказанное связано с утверждением блага человека главным критерием оценки общественных отношений и деятельности социальных институтов, а равенства, справедливости, человечности — нормами отношений между людьми.

Все это предполагает не только утверждение соответствующих идеалов и нормативов в официальных документах, но и (что намного сложнее) в практическом воплощении этих положений в жизни людей, прежде всего в преодолении нравственных последствий социально-экономических противоречий, рожденных нашим временем. Остро ощущается необходимость защиты человека от социального неравенства, создания условий для духовного и культурного развития людей, их психического и физического здоровья, равно как и соблюдения их достоинства, права на труд, образование, свободное развитие.

В профессиональной жизни особенно значима гуманизация деловых и человеческих связей в трудовом коллективе. В отношениях руководства с сотрудниками это означает не панибратство, потерю дистанции между ними, но превращение ее из того, что их разделяет, в зону сближения — общей заинтересованности в результатах совместной деятельности, в создании нормальной атмосферы общения, взаимного внимания. Тогда возобладают не анархия или враждебность, а сознательная дисциплина, взаимные уважение и ответственность, от чего все выигрывают.

Именно каждый человек является и объектом, и субъектом процесса гуманизации, где бы этот процесс ни про-

исходил — в семье, в учебном заведении, в трудовом коллективе.

Духовность — результат удовлетворения духовных потребностей человека, охватывающих нематериальные стороны людского бытия; по В. И. Далю, «состояние духовного», т.е. «все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля».

Существует мнение, что о духовности можно говорить лишь тогда, когда она зиждется на вере, то есть в этом случае светская духовность не считается возможной. Однако, скорее всего, между светской духовностью и духовностью веры нет непреодолимого противоречия. Приведем мнение современного православного педагога А. Е. Лихачева: «Русская духовность имеет свои характерные черты, которые свойственны людям независимо от их сознательной позиции в отношении религии или Церкви: эстетическое отношение к миру, стремление к красоте и гармонии во всем; разумность всех жизненных проявлений, единство слова и дела, доброго расположения сердца и поступков; жизненная установка на самопожертвование, идеал жизни как служение Богу, Отечеству, ближним»¹.

К качествам, способствующим проявлению духовности, В. Д. Шадриков относит в первую очередь совесть, честь, веру в людей, добродетель, волю, стремление к творчеству, свободостремление (стремление выйти за социальную норму), желание выйти за временные рамки бытия. Формированием этих личностных качеств определяется освоение духовной культуры².

Особо следует остановиться на таком качестве, как свободостремление. Выход за социальную норму — это не только стремление к свободе, но и проявление творческого потенциала человека. Если бы не было выхода за социальные нормы, не было бы развития. Само стремление к выходу за пределы социальной нормы у духовного человека связано с потребностью жить и действовать для других, когда ведущий мотив и критерий нравственной оценки человека — интересы другого при условии, что интересами другого человека руководствуются бескорыстно, не ожи-

¹ Лихачев А. Е. Воспитание и духовность (заметки православного педагога) // Педагогика. 2001. № 3. С. 33.

² См.: Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М., 1999. С. 75.

дая немедленного социального одобрения. Бескорыстное служение другим людям, забота об их благе, получившие название альтруизма, предполагает определенную степень самоотречения, поскольку забота об интересах ближнего возможна, как правило, ценой ущемления собственных или пренебрежение ими.

Здоровье — естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений. Оно определяется комплексом биологических (как наследственных, так и приобретенных) и социальных факторов. Среди последних — реальные доходы семьи, степень интенсивности и условия жизни, уровень и характер питания, жилищные условия, образ жизни, состояние системы здравоохранения и экологическая обстановка в данной местности.

Социальные факторы настолько важны, что Устав Всемирной организации здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, морального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков. Если исходить из полного социального благополучия при определении здоровья, то в нашей стране можно насчитать лишь единицы здоровых людей.

По данным ВОЗ, для поддержания здоровья необходимо направлять 5% ВВП. В России пока на эти цели расходуются менее половины от минимально необходимого показателя ВОЗ.

В нашей стране за долгие годы сложилось небрежное отношение к здоровью как собственному, так и окружающих. Оно проявляется, в частности, в варварском отношении к природе, загрязнении окружающей среды, культивировании вредных привычек и терпимом отношении к ним окружающих, повышенной конфликтности взаимоотношений.

Между тем здоровье — высшая ценность. В свое время Э. В. Ильенков включил здоровье индивида наряду с нравственностью и мышлением в триаду всеобщих способностей, которые делают его Человеком. Чем крепче здоровье, тем острее и глубже восприятие мира при прочих равных условиях.

Необходимо всеобщее обучение основам здоровья, создание и культивирование моды на здоровый образ жизни.

Обучение основам сохранения и укрепления личного и общественного здоровья — *валеологии* (от лат. *valeo* — быть

здоровым) могло бы включать в себя овладение знаниями по экологии, физиологии, диетологии и гигиене питания; способами физического труда, техники личной безопасности, личной и коммунальной гигиены, санитарии, методик оказания первой неотложной медицинской помощи.

Знания — освоенная человеком информация, ставшая его достоянием: она существует объективно, но, будучи обретенной человеком, превращается в одну из основ его духовности, культуры, всей субъектной сущности.

Объем информации о существующем и воображаемом, реальном и виртуальном безграничен; знания любого из нас ограничены теми сферами жизнедеятельности, с которыми мы прямо или опосредованно связаны. Какими бы они ни были — сугубо бытовыми, профессиональными, научными, почерпнутыми в общении с людьми, природой или из учебной книги, художественной литературы, искусства, востребуемыми больше или меньше, регулярно или от случая к случаю — знания чаще всего «приходят» не столько стихийно, от сложившихся обстоятельств, сколько оказываются результатом и стимулом собственной познавательной активности личности.

Известна истина: чем больше человек знает, тем острее ощущает ограниченность своих знаний. Нередко встречается и противоположное: самодостаточность ограниченного человека, вовсе не стремящегося к новым знаниям, не испытывающего в них потребности, а потому и поступающего соответственно... Наконец, есть люди, живущие по принципу: если я понимаю, что знаю мало, то добьюсь того, чтобы знать больше. Хорошо, когда именно в такой позиции оказываются специалисты, только что получившие профессиональное образование и в условиях реальной самостоятельной трудовой деятельности понявшие острую необходимость самообразования.

Другой аспект проблемы — взаимовлияние знаний специальных, связанных с данным видом деятельности, и знаний общеобразовательных, порой, казалось бы, никак не «пересекающихся» с конкретными условиями труда и профессиональными функциями инженера или врача, менеджера или строителя. Между тем широта познаний, высокий уровень общей культуры любого специалиста не только одухотворяют его труд, но и помогают достичь положительного психологического климата профессио-

нального и непрофессионального общения, наполнить его положительным содержанием, заинтересовать коллег своей личностью, проявлять интерес к ним. Авторитет знания — общего и специального — важнейшая определяющая позиция специалиста, особенно молодого, существенная основа его компетентности, карьерного роста. Владение разнообразной информацией не только один из критериев позитивного статуса, авторитета специалиста, тем более — руководителя; этот критерий формирует оценочное отношение к другим людям, во многом определяя их отношение к своему коллеге.

Обширные знания, т.е. владение специальной и общей информацией, способность и умение их добывать, обновлять, актуализировать, как и реализуемое стремление активно их использовать и систематически пополнять, — важнейшие параметры образа жизни человека, характерные и непрменные составляющие его опыта, индивидуального стиля всей жизнедеятельности, постоянной работы личности над собой, пространства активной и успешной самореализации. Знание и познание — великие источники жизненного богатства, создаваемые самими людьми и действительно способные, если ими правильно распорядиться, духовно обогатить человека, сделать его жизнь интересной, насыщенной, плодотворной.

Игра во что-то или в кого-то, с кем-то или с чем-то... В каком бы аспекте ни рассматривать это понятие — как действие или состояние — для участников оно в любом случае воплощает возможность удовлетворения каких-то реальных потребностей в созданных для этого условиях по заранее принятым правилам. Игра — всегда некая совместность, общение, реальное или, как, например, в компьютерных играх, виртуальное, но необходимое участникам, объединяющее их даже в условиях соревновательности, конкурентности (как в играх спортивных). Неслучайно игры являются частью жизнедеятельности людей всех возрастов на протяжении многих веков существования человечества. Да и в жизни каждого человека потребность в игре и ее атрибуте — игрушке — оказывается одной из самых первых наряду с пищей.

Как плод и воплощение воображения игры своим происхождением, содержанием, правилами обязаны реальной жизни: в ней и для нее они существуют именно потому, что

в них есть потребность в том, чтобы отвлечься от будней и проблем, испытать радостные, а то и острые (как в азартных играх) ощущения, отдохнуть, отметить праздник. В игре учатся и учат, о чем свидетельствуют игры деловые, ролевые, учебные, позволяющие сочетать мысль и действие, сознание и эмоции, требующие творчества, приобщающие к совместности, включающие во взаимодействие с партнерами.

Нередко можно услышать: мол, игра — действие, необходимое для развития детей. Конечно, дети интенсивно развиваются в игре, особенно если она сочетается с другими видами деятельности и общения. Однако было бы большим заблуждением связывать игру только с прекрасной порой детства. Едва ли не больше игра необходима миру взрослых. И дело не только в профессиональных действиях политиков или дипломатов, в играх финансовых или служебных. Всем знаком и важен свой мир поступков, чувств, отношений, в котором условия взаимодействия predetermined многими правилами, обычаями, что практически руководят этими поступками, побуждают эти чувства и побуждаемы ими. Правила и обычаи придуманы людьми, проверены их опытом. Умением принимать или не принимать эти условия, т.е. правила игры, во многом обусловлено наше нравственное самочувствие. Впрочем, как и игра с собой, как воображаемое проигрывание ситуаций и др.

Уместно привести в этой связи высказывание Л. Н. Толстого из «Круга чтения»: «Часто люди с гордостью отказываются от невинных увеселений, говоря, что им некогда, потому что у них есть дело. А между тем, не говоря уже о том, что добродушная, веселая игра нужнее и важнее многих дел, то дело, которым хвастаются занятые люди, часто бывает такое, что лучше бы его никогда не делать».

Случайно ли такая игра возведена в ранг прекрасного и сложного искусства перевоплощения, каким является театр, тесно связанный с литературой, музыкой, живописью? Зритель в театре тоже включен в игру сопереживания, соотнося воспринимаемое со своей жизнью, что помогает решению реальных проблем.

Когда она не уводит от этих проблем, ограничивая, а то и парализуя действительную активность человека в сложностях его бытия, игра оказывается в числе реальных факторов его, если можно так выразиться, психологической самопомощи, духовной самоподдержки, делающих жизнь ярче, а человека — сильнее и увереннее.

Интеллигентность — интегративное качество личности, не зависящее от происхождения, образования, профессиональной принадлежности человека, но включающее такие разные и тесно взаимосвязанные особенности, как способность мыслить, знать, познавать богатство внутреннего мира, честь и достоинство, уважение к людям, внутренняя и внешняя культура, в органическом единстве их проявлений.

В таком единстве находят себе место самые разные черты: интеллигент не позволит себе возвыситься над людьми, зато способен к участию в судьбе другого человека, старается понять его, не навязывать своего мнения, при этом не проявляя категоричности, которая всегда выступает признаком ограниченности. Интеллигенту присущи душевная тонкость и тактичность, способность не «преподносить» себя, подчеркивая собственные достоинства. С таким человеком легко: он умеет слушать и выслушать, не перебивая собеседника, быть внимательным, не скрывая интереса к нему. При этом интеллигентность, в лучшем смысле этого слова деловитость присущи людям — мыслящим, честным, способным к творчеству в любом виде деятельности.

Приведенные признаки интеллигентности не исчерпывают ее особенностей. Да и развиты эти признаки могут быть, естественно, в разной степени в зависимости от типа нервной системы, характера и темперамента каждого человека, отнюдь не являющегося идеалом. Идеал невозможен, но это вовсе не значит, что не следует хотеть и пытаться его достигнуть. Важно, чтобы он стал внутренним эталоном, к которому полезно стремиться. Ведь интеллигентность — показатель действительного отношения личности к людям, осознания ею себя среди людей, «предъявления» им себя для совместной работы и общения. К тому же интеллигент не какой-то особенный человек, получивший высшее образование или выросший в особых условиях (то, что в прежние времена называлось определенным сословием, социальной принадлежностью и т.д., якобы гарантировавших некую врожденную интеллигентность): интеллигентным не рождаются, а становятся, прежде всего благодаря собственным склонностям и усилиям, благоприятные для этого обстоятельства — важные, но все-таки сопутствующие условия. Наверное, каждому из нас доводилось встречать не обремененного солидными дипломами глубоко интеллигентного рабочего и имеющего множество титулов высокопоставленного хама-руководителя...

С педагогической точки зрения важно и то, что истинная интеллигентность может и даже, пожалуй, должна стать содержанием честной самооценки человека, будь он молодым или старым, студентом или специалистом, рабочим или начальником. Самооценки, не столько констатирующей недостатки и достоинства по высоким критериям, сколько препятствующей самоуспокоенности и самодовольству и побуждающей к дальнейшему самообразованию и самовоспитанию.

Искусство — творческое отражение, воспроизведение действительности в художественных образах. В более широком значении искусством называют любую деятельность, совершаемую мастерски, искусно в технологическом и эстетическом смысле, а также высокий уровень мастерства в любой деятельности.

Формирование отношения человека к искусству — функция художественного воспитания, содержание которого составляет воспитание художественного вкуса (способности к самостоятельной квалификации произведений, к предпочтению одних и неприятию других); развитие способностей к художественному творчеству независимо от профессионального будущего.

Искусство — это открытие нового. Творец — всегда первопроходец, в отличие от ремесленника, использующего уже найденное другими, эксплуатирующего то, что беспрочно. Человек с развитым вкусом и художественно образованный достаточно быстро отличает подлинное искусство от его суррогата — так называемой массовой культуры. Но молодежь — люди в искусстве неискушенные, не имеющие большого опыта. Для них многое из того, что для опытных людей является вторичным или кажется подделкой, существует впервые, воспринимается как открытие. Это совершенно естественное явление, которое не должно шокировать взрослых (в художественном отношении) людей, и во всяком случае не повод для высмеивания неразвитых вкусов. В искусстве вообще не может существовать оценки «хорошо» или «плохо». Уместнее говорить «мне нравится», «не нравится», «я стал зрителем этой картины (фильма, телепередачи), а другой не стал — это не его». Главный критерий искусства — эмоционально-нравственное воздействие — делается ли человек чище, добрее, совестливее, сжимается у него сердце или нет.

Карьера (итал. *carriera* — бег, жизненный путь, поприще) — продвижение в какой-либо сфере деятельности или достижение известности, славы, выгоды. Если совсем недавно о карьере не было принято даже упоминать, то в последнее время проявляется тенденция планировать профессиональную карьеру молодежи. Центры занятости населения разрабатывают рекомендации с описанием модели планирования профессиональной карьеры. В нее включаются: сбор информации о рынке профессий, приемлемость которых для индивида анализируется с учетом собственных психофизических данных, таких как интересы, способности, ценности. Они в свою очередь «накладываются» на требования, предъявляемые избранной профессией, и проходят проверку реальностью. После практической проверки профессионального выбора принимается решение. Если оно положительное, то разрабатывается стратегия и тактика достижения цели.

Однако перспективу и тактику карьерного продвижения в соответствии со своими данными следует отличать от карьеризма — беспринципной погони за личным успехом в любых видах деятельности, выбор которых связан с конъюнктурными соображениями и не детерминирован психофизическими и личностными качествами и уровнем профессионализма.

Жизнь складывается из многих компонентов. Едва ли не важнейший из них — найти свое дело, свою профессию, сделать карьеру, быть на своем месте. Только на своем месте человек может расти и в профессиональном, и в личностном плане. Когда работа по душе, она выполняется творчески.

Компетентность — способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его компетенцией, т.е. кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов (или за пределами этого круга), в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимыми информацией и практическим опытом.

Это может быть компетентность в деятельности организаторской или управленческой, в сферах познавательной или исследовательской, в культуре или искусстве, в технике или спорте, в вопросах политических или социальных... В любом случае при любых сочетаниях названных и иных сфер и вопросов истинная компетентность не позволяет

человеку остановиться на достигнутом ее уровне даже в самом, казалось бы, «простом» деле, но мотивирует на новое познание, новый опыт, творчество, на непрерывную и настойчивую работу над собой.

Качественный рост компетентности специалиста усиливает его конкурентоспособность, очевидно значимую в современных условиях, когда возрастает общественная потребность в профессиональной инициативе, а значит, все более ценится не репродуктивный, но творческий характер реального отношения работника к любой деятельности.

Такое отношение, позитивное для самореализации данного специалиста, в то же время — при адекватной его самооценке — влияет и на тех, с кем рядом он работает: многому учит и во многом воспитывает их не нотациями или чванством, но выступая конкретным, видимым, а потому убедительным положительным примером личностного и профессионального роста. Подобное влияние часто оказывается весьма эффективным педагогическим средством, превосходящим своей действенностью специально организуемую предприятием или учреждением дополнительную профессиональную подготовку, повышение квалификации своих сотрудников. Как ни полезна такая работа, живой пример компетентности и динамичного статуса коллеги ничем и никем не компенсируем.

Культура (лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) — сфера духовной жизни, включающая в себя как предметные результаты деятельности людей (произведения, нормы морали и права, сооружения и т.п.), так и человеческие силы и способности, реализующиеся в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, способности и формы общения и т.п.).

Все это создает культурную среду, которая имеет огромное воспитательное значение. Она является как бы связующим звеном между прошлым и будущим. Прошрое, материализованное в культуре, постоянно напоминает о себе, влияет на формирование ответственности перед будущим, ведь когда-то для новых поколений прошлое станет таким же важным, как для поколения сегодняшнего. Кто не сохраняет прошлого, не имеет будущего.

Помимо задачи сохранения культуры, не менее важна необходимость ее обогащения, развития культуры в себе

и себя в культуре. Культура и есть плодотворное существование (Б. Л. Пастернак). Не случайно в 1980-е гг. проявилась тенденция описания различных сфер деятельности в терминах культуры: политическая, нравственная, экономическая, правовая и другие культуры. В данном случае под культурой можно понимать «определенность формы, в которой люди способны и готовы практиковать сложность» (М. К. Мамардашвили), ибо феномен культуры исключает любую односложность и категоричность оценок, деление на два полюса (плохой — хороший, черное — белое и т.п.). Сложность мира и человека не приемлет такого упрощения, плоскостного, в отличие от объемного, многогранного подхода.

Культура — это также разнообразие и богатство духовной жизни людей и может быть описана в таких категориях, как культура поведения, быта, письма, речи, одежды, труда, досуга, управления и т.д.

Культура проявляется не в объеме знаний, а в их качестве, отношении к ним и способе реализации имеющихся знаний, умений и навыков. Можно больше других знать и уметь, но не производить впечатление культурного человека, если не развито чувство меры. Без него, по меткому выражению английского дипломата и писателя Ф. С. Честерфилда, «щедрость часто становится расточительностью, бережливость — скупостью, храбрость — безрассудством, осторожность — робостью» («Письма к сыну»).

Не может быть культурным человек, не любящий своей родины, забывший родителей, безразличный к природе, глухой к родному языку, кичливый, ставящий себя выше других, грубый, с дурными манерами. Без вежливости и хороших манер никакие знания не предстают в надлежащем виде. Без них ученый обращается в педанта, философ — в циника, военный — в грубого скота, как отмечал Честерфилд в письме девятилетнему сыну еще в XVIII в. Органичное соединение внутренней культуры (знаний, убеждений, чувств) с культурой внешней (поведение, хорошие манеры) и создает культурного человека.

Нравственность — неписанные правила и нормы, регулирующие отношения человека с окружающим миром и его поведение в обществе. Они не опираются на силу правового или административного принуждения, человек добровольно руководствуется ими, поэтому эти нормы — такие, на-

пример, как правдивость, справедливость, доброта — предъявляют к нему более высокие требования, чем законы, ибо право — низший предел нравственности.

В. И. Даль определял нравственное как духовное, душевное в противоположность плотскому, телесному. Нормы нравственности существуют в виде идеалов добра, должного, справедливого и т.д. По сути весь процесс воспитания человека и есть процесс его нравственного становления. Он предполагает выбор нравственных ориентиров, которым человек стремится следовать; овладение знаниями о должном поведении; упражнение в нравственном поведении, которое есть не что иное, как постоянный моральный выбор; эмоциональное, чувственное переживание собственных поступков (удовлетворение, сознание исполненного долга, стыд, раскаяние и т.п.). Хорошо известно золотое правило нравственности: не желай другому того, чего не хочешь для себя.

Специфика нравственности в том, что нет специальной нравственной деятельности, а нравственный аспект заключается в отношении к любой деятельности: трудовой, художественной, эстетической, политической и т.д. К примеру, политической деятельностью можно заниматься с целью удовлетворить свои амбиции или принести как можно больше пользы людям или же из-за жажды властвовать над другими. В зависимости от нравственных установок та или иная деятельность может претерпевать существенные изменения, иногда превращаться в свою противоположность: политическая — в политиканство, трудовая — в стяжательство, альтруизм — в самолюбование и т.п.

Ответственность — качество личности, проявляющееся в ее желании и умении отвечать перед собой, коллективом, обществом за себя, свои поступки и их последствия, за порученное дело, за данное слово.

В любом сообществе — отделе или лаборатории, цехе или на кафедре — сотрудники связаны взаимной ответственностью, моральной и профессиональной. Моральной — за нравственную атмосферу, хорошие взаимоотношения, за свое поведение и манеру общения; профессиональной — за достойный и качественный личный вклад в общую работу, за достойную оценку усилий коллег в общей работе; в целом — за компетентность всех сотрудников, позволяющую быть удовлетворенными общим делом.

Такую же ответственность за коллегу призваны нести его товарищи: оказывая необходимую, никем (ничем) не компенсируемую помощь в работе, быть внимательными, поддерживать, содействуя профессиональному росту.

Безответственность любого сотрудника (необязательность, ненадежность, некачественный вклад в общее дело) неизбежно сказывается на работающих вместе с ним, наносит урон авторитету всего трудового коллектива, снижает качество общих усилий: за недобросовестность одного расплачиваться приходится другим.

Специалист отвечает за себя: собственным престижем — в коллективе сослуживцев, статусом — в коллективе всего подразделения, имиджем — перед теми и другими.

Самое трудное и главное — держать ответ перед собственной совестью. Такая «разборка» с собой — проявление и важнейшее средство развития моральной и профессиональной ответственности человека.

Политическая культура — категория, характеризующая отношение человека как представителя определенных социальных групп или общностей (нация, партия, условные группы по возрастному, религиозному, этническому и другим признакам) к власти и ее атрибутам. Она может формироваться лишь на фундаменте общей культуры. Ее можно условно разделить на культуру знаний, убеждений, действий.

В самом деле, можно обладать обширным запасом знаний и не уметь их применять, использовать для анализа происходящих событий. Культура убеждений в свою очередь предполагает их определенную устойчивость, когда они не меняются в зависимости от следующего номера газеты, когда не топчут вчерашних кумиров, чтобы еще нагляднее продемонстрировать лояльность новым.

Пересмотр убеждений — всегда процесс мучительный, нескорый, интимный. Культура действий предполагает умение рассчитать последствия поступка, своего выбора не только для себя, но и для других людей, возложить ответственность за свой выбор на себя.

К критериям политической культуры можно отнести: умение вести диалог (слушать и слышать); готовность к компромиссу и умение его добиваться; способность к поиску и выработке своего аргументированного мнения путем сопоставления различных источников информации; умение про-

никать в сущность явлений, определять истинные мотивы в действиях тех или иных политиков и социальных групп.

Профессионализм — владение знаниями и технологиями, необходимыми для выполнения работы в соответствии с квалификационными требованиями, которые предъявляются к субъектам данной деятельности. Его начала обретаются в процессе специального образования, в дальнейшем он формируется в самостоятельной работе.

Овладение профессионализмом тем успешнее, чем больше человек на него мотивирован и удовлетворен работой. Желанию совершенствоваться в профессии отвечают повышением квалификации в созданных для этого структурах, но главное — систематическое самообразование. В любых обстоятельствах прежде всего и именно оно — в сфере ли технической, гуманитарной или иной — делает возможным пополнение, обновление знаний, профессиональное самовоспитание работника.

При всей безусловной значимости конкретных психофизиологических качеств труженика, необходимых для успешного освоения профессии и дальнейшего развития способностей, важнейшее условие такого развития — заинтересованность собственной работой, положительное к ней отношение. Оно оказывается залогом профессионального и личностного роста, который проявляется и в успешности самой данной работы, и в карьерном продвижении, отвечающем чаяниям и притязаниям человека.

Профессионализм руководителя предполагает, помимо специальных знаний и умений, необходимых, например, юристу или инженеру, владение опытом управленческой деятельности, работы с командой — со всей социально-психологической сложностью этой работы, значимостью стиля руководства, манеры общения с подчиненными. Особенно важно это для молодого руководителя (и по возрасту, и по стажу пребывания в командном статусе), которому приходится многому учиться, преодолевая естественные трудности и ошибки непосредственно в ходе выполнения новых функций, связанных с ответственностью за людей, организацию и результаты их труда.

Религия — (от лат. religio — благочестие, набожность, святыня, предмет культа) — мировоззрение и мироощущение, а также соответствующее поведение, символы и ритуа-

лы, которые основываются на вере в Бога, существовании священного, сверхъестественного. На протяжении веков она разделяет или объединяет людей, ибо, по определению С. А. Токарева, «религия есть не столько отношение человека к богу или богам, сколько отношения между людьми по поводу бога или богов, точнее, по поводу представлений о боге или богах».

Необходимо различать религиозность (принадлежность к какой-либо определенной религии или конфессии) и набожность (вера в духовное начало), религию как мировоззрение, основанное на вере в Бога, и церковь как институт, учреждение со всеми вытекающими отсюда возможными проявлениями иерархии и бюрократии.

Все известные отечественные мыслители отмечали огромную роль религии в жизни человека. «Личности нет, если нет ничего выше ее... — писал Н. А. Бердяев. — Если нет Бога, то нет и личности человеческой».

«Все бедствия людей от отсутствия религии, — утверждал Л. Н. Толстой (при крайне негативном отношении к церкви). — Без религии нельзя жить. Только религия дает определение хорошего и дурного, и потому человек только на основании религии может сделать выбор из всего того, что он может желать сделать. Только религия уничтожает эгоизм, только вследствие религиозных требований человек может жить не для себя. Только религия уничтожает страх смерти, только религия дает человеку смысл жизни; только религия устанавливает равенство людей; только религия освобождает человека от всех внешних стеснений».

Аргументы даже крупнейших представителей русского ateизма (В. Г. Белинский, В. И. Ленин и др.) тяготеют к вульгарному попоедству и богоборчеству (достаточно вспомнить саркастическое выражение В. И. Ленина «заигрывать с боженькой») и отличались крайней нетерпимостью и агрессивностью («воинствующий материализм» у него же). Однако природа не терпит пустоты. Неслучайно теоретики социализма (А. А. Богданов, А. В. Луначарский) занимались богостроительством, стремясь из социализма сделать религию. Как показала жизнь, они были близки к истине — фактически коммунистическое учение было не чем иным, как религией, а коммунистическое мировоззрение ничем не отличалось от религиозного.

На пороге третьего тысячелетия стали очевидны признаки всемирного возрождения религий. Религиозное чув-

ство питают одиночество и безысходность людей в столкновении с жизнью; эмиграционные процессы (трагедия разрыва с родиной, трудности адаптации на новых местах); оскудение духовной жизни, ее обезличивание в условиях индустриального общества; интенсивность огромных социальных изменений; неуверенность в завтрашнем дне; страх смерти; поиски смысла жизни и мировоззренческих основ.

Наиболее бурный ренессанс переживают религия и церковь в России и на территории стран, составлявших СССР. Помимо безусловно положительных процессов, связанных с утверждением свободы совести, освобождением религии и церкви от всеобъемлющего государственного диктата и т.п., наблюдается немало наносного и поверхностного. Религия становится модой. Часть людей потянулась не к Богу, а к церкви, ее обрядам и ритуалам, обладающим огромным эмоциональным воздействием. Многие стремятся афишировать свою якобы религиозность, ничего не изменив в образе мыслей и в отношениях с окружающими, с миром, не познав, что такое прощение, терпимость, покаяние. Вера в Бога — глубоко интимный процесс, это внутренняя духовная работа, требующая такта и деликатности. «Бог есть, но сказать “Я верю в Бога”, — это уже богохульство, ибо этим допускается мысль, что в Бога можно и не верить» (Г. Гейне). Верующий не говорит, что он верующий. Он им является. Религиозный человек не только представляет Бога, думает о нем, он всегда переживает эмоционально свое отношение к Богу, ибо, с одной стороны, верит в его всемогущество и страшится его кары, а с другой — надеется на его милосердие, сострадание, способность прощать грехи и старается строить свою жизнь, руководствуясь этими представлениями.

В соответствии с правом на свободу совести каждый российский гражданин самостоятельно определяет свое отношение к религии, вправе единолично или совместно с другими исповедовать любую религию либо не исповедовать никакой; выражать и распространять убеждения, связанные с отношением к религии. В соответствии с собственным отношением к религии родители вправе воспитывать и своих детей.

Школа в России отделена от церкви и является светской. Однако религия, ее история, памятники — составная часть нашей истории и культуры. Не изучая религию, трудно и подчас невозможно понять классическую литературу, историю, религиозные праздники.

Самодеятельность — деятельность по собственному почину, личной инициативе. Предполагает, что «человек должен искать в себе основу своего стремления к деятельности, извлекать ее из самого себя, т.е. этим устанавливается принцип свободного самоопределения, принцип свободы» (А. Дистервег).

Самодеятельность невозможна без творчества. При этом новое, оригинальное, создание которого и есть творчество, может быть новым лишь для данного человека или коллектива, не являясь принципиально новым. Важно открыть и реализовать самим, а не взять готовым.

Самодеятельность является необходимым условием самопознания: «начни действовать, чтобы узнать, кто ты такой». Однако результат самодеятельности различен в зависимости от целевой установки. Она может быть посвящена завоеванию призового места, а может — заботе о людях, которые нуждаются в помощи; целью самодеятельности может стать выживание неугодных или сведение счетов с ними, а может — открытие нового, постоянный поиск. Поэтому важно, декларируя самодеятельность, указывать, в чем именно и для чего она проявляется. К примеру, еще в XIX в. А. Дистервег предпочитал всем другим выражение «самодеятельность на служении истине, красоте и добру». Посвятить свою самодеятельность делу ликвидации безграмотности призывал молодежь В. И. Ленин. «Уже детьми самим создавать свою жизнь, устроить ее по-человечески», — в этом видел назначение самодеятельности С. Т. Шацкий.

Самодеятельность развивается там, где принято прислушиваться к голосу каждого, доверять людям, выдвигать все более сложные и ответственные задачи по мере формирования коллектива, где поощряется творчество и нестандартный подход к делу. От педагога требуется вести своих подопечных так, чтобы они весь труд — и умственный, и физический — выполняли сами. «Воспитание человека должно быть воспитанием его самодеятельности и в этом стремлении не нужно останавливаться на полдороге» (С. Т. Шацкий).

Самообразование — самостоятельное приобретение знаний из литературы, средств массовой информации и окружающей жизни. Как правило, это происходит вне учебных заведений.

Цель самообразования выдающийся русский книговед и библиограф Н. А. Рубакин видел не в изучении отдельных наук, поэтому советовал вести работу не по наукам, а по вопросам, освещаемым данными многих наук: «Цель самообразования — синтез. Что касается анализа, то он не более как средство к синтезу».

Потребность в самообразовании, переходящая в привычку, чрезвычайно актуальна в наше время, когда образование становится перманентным, когда в течение трудовой жизни человеку не раз и не два приходится менять работу. Поэтому так важно формировать ее с детских лет, вооружая детей соответствующими навыками и умениями. Роль образовательного учреждения здесь может оказаться весьма значительной, если педагоги стремятся развивать и обогащать интересы своих питомцев, вооружают их методами приобретения знаний, стимулируют самостоятельный поиск.

Чтобы самостоятельное приобретение знаний было эффективным, необходимо научиться находить нужную (свою) книгу и пользоваться ею, работать с учебниками, справочниками, пособиями, каталогами (алфавитным, систематическим, предметным и др.), библиографическими материалами; делать выписки, систематизировать материалы, составлять тезисы и конспекты, искать и находить материалы для доклада, сочинения; уметь отстаивать свою точку зрения в дискуссии; «слышать, видеть, чувствовать и понимать жизнь такую, какова она есть».

Самообразование делает жизнь человека ярче, интереснее, содержательнее. Без самообразования нельзя достигнуть вершин в своей профессии, ибо «стремление проникнуть в глубину своей специальности выводит человека за пределы ее» (Н. А. Рубакин).

Повышению эффективности умственной работы способствуют: соблюдение режима; выполнение необходимых гигиенических условий (проветривание помещения, освещение стола с левой стороны, правильная поза, периодические перерывы на 10–15 минут, чередование умственной и физической работы, тишина); выяснение значения непонятных слов и выражений; сопоставление данных из разных источников.

Известно, что без волевых усилий не заставить себя заниматься самообразованием. С другой стороны, целеустремленная работа над книгой тренирует волю. Однако, как убедительно показал Н. А. Рубакин, в основу самообра-

зования должен быть положен принцип не только упражнения воли, но и сбережения ее, принцип наименьших усилий с наибольшим результатом, принцип экономизации сил. Он имеет в виду, что двум типам читателей — индуктивному и дедуктивному — соответствуют и два типа литературы. Читатель индуктивного типа идет от фактов к общим истинам. Если же книга построена по дедуктивному типу, читатель затрачивает много лишних усилий, истощает свою волю и ум. Педагог, зная и понимая читательский тип своего питомца, может порекомендовать ему подходящую (в психологическом смысле) литературу и тактично внести коррективы в программу его самообразования.

Самоопределение личности — сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Особыми его формами являются коллективистское и профессиональное самоопределение.

Коллективистское самоопределение — сознательная солидарность личности с коллективом, принятие и активное отстаивание его ценностей. Оно выступает подлинной альтернативой конформности (осознанное внешнее согласие при внутреннем расхождении и даже неприятии) и внушаемости (бесконфликтное и бессознательное принятие мнений группы).

Основой самоопределения выступает совместная деятельность, разнообразная и продуктивная, цели которой поняты и приняты людьми, а скорее всего, ими выработаны. Именно в деятельности рождаются и сталкиваются мнения, позиции, проверяется прочность идеалов и установок.

Ценностный или профессиональный выбор, сделанный человеком, — акт достаточно драматичный, ибо тем самым отвергаются другие пути.

Коллективные ценности, с которыми солидарна личность, могут оказаться ущербными или подвергнуться девальвации. В таком случае от окружающих требуется понимание того, что отказ от прежних ценностей и выработка собственной позиции — процесс не мгновенный, а требующий времени для напряженной духовной работы.

В этой связи важно умение видеть положительные и перспективные направления в деятельности и тех коллективов, цели которых не созвучны данному объединению, стремиться не к конфронтации, а к партнерству, разумеется, в тех пределах, где компромисс возможен и необходим. Даже

откровенно индивидуалистическая позиция, отвергающая коллективные ценности, едва ли должна вызывать неприемлимое отношение, обструкцию тех, кто самоопределился иначе. Каждый сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции достоин если не обязательно уважения, то во всяком случае понимания и терпимости.

Самостоятельность — независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, а также возможность существовать без посторонней помощи или поддержки. Самостоятельность может быть качеством, свойством как отдельного человека, так и какого-либо сообщества. Стремление действовать самостоятельно не исключает возможности или даже желательности посторонней помощи, так как человек зависит от множества обстоятельств и других людей, влияющих на него. Но одни в своем сознании переплавляют эти влияния, и в итоге получается что-то свое, неповторимое и особенное; другие же слепо копируют чужой опыт, подражают всем и вся, не имеют собственного лица и определенной позиции.

Определяя степень самостоятельности воспитанников, педагоги, как правило, учитывают, способен ли он опереться на собственные силы, имеет ли личное мнение, может ли действовать по собственной инициативе, умеет ли правильно оценивать себя.

Процесс воспитания самостоятельности требует от педагогов большого терпения. Важно научить воспитанников принимать критику и адекватно на нее реагировать; ответственности (а ее предпосылкой является возможность выбора — сознательного и добровольного принятия решения); внутренней дисциплине, предполагающей, кроме четкого выполнения обязанностей, осмысленную деятельность, в которую вносится творчество, стремление к общественной пользе. Именно внутренняя дисциплина, а не исполнительность «от сих до сих» отличает самостоятельного человека. Он управляет своими поступками, а не они им.

Самостоятельных людей можно воспитывать только через предоставление им самостоятельности. Не все руководители к этому стремятся — удобнее иметь дело с людьми конформными, несамостоятельными. Те, кто шаг за шагом формируют самостоятельность у своих сотрудников и всячески ее стимулируют в ущерб, может быть, своему комфорту и спокойствию, руководствуются их будущим, ибо

по мудрому замечанию А. С. Пушкина: «Самостоянье человека — залог величия его».

Самоутверждение — поведение человека, направленное стремление к лидерству в том или ином виде деятельности, к высокой оценке и самооценке. Безусловно, положительное свойство, пока не принимает гипертрофированных размеров, не становится доминирующей потребностью. По степени личностной и общественной значимости можно условно обозначить три способа самоутверждения:

а) когда человек самоутверждается за счет реализации своих внутренних резервов, преодолевая себя, образно говоря, в соревновании с самим собой;

б) когда личность самоутверждается за счет других или путем создания видимости достижений, умения казаться, а не быть;

в) когда у человека слабо развита личностная и престижная мотивация, он пассивно отдается воле обстоятельств, удовлетворяется тем, что есть, не стремится мобилизовать весь свой потенциал для достижения высоких результатов.

Руководитель может способствовать развитию социально ценных и личностно значимых способов самоутверждения сотрудников путем организации и стимулирования разнообразной деятельности, в которой они занимают разные позиции и добиваются реальных достижений, которые не остаются незамеченными, а соответствующим образом отмечаются.

Способ самоутверждения в немалой степени зависит от уровня притязаний и его соответствия возможностям и способностям личности. Поэтому важное воспитательное значение имеет адекватная самооценка, позволяющая человеку отнестись к себе критически, правильно соотносить свои возможности с предлагаемыми условиями и ожиданиями окружающих.

Свобода — своя воля, простор, возможность действовать по-своему, отсутствие стеснения, неволи, рабства, подчинения чужой воле (В. И. Даль). Основанием свободы в культурном и социальном плане выступает автономия человека, его право и обязанность полагаться на себя и принимать ответственность за свои действия; с психологической точки зрения — независимость и принципиальная возможность собственного свободного выбора жизненного пути, само-

определения; в онтологическом (бытийном) плане — быть самим собой и самореализоваться.

Разными уровнями свободы определяются разные педагогические системы. Так, в отечественной педагогике и образовательной практике проблема свободы поставлена Л. Н. Толстым, который считал, что, хотя человек никогда не может быть свободен, если смысл его жизни находится в области последствий, но он свободен в мотивах, их перестройке, своем духовном росте. Великий писатель и мыслитель понимал, что духовный рост требует серьезных усилий самого человека, поступков, активности. На самом же деле люди часто не хотят ни свободы, ни ответственности (что мы сплошь и рядом наблюдаем в наше время!). Добровольно снимая с себя ответственность, многие передают ее посредственности, не задумываясь о последствиях.

В начале своей педагогической деятельности Л. Н. Толстой отстаивал идею абсолютной свободы. В конце жизни он пришел к выводу, что свободы без берегов нет. Процесс воспитания и обучения не свободен по своей сути. Стало быть, речь должна идти о мере свободы.

В понимании этой меры может помочь подход австрийского психолога Виктора Франкла, предложившего различать свободу от чего-то и свободу для чего-то. Действительно, когда, например, студенты выступают за свободу от обязательного посещения лекций, то для принятия административного решения важно, для чего необходима свобода: одно дело, если она требуется для занятий в библиотеках и самостоятельной научной работы, и совсем другое, если для развлечений...

С проблемой свободы тесно связано противостояние либерализма и патернализма. Либерализм утверждает право личности выбирать свой образ жизни, свои убеждения и ценности. Этот выбор не всегда социально приемлем. Если при этом ущемляются интересы окружающих, то в силу вступают юридические ограничения, регламентирующая роль которых естественна и оправдана. Если же действия человека касаются его лично (наркомания, суицид и т.п.), то насколько оправданно предоставлять ему такую свободу? Здесь приемлем принцип патернализма (отцовства), то есть заботы, утверждающий право общества ограничивать свободу индивидов.

В области образования проблема свободы возникает, когда речь идет, например, о границах академической свободы обучающихся или о том, в какой мере и каким способом

общество вправе предлагать людям гражданские принципы, политические предпочтения, отечественную историю, изучение тех или иных источников. Научно обоснованных ответов пока нет, а они чрезвычайно важны.

Тем не менее, со всей определенностью надо отметить, что абсолютизация свободы несвоевременна. Когда подчеркивают, что педагогика свободы есть «деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте»¹, то естественно возникают вопросы: а если это единичное и особое проявляется в повышенной агрессивности, жестокости, пренебрежении элементарными правилами общежития и т.п. отклонениях, это тоже надо поддерживать и развивать?

Как тут не вспомнить предостережение А. И. Солженицына: «Не может быть свободы ни у личности, ни у государства без дисциплины и честности. Если в нации иссякли духовные силы — никакое наилучшее государственное устройство и никакое промышленное развитие не спасет ее от смерти, с гнилым дуплом дерево не стоит. Среди всевозможных свобод — на первое место все равно выйдет свобода бессовестности»². В свое время А. И. Герцен писал: «Нельзя людей освобождать от наружной жизни больше, чем они освобождены внутри». Без этой внутренней, мало, а то и вовсе незаметной работы души не может быть и речи о какой-либо свободе волеизъявления и самореализации.

Ситуация — своеобразная «точка пересечения» человека и реальных обстоятельств его жизнедеятельности, требующая от него принятия и реализации решения.

Каждый день дома, на учебе, на работе — бесконечная череда ситуаций взаимодействия с людьми. Эти ситуации могут быть схожими, типичными, привычными, а потому не несущими, кажется, никаких неожиданностей. Однако такое предположение нередко ошибочно: в каждом случае — конкретные причины, участники, обстоятельства. Не бывает даже двух абсолютно одинаковых ситуаций. Любая требует внимания, анализа того, что в ней общего

¹ Газман О. С. Гуманизм и свобода // Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики. М., 1999. С. 234.

² Солженицын А. И. Как нам обустроить Россию // Солженицын А. И. Публицистика : в 3 т. Ярославль, 1995. Т. 1. С. 385.

с аналогичными, что — особенного: без этого трудно отыскать наилучшую линию поведения.

Ситуация, будто испорченный светофор, одновременно показывающий три цвета: красный — прошлое, то, что уже произошло и к чему возврата нет; желтый — некоторая неопределенность настоящего; зеленый — открывающаяся перспектива. Важно представлять все «цвета»: истоки ситуации, причины, поводы, мотивы; ее суть, «расстановку сил» участников и их состояние, обстоятельства; возможные последствия того или иного варианта решения. Выбор варианта, т.е. принятие решения и его реализация, — следствие опыта, интуиции человека, результат обдуманного плана или импровизация.

Различные ситуации могут быть мгновенными и длительными, внезапными или ожидаемыми, случайными или закономерными, характерными или исключительными, предполагаемыми или непредсказуемыми.

Нередко ситуация оказывается сложной: в отношениях между участниками возникает напряженность, причинами которой могут стать непонимание друг друга, неприятие позиции партнера, групповой эгоизм, неблагоприятные условия или фон общения, проявление бестактности, невнимания. Сложная ситуация порой, обостряясь, превращается в конфликтную. Взаимные равнодушие или несправедливость, недоверие или враждебность обычно бывают спровоцированы конкретным опытом жизнедеятельности, взаимодействия. Конфликтная ситуация — чаще всего следствие отсутствия профессиональной культуры, интуиции, умения владеть собой, предвидеть последствия тех или иных своих действий, «просчитать» варианты их дальнейшего развития.

Проблема конфликтных ситуаций — прежде всего проблема человечности и профессиональной компетентности личности.

Творчество — самостоятельное создание нового, оригинального, ранее не существовавшего. Результатом творчества могут быть материальные, культурные, духовные ценности. Во многих его определениях проводится мысль, что создание нового, лежащее в основе творчества, должно вызываться общественными потребностями и иметь прогрессивное значение.

Творческие способности в той или иной степени присущи большинству людей. К ним относят: внимательный по-

иск проблем (увидеть проблему часто труднее, чем решить ее); способность к свертыванию мыслительных операций, проявляющаяся в умении использовать все более емкие в информационном отношении символы; способность к переносу опыта (умение применить навык, приобретенный при решении одной задачи, к решению другой); цельность восприятия (способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее); сближение понятий, проявляющееся в легкости ассоциирования; легкость генерирования идей; воображение и др.

Людам, у которых творческие способности проявляются ярко, присущи такие черты, как готовность к риску, поскольку человек, создающий нечто новое, должен иметь смелость продемонстрировать новое публично; импульсивность и независимость суждений, склонность к актерству, остроумие, умение долго удерживать внимание на каком-либо определенном вопросе, упорство, настойчивость, целенаправленность, афористичность мышления, скрупулезность и т.п.

Некоторые из названных черт не всегда вызывают восторг окружающих. Но в коллективах, где ценится творческий поиск, с пониманием относятся к таким качествам и проявлениям личности. Если же нет необходимого понимания, то человек стремится реализовать свои творческие возможности за пределами коллектива.

Не следует забывать о том, что многие творчески одаренные люди очень ранимы и уязвимы. И если их предложения и идеи (а они могут быть и преждевременными, и недостаточно обоснованными, и просто неправильными, абсурдными), высмеиваются, то это может надолго отбить охоту высказывать их вслух.

Выдающийся американский ученый Абрахам Маслоу предлагал различать первичную и вторичную креативность (творческую). Первичная креативность, или этап вдохновенного творчества, должна быть отделена от вторичной — процесса детализации творческого продукта и придания ему конкретной предметной формы. Вторая стадия включает в себя тяжелую рутинную работу, успех которой в значительной степени зависит от самодисциплины, трудолюбия, выносливости и терпения человека.

Условиями развития творческих способностей людей можно считать: развитие атмосферы в учебных и трудовых коллективах; поддержка и стимулирование творческой

активности людей, представленность опыта творческой деятельности как одного из элементов содержания образования на всех его ступенях: в школе, вузе, аспирантуре, курсах повышения квалификации.

Толерантность — одно из сложных проявлений позитивного отношения людей к различным жизненным явлениям. В основе толерантности лежит гуманистическая идея утверждения положительного, необходимого человеку для полноценного существования и развития, и отрицания, преодоления того, что препятствует такому развитию. И то и другое базируется на приоритете общечеловеческих ценностей и нравственных норм.

Обе эти позиции, их общие основания своим воплощением как раз имеют толерантность — умение сосуществовать с людьми иной культуры, способность принимать других такими, какие они есть, сотрудничать и взаимодействовать с обладателями других взглядов, носителями иных обычаев, доброжелательное отношение к этим людям.

Практически в любом случае толерантность как состояние требует от человека сдержанности, преодоления в себе негативных установок по отношению к тому, что в данной ситуации требует терпения, — будь то пассажиры переполненного утреннего автобуса, спешащие на работу, или неприемлемая точка зрения в профессиональном споре, или «прибамбасы» очередного витка моды, или манера поведения коллеги.

В то же время и терпение имеет свои пределы, за которыми любые проявления антигуманности, бесчеловечности — в широчайшем диапазоне от бытового или иного хамства, агрессивности, от коррупции и социальной лжи до фашизма, терроризма, преступности, крайнего национализма... Все это можно объяснить, но нельзя оправдать. Однако этого мало: толерантность не только не препятствует решительному отрицанию подобных явлений, но предполагает не менее решительную борьбу с ними, с причинами их возникновения. Иначе неприятие оказалось бы пустой декларацией, а его объекты неуязвимыми. Лучший способ борьбы — предупреждение или преодоление подобных черт каждым человеком в самом себе.

Другая, пожалуй, более важная характерная черта толерантности — способность понимать и принимать разные социальные явления, признавая их право быть такими,

каковы они есть. Особенно это важно в поликонфессиональной и полиэтнической среде. Разные религии, разные народы несут и разные традиции, обычаи, обряды, имеют разный менталитет. В условиях усилившейся миграции людей обостряются и проблемы, связанные с отношениями между представителями разных религий, разных национальностей. Поликультурная среда призвана стать пространством не вражды, но обоюдного интереса, взаимного обогащения народов знаниями их истории, искусства, культурных традиций.

Толерантность все больше становится общественно значимым личностным качеством. Потребность в нем стремительно растет, но и его возможности в процессе создания сплоченного гражданского общества становятся все более существенными. Важно, чтобы это было понятно всем, понято всеми и стало гуманистическим руководством в повседневной жизни.

Традиция — сложившийся и передаваемый от поколения к поколению образ действий, отношений, жизни людей, в то же время активно на них влияющий. В традиции закрепляется то, что отстоялось во времени и обстоятельствах, однажды возникнув и оказавшись нужным людям, отвечающим их потребности в упорядоченности тех или иных сторон быта или производства, жизни семьи или общества.

Однако традиции не сводятся лишь к разнообразию местных обычаев и обрядов, распространяясь на широкие общественные сферы — экономику, политику, право, на науку и искусство. Традиции сильны и в области человеческих отношений.

Среди источников, факторов и условий возникновения традиций — менталитет этноса, иной общности, природные, исторические, социальные особенности существования людей. Выступая творцами традиций, сами люди нередко оказываются в плену ими же заложенных, санкционированных, утвержденных порядков, норм, привычек. Особенно часто это происходит в поликультурной среде, когда столкновение разных традиций порой приводит к жестким и тяжелым по последствиям конфликтам. Среди причин — устойчивость ревниво соблюдаемых традиций и сложность их изменения или смены.

Тем не менее традициям присущи не только устойчивость, но и динамичность. Последняя связана с изменения-

ми социальных условий, присущими развитию общества. В противном случае та или иная традиция может оказаться консервативной, препятствующей преемственности и развитию, которое неизбежно требует перемен. К сожалению, порой в таких переменах люди, общество заинтересованы, однако некоторые традиции весьма упорны (в криминальном мире, «дедовщина» в армии, коррупция).

Весьма сложной бывает ситуация взаимоотношений человека с традициями группы, коллектива, иного сообщества, особенно когда этот человек входит в них впервые. Иногда его встречают традиционной доброжелательностью, готовностью помочь новому сотруднику освоиться; так создается поле для проявления его индивидуальности, личностных и профессиональных потенциалов, их пополнения, обогащения. Случается и иное: в корпоративных традициях данного сообщества — «проверить» пополнение, а потому встречать «новенького» равнодушно, а то и настороженно, что сковывает его инициативу, затрудняет адаптацию к новым для него профессиональным условиям, сложившимся в отделе, цехе, лаборатории.

В любом случае, так или иначе, положительные традиции — живая нить связи и преемственности поколений, созданная предшественниками, объединяющая в настоящем и ведущая в будущее, то реальное духовное, нравственно-психологическое пространство (повторим — сложное, устойчивое и динамичное), которое создано людьми и существует для них и во имя их развития, их — создателей, носителей и хранителей традиций.

Приложения

Контрольные вопросы по курсу

1. Охарактеризуйте педагогику как научную и практическую деятельность. В чем их различие по объекту, средствам и результату?
2. Дайте определение основным категориям педагогики.
3. Раскройте взаимосвязь воспитания и самовоспитания.
4. Охарактеризуйте теоретические и эмпирические методы педагогического исследования.
5. Сформулируйте критерии образованного, культурного, интеллигентного человека.
6. Каковы психолого-педагогические особенности дистанционного обучения?
7. Проанализируйте цельный метод учреждения образования (дошкольного, общеобразовательного, профессионального, дополнительного образования).
8. Раскройте цели, содержание, структуру непрерывного образования.
9. Раскройте принципы образовательной политики России.
10. Назовите типы образовательных учреждений согласно Закону РФ «Об образовании».
11. Каковы особенности дополнительного профессионального образования?
12. Раскройте структуру и основные компоненты педагогического процесса.
13. Как вы понимаете целостность педагогического процесса?
14. В чем и как проявляются субъектные свойства обучающегося, воспитанника?
15. Объясните формулу: педагог-субъект и объект педагогического процесса.
16. Каковы критерии эффективности педагогического процесса?
17. Назовите, в чем проявляется образовательная, воспитательная и развивающая функция обучения.
18. Охарактеризуйте принципы дидактики.
19. Дайте краткий анализ таких форм организации учебной деятельности, как урок, лекция, семинар, зачет, экзамен и т.д.
20. Проанализируйте процесс обучения как целостную систему.

21. Охарактеризуйте методы и приемы обучения. Дайте их классификацию.

22. Воспитание и социализация. Выделите общее и особенное в этих понятиях. В чем их сходство, а в чем различие?

23. Охарактеризуйте цель, содержание, формы работы, механизм одного из направлений воспитательной работы: физического, нравственного, полового, трудового, экономического, экологического, гражданского воспитания, воспитания политической культуры.

24. В чем проявляются субъектные свойства коллектива в воспитании?

25. Назовите стадии развития коллектива, особенности развития производственного коллектива.

26. Приведите и объясните какую-либо классификацию методов воспитания, назовите слабые и сильные стороны приводимой Вами классификации.

27. Назовите составляющие педагогического мастерства.

28. В чем проявляются особенности социально-экономического, демографического, психолого-педагогического состояния семьи в современной России?

29. Охарактеризуйте основные идеи отечественной народной педагогики.

30. Какие традиции народного опыта воспитания необходимо культивировать и развивать сегодня?

31. В чем состоят педагогические функции матери, отца, старших членов семьи?

32. Ваше мнение о том, как должны складываться взаимоотношения семьи и школы?

33. В чем различие понятий «образовательная система» и «система образования»?

34. Как реализуется государственно-общественный характер управления образованием на уровне страны, региона, образовательного учреждения?

35. Назовите виды образовательных систем и раскройте их функции.

36. Как организуется инновационная деятельность в сфере образования?

37. Как организуется управление образовательными учреждениями в режиме функционирования и в режиме развития?

38. Каким образом оценивается эффективность деятельности образовательного учреждения? Эффективность деятельности педагогических кадров?

39. Раскройте понятия «качество образования» и «качество обучения».

40. Охарактеризуйте систему государственного лицензирования и аккредитации образовательных учреждений.

41. Охарактеризуйте основные формы организации учебной деятельности в школе и в вузе.
42. Дайте анализ воспитательных функций трудового коллектива.
43. Оцените у себя развитость тех качеств и способностей, которые необходимы в вашей будущей специальности.
44. Охарактеризуйте мышление как процесс решения задач.
45. Покажите, в чем состоит психологический смысл понятия «субъект». Какой смысл заложен в словосочетаниях «субъект деятельности», «субъект общения», «субъект труда»?
46. Объясните, чем отличаются потребности, мотивы и цели человека. Как вы различаете их у себя и у других людей?
47. Какие способы дисциплинирования своего мышления вы знаете и используете?
48. Охарактеризуйте психологию как науку и как практическую сферу деятельности.
49. Оцените эффективность тех способов приобретения психологических знаний, которые вы используете.
50. Чем вы можете объяснить, что осмысленный материал запоминается лучше, чем бессмысленный? Сгруппированный лучше, чем несгруппированный?

Темы контрольных работ

1. Предмет, задачи и функции педагогической науки.
2. Цели, содержание и структура непрерывного образования.
3. Проблема гуманизации образования.
4. Единство образования и самообразования.
5. Сущность, структура и основные компоненты педагогического процесса.
6. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.
7. Проблемное обучение.
8. Воспитательный потенциал трудового коллектива и пути его реализации.
9. Воспитание и социализация: сходство и различие.
10. Сущность, содержание и механизмы одного из направлений воспитательной работы: физическое, половое, нравственное, экономическое, трудовое, экологическое, гражданское, воспитание политической культуры и т.д.
11. Развитие гуманистических идей в истории отечественной педагогики и образовании.
12. Система методов воспитания профессионала.
13. Воспитательный коллектив как педагогический феномен.
14. Компоненты педагогического мастерства.
15. Использование опыта народной педагогики в современной практике воспитания.

16. Семья как педагогический феномен.
17. Организация педагогической помощи семье.
18. Управление инновационной деятельностью в сфере образования.
19. Проблема качества образования и пути ее решения.
20. Виды и функции образовательных систем.
21. Обучение и воспитание: сходство и различие.

Темы рефератов

1. Общечеловеческие ценности — нравственный ориентир воспитания.
2. Семейное и общественное воспитание в дошкольный период детства.
3. Современное содержание образования и методы обучения.
4. Основные направления модернизации образования.
5. Руководитель трудового коллектива как педагог.
6. Освещение педагогических проблем в современных СМИ.
7. Пути овладения педагогическим мастерством.
8. Художественное творчество и развитие личности
9. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание.
10. Утверждение здорового образа жизни как педагогическая проблема.
11. Содержание нравственного воспитания.
12. Психология и педагогика в моей жизни и работе.
13. Психолого-педагогическая культура.
14. Философские проблемы образования.
15. Психологические теории обучения.
16. Умственное воспитание: история и современность.
17. Народная педагогика и использование ее идей в современных условиях.
18. Педагогические проблемы высшей школы.
19. Менеджмент в образовании.
20. Философские проблемы образования.
21. Педагогическая система: традиции и новаторство.
22. Взаимосвязь категорий педагогической науки.
23. Инновационная деятельность в сфере образования.

Вопросы к экзамену (зачету) по педагогике

1. Предмет педагогики и ее основные категории.
2. Образование как общечеловеческая ценность.
3. Закономерности и принципы обучения.
4. Дидактика как педагогическая теория обучения.
5. Педагогический контроль и оценка качества образования.
6. Методы педагогического исследования.
7. Философские проблемы образования.

8. Непрерывное образование: цели, содержание, структура.
9. Образование как педагогический процесс.
10. Образование и самообразование: взаимосвязь.
11. Процесс обучения как система.
12. Нравственное воспитание в различные возрастные периоды.
13. Формирование личности специалиста в воспитательном процессе.
14. Воспитательный потенциал трудового коллектива.
15. Общие закономерности и принципы воспитания.
16. Трудовой коллектив как воспитательная система.
17. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.
18. Общие формы и средства организации учебной деятельности.
19. Образовательная система Российской Федерации.
20. Педагогические технологии воспитания.
21. Гуманизация системы образования.
22. Профессиональное самоопределение и трудовое воспитание.
23. Коммуникативная культура профессионала.
24. Семья как социокультурная среда человека и первичная ячейка общества.
25. Психолого-педагогическая культура семьи.
26. Традиции народной педагогики в современной практике воспитания.
27. Управление образовательными системами.
28. Целеполагание в воспитании. Соотношение дальних и ближних целей в воспитательной работе и быденной жизни.
29. Образование и судьба человека.
30. Смысл жизни и судьба.

Покупайте наши книги:

Оптом в офисе книготорга «Юрайт»:
140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1,
тел.: (495) 744-00-12,
e-mail: sales@urait.ru, www.urait.ru

В розницу в интернет-магазине: www.urait-book.ru,
e-mail: order@urait-book.ru, тел.: (495) 742-72-12

Для закупок у Единого поставщика
в соответствии с Федеральным законом от 21.07.2005 № 94-ФЗ
обращайтесь по тел. (495) 744-00-12,
e-mail: sales@urait.ru, kea@urait.ru

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Редактор *Л. В. Гришина*
Корректор *М. А. Мирзаянц*
Художественное оформление *А. И. Гиренко*
Компьютерная верстка *Д. В. Александрова*

Формат 84×108¹ / 32 .
Гарнитура «Petersburg». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 26,36. Тираж 2000 экз. Заказ №

ООО «ИД Юрайт»

140004, Московская обл., г. Люберцы, 1-й Панковский проезд, д. 1.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru. www.urait.ru