

ПЕДАГОГИКА

Учебник для студентов педагогических учебных заведений

Под редакцией заслуженного деятеля науки РФ, член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Павла Ивановича Пидкасистого

Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 - Педагогика)

Учебник подготовлен в соответствии с государственным стандартом базового педагогического образования и формирования у будущих учителей педагогического профессионализма. В него включены материалы не только школьной, но и вузовской дидактики, что расширяет возможности свободы выбора студентами вариантов формирования профессионализма на разных уровнях педагогической самоподготовки. При изложении концепций, теорий различных авторов допускается широкий спектр плюралистических подходов к их восприятию и пониманию. При раскрытии проблем обучения и воспитания используются идеи наук, сопредельных с педагогикой, а также передовой педагогический опыт.

Учебник рассчитан на студентов педагогических вузов и колледжей, аспирантов, учителей и руководителей школ.

Авторский коллектив:

Гл. 1-4. Краевский В.В.

Гл. 10. Меняев А.Ф.

Гл. 5-9, 11-12. Пидкасистый П.И. (5.1,5.2 - в соавторстве с Краевским В.В.).

Гл. 13. Полонский В.М.

Гл. 14. Пидкасистый П.И., Полонский В.М.

Гл. 15-21. Щуркова Н.Е.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Глава 2. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Глава 3. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Глава 4. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА

Глава 5. ДИДАКТИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Глава 6. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

Глава 7. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Глава 8. СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 9. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Глава 10. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Глава 11. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Глава 12. УРОК - ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Глава 13. ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Глава 14. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 15. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Глава 16. ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Глава 17. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 18. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 19. ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Глава 20. СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глава 21. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

1.1. Объект и предмет педагогической науки

Что значит - педагогика?

Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, им обозначают педагогическую науку. Во-вторых, есть и такое мнение, что педагогика - это искусство, и тем самым она как бы приравняется к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность. В последнее время этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о методах и организационных формах: педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика, рископедагогика, педагогика отождествления и т.д.

Однако такая двусмысленность в трактовке термина мешает ясному пониманию и научному изложению. Непременное правило для такого изложения гласит: основные понятия, утверждения должны быть явно и ясно определены. Для того чтобы не уклоняться в сторону при объяснении сложных педагогических проблем, примем однозначную трактовку: педагогика означает «педагогическая наука», и только в этом смысле будем употреблять это слово.

Что такое наука

Что собой представляет наука и что она изучает? Чтобы ответить на этот вопрос, посмотрим, что вообще понимается под наукой. Есть много определений этого понятия. Утверждать, что правильно только одно из них, было бы необоснованной претензией. Нужно выбирать, а выбор подходящего определения, как гласит одно из правил логики, опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения. Например, в одной из работ, задачей которой было выявление различий между религией и наукой, последняя определяется как «область институционализации сомнения». Институционализация — значит перевод из области личного в сферу общественного. В этом случае сомнение перестает быть личным достоянием каждого и становится обобщенной характеристикой научного познания. Религия же сомнение исключает. Верующий именно верит, а не сомневается. Автор, таким образом, подчеркнул различие между двумя сферами духовного освоения мира: наукой и верой, выделив главную черту науки — она, в отличие от религии, ничего не принимает на веру и при этом является одним из социальных институтов.

Наша задача — другая. Она связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности — в образовании, а для этого приведенное выше правильное, но слишком узкое определение не подходит.

Наиболее общим образом науку определяют как **сферу человеческой деятельности**, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Важно то, что наука не сводится к знаниям. Это - не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний. Деятельность в сфере науки — научное исследование. Это особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Педагогическая действительность — это та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано и т.д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. Наука — это лишь одна форма общественного сознания. Действительность может отражаться также и в обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме.

При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Опротечиво было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы Шекспир выражался формулами, а Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Существуют различия в характере использования места и роли опыта в науке, с одной стороны, и в художественном творчестве - с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Описание личного опыта соединено с его художественно-образным осмыслением в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко. Эта линия продолжена в публицистических произведениях других авторов-педагогов. Различие между двумя жанрами состоит в том, что если основная форма художественного обобщения — типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах, теориях. В художественном творчестве главным орудием типизации является художественный образ.

Другая форма духовного освоения действительности — стихийно-эмпирическое познание. Нередко в педагогике эти два вида познания — научное и стихийно-эмпирическое (обыденное) - не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания — процесс особый. Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Обыденное познание существенно от него отличается. Главные отличия следующие.

Научное познание осуществляют специальные группы людей, а стихийно-эмпирическое познание осуществляют все, занятые практической деятельностью. Источником знания в этом случае являются разнообразные практические действия. Это как бы побочно, не специально полученные знания. В науке же ставятся специальные познавательные цели, и научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно нацелено на решение научных проблем. Его результаты заполняют определенный пробел в научном знании. В ходе исследования применяются специальные средства познания: моделирование, создание гипотез, экспериментирование и т.д.

Практические задачи следует отличать от научных проблем. Например, преодоление отставания школьников в учении — это практическая задача. Ее можно решить и не прибегая к научному исследованию. Но гораздо лучше решить ее на научной основе. Однако научная проблема не совпадает с практической задачей. В данном случае она может формулироваться, например, так: проблема формирования у учащихся познавательной самостоятельности, или проблема формирования у них учебных умений и навыков. Одна практическая задача может быть решена на основе результатов исследования нескольких научных проблем. С другой стороны, решение одной проблемы может содействовать решению ряда практических задач.

Принято различать **объект** и **предмет** науки. Объект - это область действительности, которую исследует данная наука. Предмет — способ видения объекта с позиций этой науки. Это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

Что изучает педагогика

В определении объекта и предмета нашей науки существует много неясностей и разногласий. Можно даже сказать — в этом деле сколько людей, столько и мнений. Наиболее распространенное определение объекта педагогики такое: объект педагогики — это воспитание. Но сразу же возникают разнотолки. Во многих случаях об объекте даже и не говорят, а сразу начинают с предмета: предмет педагогики - воспитание. Но само понятие «воспитание» имеет несколько значений. К тому же утверждают, что педагогическая наука должна изучать ребенка, а это уже совсем не то же самое, что воспитание.

Выдающийся отечественный педагог А.С. Макаренко по этому поводу высказался так: «В настоящее время (1922 г.) считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление) (Сочинения. Т. VII. М., 1958. С. 402).

Чтобы избежать бесплодного спора о словах, нужно обратиться к существу дела, к тому, что педагогика изучает, а потом уже - к тому, как это обозначить. В какой деятельности возникают педагогические факты?

Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность — целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать, что это — деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры».

На этом основании можно определить педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

Этот вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие, и есть собственный объект педагогической науки.

Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее предмет можно сформулировать так: **это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки.** Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин - дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

Теперь можно подумать и о том, как назвать эту деятельность. По традиции можно было бы обозначить ее термином **воспитание**. Но беда в том, что термин неоднозначен. Различают по меньшей мере четыре его смысла (См.: Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983. С. 7-8). Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа: в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий.

Такая неопределенность приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. Например, получается, что воспитание во втором (широком педагогическом) значении включает в себя обучение и воспитание в третьем (узком) смысле.

Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на признание в качестве объекта науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, социализация, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозначения объекта педагогики в связи с определенными другими понятиями, как говорят, в определенном контексте.

Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит понятие **социализация**. Под социализацией понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью

социального опыта, исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике эту деятельность можно обозначить как *целенаправленную социализацию* личности, поскольку любое педагогическое действие предпринимается с определенной целью и включение в общество происходит в процессе взаимодействия воспитанника с педагогом под руководством последнего.

Здесь, конечно, не имеется в виду то понимание социализации, которое фактически отождествляет ее с приспособлением к обществу в его неизменном и неизменяемом виде. Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе как хороший исполнитель, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто приспособляться к существующей жизни, быть, по знаменитому выражению И.В. Сталина, «винтиком» государственной машины, но и вносить собственный вклад в существующий порядок, вплоть до его реформирования.

Однако значение термина «социализация» выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой — оно оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть *персонализация*, то есть становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

Ближе к рассматриваемой нами реальности понятие «образование». Это слово означает одновременно и общественное явление, и педагогический процесс. Оно не только вводит объект педагогики в общий социальный контекст, но и открывает возможность его истолкования в конкретных понятиях. Так сделано, например, в Законе Российской Федерации об образовании, где оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» Здесь оно трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом смысле.

Положительной стороной такого выбора является то, что в какой-то степени снимается неоднозначность. Во всяком случае отпадает необходимость говорить об образовании в первом или втором смысле, хотя содержание этого понятия само по себе может выходить за рамки, обозначенные упомянутым законом.

Есть и еще один довод в пользу термина «образование». У педагогов, пользующихся словом «воспитание» в широком педагогическом смысле (т.е. так, как употребляется «образование» в законе об образовании), возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке. А именно этот язык, как известно, служит в наше время средством международной научной коммуникации. На английский слово «воспитание» невозможно перевести так, чтобы сохранились все нюансы, о которых говорилось выше. Смысл можно передать лишь приблизительно, несколькими словами, и при этом одним из них будет education — «образование»: attitude education, value education, т.е. образование (формирование) отношений, и «ценностное» образование, т.е. формирование у учащихся ценностных отношений. Есть еще глагол to bring up, но он означает не столько «воспитывать», сколько «растить», «выращивать».

Таким образом, окончательного, общепринятого решения сегодня нет. Приводят свои аргументы и сторонники взгляда, согласно которому наиболее широким понятием, обозначающим педагогическую деятельность, а следовательно и объект нашей науки, должно быть «воспитание». Они ссылаются главным образом на традиции. Действительно, если по-прежнему ограничивать образование формированием лишь интеллектуальной стороны личности и считать, что в него не включается другой аспект, связанный с формированием у человека эмоционально-ценностных отношений и соответствующего поведения, придется искать все это вне образования. Тогда замена термина будет выглядеть как ущемление его прав, сведение его функций к бездуховному, лишенному человеческих эмоций интеллектуализму, «натаскиванию» на учебный предмет, в свою очередь сводящемуся к основам науки. Но сегодня образование, а также и входящее в него обучение вовсе не ограничиваются только рациональной стороной, а предполагают развитие всей гаммы человеческих чувств. Об этом

сказано в следующих разделах этого учебника. Вероятно, возврату к традиции способствует и привычка к некоторым устоявшимся словосочетаниям вроде «коммунистическое воспитание» и т.п. Во всяком случае выбор остается за каждым педагогом. Это - дело его эрудиции, жизненного опыта, склонности к научному анализу.

С нашей точки зрения, если все это принять во внимание, не будет ошибкой сказать, что **объектом педагогической науки является образование**. Правда, образование изучают также и другие науки. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но педагогика - это единственная **специальная** наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Это единственная научная дисциплина, изучающая образование в единстве всех составляющих его частей и для которой оно, и только оно является ее собственным объектом изучения.

Еще раз повторим, что главное - все же не слово, а то, что за ним стоит. В действительности изучается особый вид деятельности, для которого характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Это, однако, не означает, что слова, то есть категории, понятия науки, - что-то не очень существенное. Напротив, от того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит очень многое, в конечном счете, эффективность всей научной работы. Мы лишь хотим подчеркнуть важность умения видеть за словом реальность, им обозначаемую.

Особенности педагогической науки

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: **описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает**. Эти функции взаимосвязаны. Так, предпосылкой для предсказания (прогностической функции) является объяснение положения вещей путем поиска закономерностей, из которых это положение вытекает в данных условиях. Объяснение, например, неэффективности того или иного метода обучения можно дать на основании описания фактов, когда его применение не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала.

Однако педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественнонаучного цикла не удастся. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике состоит не только в том, что она дает возможность предвидеть, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединая: не только изучать, но и конструировать. Поэтому к перечню уже упомянутых функций науки необходимо сделать некоторое дополнение. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или, например, история. Но педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: **научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)**. Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая — техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции

совмещаются. Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть, как сущее. В результате получают знания об успешности или неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.

Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о должном — о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

1.2. Задачи педагогической науки

Необходимо с самого начала предостеречь изучающих педагогику от смешения научных и практических задач в области образования. Более подробно о единстве и различиях науки и практики, о тех последствиях, к которым может привести игнорирование этих различий, будет сказано в последующих разделах данной книги. Здесь отметим только, что практическая работа в данной сфере нацелена на **конкретные результаты** деятельности обучения и воспитания людей, а научная — на получение **знаний** о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно делать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям. Задачи педагогической науки — задачи познавательные. На первом месте среди них стоит **задача выявления объективных закономерностей образовательного процесса**.

Закономерность — наиболее общая форма воплощения *теоретического знания*. Она свидетельствует о наличии закона. Закономерный — значит, осуществляющийся на основе закона. Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, то есть объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях применительно к осуществляемой людьми педагогической деятельности? Не противоречит ли это характерной для самого последнего времени тенденции к развитию в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов?

Противоречий здесь нет. Недовольство жесткой социальной методологией как нормативным предписанием «правильного» проекта «неправильной» жизни способно привести к осознанию границ применимости такой методологии, но не к «отмене» объективно существующих связей и отношений между субъектами, участвующими в жизни общества. При всей индивидуальной специфике проявлений таких отношений в конкретных случаях они определяются обстоятельствами, лежащими за пределами личного опыта. Так, стиль устной и письменной речи может быть вполне оригинальным, присущим только одному оратору или писателю, но слова и грамматические конструкции, которыми он пользуется, принадлежат не ему лично, а всем говорящим на данном языке.

Представим себе ситуацию выбора, когда человек может приобрести какую-либо вещь, например пачку сигарет, а может и не делать этого. Если он решит купить ее, ему придется включиться в систему товарно-денежных отношений, существующих объективно и не зависящих ни от его воли, ни от желаний продавца. Ему хотелось бы заплатить меньше, продавцу — получить больше, но они оба вынуждены подчиняться законам рынка, диктующим свою цену. Понятно, что эти законы не будут для них действовать в том случае, если покупка не состоится. Но для остальных возможных участников сделки они не перестанут существовать.

Учитель может не явиться в школу, и тогда педагогические закономерности в отношении него не проявятся.

Но если он пришел на урок и приступил к занятиям, он неизбежно вступает в систему закономерных педагогических отношений, и идти наперекор им бесполезно.

Выявляя закономерности, мы отвлекаемся (абстрагируемся) от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от намерений вовлеченных в педагогическую деятельность людей. Раскрываются объективно существующие постоянные, неизменные черты процесса в целом.

Показателем закономерности какой-либо связи является ее **причинно-следственный характер**. Такова связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т.п.

Не всегда закономерности удается успешно выявить и сформулировать. Например, такие постулируемые иногда как закономерные свойства педагогического процесса, как его «целостность и соответствие возрастным особенностям учащихся» на самом деле закономерными считать нельзя, поскольку они лежат не в области сущего, а в сфере должного. Их еще нужно установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать.

Существующие в образовательном процессе связи относят к закономерностям также по признакам **всеобщности**, т.е. проявления их в работе любого учителя, и **повторяемости**. Повторяемость означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становится источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися. Таким образом, основным фондом интеллектуально-педагогического богатства науки о воспитании выступают закономерности, т.е. вскрытые, описанные связи, соответствующие приведенным выше признакам и характеристикам. Основной формой представления педагогических закономерностей являются в основном словесные описания. Что касается их математического отражения, то сложность педагогических явлений накладывает на их количественное представление определенные ограничения. Измерять знания, а тем более, поведение и сознание школьника степень развитости его социального опыта и фиксировать их в точных числовых величинах без объективных показателей, без риска оказаться в плену механицизма и формалистики невозможно.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса формулируется как **обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений**. Мы неоднократно обращались к нему в самом начале разговора о педагогике и ее объекте, что свидетельствует о том, что «обойти» этот закон нельзя. Другой общий закон - это **социальная сущность образования**, проявляющаяся в его обусловленности во всех его аспектах и элементах социально-экономическим состоянием общества. Специфическим и закономерным для сферы образования отношением является **взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника** в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса, а также **единство содержательной и процессуальной сторон обучения**.

Приведем еще несколько закономерностей, сформулированных в педагогической литературе:

- эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п. условий, в которых он протекает;
- средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
- прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематично организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного ранее содержания;
- обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;

- уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Из числа частных закономерностей упомянем следующую, сформулированную в методике обучения иностранным языкам: соотнесенность языковых систем родного и иностранного языков во взаимодействии учителя и ученика. Это именно закономерность, поскольку такая соотнесенность существует независимо от намерений того или другого. Нельзя обойтись без родного языка в обучении этому предмету. Классическим примером служат попытки сторонников «прямого», или «натурального», метода изгнать из обучения перевод на родной язык. Из этого ничего хорошего не получилось. Оказались тщетными ухищрения преподавателей, направленные на то, чтобы избежать употребления хотя бы одного родного слова, и слишком много учебного времени ушло на это. Приходилось приносить на урок множество различных предметов, макетов, рисунков. В течение всего времени урока преподаватели старались, как правило, безуспешно, раскрыть значение абстрактных понятий (доброта, честность, помощь, ненависть), в то время как с помощью перевода это можно было бы сделать за доли минуты. При всем этом ученики все равно про себя переводили сказанное на свой язык, поскольку думали они на этом языке. Важно заметить, что упомянутая закономерность проявлялась не в сознании отдельно взятых учащихся, а в самой педагогической действительности и находила свое конкретное выражение в необходимости дополнительной работы педагога, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

Итак, закономерные связи выступают как результат научно-педагогических исследований. Однако, как известно, жизнь богаче законов. Существуют и случайные связи в обучении и воспитании, не поддающиеся предсказанию, порой разрушающие действие закономерных связей. Основной причиной возникновения случайных (каузальных) связей между воздействием учителя на учащихся по вполне надежной и многократно проверенной методике чаще всего оказываются отвлекающие временные психические состояния школьников. Какой бы совершенной ни была методика обучения, воспитания, какие бы строгие закономерности она ни отражала, кто-то из учащихся может выпасть из сферы их влияния. Недомогание, горе, шокирующее событие дома, кризис в личной жизни, внезапные негативные перемены в условиях быта и многое другое, что не поддается ни предсказанию, ни наблюдению, могут приводить к отключению школьника от нормального хода познавательных процессов. Ему становится не до учителя. Он уходит в себя. К сожалению, пока не существует инструментов, которые позволили бы распознавать у детей наличие такого рода психических потрясений. Не каждый учитель в ходе работы с коллективом обладает диагностическими способностями и достаточной наблюдательностью, чтобы прийти на помощь. Особенно, если школьник не считает возможным посвящать в свои переживания кого бы то ни было.

Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогики - **обоснованием современных педагогических систем**. В этом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы. От науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, выдвинутый и обоснованный Я.А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения. Он не мог бы появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

В наше время необходимость развития у школьников умения самостоятельно пополнять свои знания потребовала от педагогической науки в первую очередь теоретического обоснования, а затем и разработки такого содержания и Методов обучения, которые позволяли бы формировать такое умение.

Еще одной задачей педагогической науки является **разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием**. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. В настоящее время система образования в нашей стране вступила в период обновления, требующего системообразующих представлений о путях ее модернизации.

В этих условиях простого «внедрения» лучшего опыта учителей недостаточно. Необходимо фундаментальное всестороннее обоснование инноваций — дело сложное, с одной стороны, не терпящее «кавалерийских наскоков» на территорию науки, а с другой — не сводящееся к реставрации прошлого с его обветшавшими догмами и с трудом преодоленными ошибками. Типичное заблуждение в этой области — представление о том, что в связи с разработкой новой практической ориентации, обновлением содержания и методов меняется и сама парадигма педагогической науки, т.е. ее объект, структура, способы получения знаний, логика исследования и т.д. С другой стороны, невозможно делать вид, что ничего существенного не произошло и речь должна идти о плавном развитии привычных направлений: обобщения и внедрения передового опыта, построения содержания образования как педагогически переработанных основ наук (об этом см. далее) и т.п.

Задачей педагогической науки является также саморефлексия, или **осознание ею самой себя**: способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, собственном понятийном составе и т.п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии, педагогики. В сущности, весь раздел «Общие основы педагогики» носит методологический характер.

1.3. Система педагогических научных дисциплин¹

Педагогическая наука и педагогические науки

Когда мы говорим о педагогике, или педагогической науке (что одно и то же) в целом, имеется в виду некоторая совокупность взаимосвязанных частей, или отраслей. Целостность — это не монолит, не глыба, а определенная система элементов. Для педагогики такими элементами являются педагогические научные дисциплины. Иногда о них говорят, характеризуя структуру педагогической науки. В зависимости от способа и задач рассмотрения они могут выступать и как отрасли этой науки, и как отдельные, относительно самостоятельные научные дисциплины. Мы принимаем вторую из этих двух возможных позиций — будем рассматривать конгломерат, или систему педагогических дисциплин, составляющих единство, которое и характеризуется термином «педагогика как наука». Общее для всех таких дисциплин — объект педагогики, то есть образование. Каждая из них специально рассматривает ту или иную сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Важно различать педагогические науки, с одной стороны, и непедагогические, которых может интересовать тот или иной аспект образовательного процесса. Например, педагогическая психология — это часть психологии, а не педагогики, потому что психолог остается в рамках своего предмета, когда он изучает психику человека в условиях обучения или воспитания.

Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике

Классификация педагогических дисциплин может быть проведена по разным основаниям, что порождает определенные трудности. В соответствии с главными видами образовательной деятельности - воспитанием и обучением — выделяются изучающие их теория воспитания и педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм, - дидактика.

В систему педагогических наук входят **методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам**: методики преподавания языка, литературы, истории, физики, математики, химии,

биологии и всех иных учебных предметов. Здесь содержатся специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся. Исследователи методик преподавания обогащают науку не только узкими предметными истинами обучения конкретной дисциплине, воспитания ее средствами. Накопленные ими знания расширяют арсенал общей теории — дидактики.

Специальная задача дидактики по отношению к методикам состоит в том, что она должна обеспечить принципиальное единство в подходе к учащимся и в выборе содержания, путей и средств учебной работы. Однако было бы неправильно рассматривать методику просто как некое «приложение» к дидактике. Каждая методика имеет собственный предмет, хотя и дидактика, и все методики изучают на разных уровнях и в разных аспектах одно и то же - обучение. Различие предметов дидактики и методики определяется меньшей степенью общности знаний, получаемых в результате исследования в области методики, и большей их обусловленностью конкретным содержанием учебного предмета. Научное исследование в области методики направлено на решение задач, возникающих в ходе обучения одному из учебных предметов. Когда исследователь обращается непосредственно к педагогической действительности, он имеет дело с обучением чему-то конкретному, а именно с обучением конкретному учебному предмету. Если результаты его исследования имеют общее значение, относятся к обучению вообще, они пополняют научное содержание дидактики. Если же они специфичны для обучения данному предмету — значит, это исследование по методике.

Общими разделами педагогики, объектами которых является теория и практика образования в целом, являются по традиции **сравнительная педагогика и история педагогики**.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Поиски общего и специфического в образовательных системах у различных народов позволяют находить, давать научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

История педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. Историко-педагогические исследования неразрывно связаны с исследованиями по гражданской истории, этнографии, этнологии, археологии.

Наконец, сегодня правомерно выделение специальной области знаний — знания о самой педагогике, о ее статусе, развитии, понятийном составе, главное - о способах получения нового достоверного научного знания. Это — **методология педагогики**. Разговор о ней впереди, но, в сущности, мы именно сейчас, когда говорим об объекте педагогической науки, о ее структуре, о понятийном составе и т.п., пользуемся результатами исследований в этой области. Ее развитие в последние годы, выделение собственного предмета методологии педагогики дают основания признать за ней статус педагогической научной дисциплины.

Педагогики во множественном числе

Кроме той единственной педагогики, которая обозначена на обложке этой книги, принято называть «педагогиками» отрасли применения ее положений к различным сферам, этапам образования или к определенным контингентам воспитанников и обучающихся (например, педагогика средней школы, педагогика высшей школы и т.п.). Иногда термин трактуется слишком широко. Тогда под названием «педагогика» появляются методические системы или просто методики осуществления какой-либо формы учебной работы. Таковы, например, музейная педагогика, рископедагогика, педагогика идентификации и т.п. Таких новообразований мы касаться не будем, поскольку причисление их к перечню «педагогик» лишь запутало бы изложение, а список «педагогик» сделало бы бесконечным. Перечислим лишь те отрасли применения общепедагогических знаний с учетом специфики каждой такой отрасли, которые уже устоялись в науке. Картина выглядит следующим образом.

Дошкольная педагогика представляет собою науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. В настоящее время существуют отрасли дидактики дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию.

Педагогика школы относится к самым богатым и развитым отраслям науки о воспитании. Тысячелетия ее существования в мировой истории позволили накопить несметные ценности опыта руководства развитием, формированием подрастающих поколений в различных социально-экономических условиях.

Педагогика профессионально-технического образования представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

Педагогика высшей школы в системе педагогических наук занимает особое место. Ее развитие обусловлено несколькими факторами. Среди них — фактор научного потенциала. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации: доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в своих специальных областях. Однако многие из них участвуют в создании новых дидактических конструкций высшего образования, разрабатывают оригинальные методики обучения студентов. Нередко эти инновационные разработки организуются при участии студентов. Многие дидактические разработки, выполненные для нужд вузовского обучения, создаются в двух версиях: вузовской и школьной. В итоге методика университетского, институтского познавательного труда переносится в школу и оказывается средством обновления школьного учебного процесса.

Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на новые средства производства, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии.

Военная педагогика вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Социальная педагогика содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых. В последнее время укореняется понятие «второго образования», которое дают многопрофильные образовательно-воспитательные учреждения. В клубах, на станциях юных техников, в домах народного творчества, на спортивных базах, в студиях музыкального и театрального искусства дети и молодежь находят возможность удовлетворять свои творческие потребности, вовлекаться в полезные формы досуга, получать необходимые, в том числе и профессиональные, знания. Благодаря научным исследованиям внешкольная система занятости детей и взрослых получает возможность эффективного развития, превращается в источник повышения культуры общества.

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления. Другое ее название — «педагогика пенитенциарных учреждений». Существует детская и взрослая отрасли науки по перевоспитанию людей, отбывающих наказание за совершенные преступления. По мере появления новых разновидностей преступлений расширяется поле научных поисков в области исправления антисоциальных форм поведения детей и взрослых. Исправительно-трудовая педагогика взаимосвязана с юриспруденцией и правоведением.

Специальные педагогические науки: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии. Системы воспитания и образования лиц без зрения, слуха и с нарушениями в развитии мышления строятся в отечественной и мировой практике в соответствии с глубокими и всесторонними исследованиями физиологических,

психологических механизмов связи детей и взрослых с окружающим миром, компенсаторными способностями человеческого организма в общении со средой. Интенсивность научных разработок в этих отраслях педагогики предопределяется масштабами рождения детей с аномальным развитием.

В последнее время эти отрасли, взятые вместе, получили название «**коррекционная педагогика**».

1.4. Категориальный аппарат педагогики

Уделяя главное внимание в анализе вопроса об объекте педагогической науки определению самой изучаемой реальности, мы вовсе не имели в виду, что понятийный состав нашей науки не заслуживает специального и основательного рассмотрения. В этом разделе пришлось в ходе как раз такого анализа привести характеристики важнейших для понимания задач педагогики понятий: «социализация», «воспитание», «образование». Теперь рассмотрим *категориальный аппарат педагогики в целом*, выделяя в их взаимосвязи те педагогические понятия, о которых в предыдущем разделе специально не говорилось.

Какими же категориями и понятиями оперирует педагогика? В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные знания. Все научные понятия делятся, на две основные группы: философские и частно-научные, т.е. специфические для данной науки. Кроме того, стало возможным выделение особой группы понятий — общенаучных. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими всем этим группам.

Философские категории в педагогике

Слова, принадлежащие философии, отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом «социализация», или - о теории, обходясь без понятий «сущность» и «явление», «общее» и «единичное». К числу таких категорий относятся также: «противоречие», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.

Собственные понятия педагогики

К ним относятся: «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др. Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержание переосмысливается, обогащается в ходе научной и практической работы.

Руководствуясь определением образования, приведенным выше и фиксированным в Законе РФ об образовании, уточним представление о *воспитании и обучении* — двух главных составляющих образовательного процесса. Будем исходить из определения объекта педагогики как целостности, объединяющей воспитание и обучение. Общая цель того и другого — приобщение человеческих существ к жизни общества, то есть, как было показано выше, целенаправленная социализация человека. Представим себе, что весь этот процесс состоит из двух составляющих частей, или этапов. **Первая часть - обучение как деятельность по подготовке школьников (или любых обучающихся) к жизни** путем передачи им социального опыта, а **вторая — воспитание как непосредственное включение тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь**. В реальности, в образовательном процессе, оба эти вида деятельности объединяются, сливаются, однако не так и не настолько, чтобы отпал вопрос о необходимости специальной работы по обеспечению их единства. Этим обусловлено различие, с одной стороны, методов обучения, готовящих ученика к жизни, а с другой стороны - методов воспитания, непосредственно вводящих их в жизнь.

Перед педагогической наукой воспитание и обучение выступают как два аспекта единой учебно-воспитательной деятельности. Однако *единство реализуется через различия*. Обучение не изолировано от включения воспитанника в жизнь. При этом оно развертывается на том участке учебно-воспитательного процесса, где доминирует подготовка к жизни. В свою очередь воспитание - такое включение в жизнь, которое служит естественным продолжением подготовки к ней, но в этом случае главной целью будет именно включение. Таким образом, есть воспитание в обучении и обучение в воспитании.

Так обстоит дело в действительности. Однако то, что в реальности едино, может в целях научного анализа расчленяться на относительно самостоятельные части, аспекты. Обучение как специальный объект изучения выделяет дидактика, которая в процессе познания сущности данного явления должна учитывать его происхождение и развитие, а также разные аспекты его рассмотрения с позиций других учебных дисциплин.

Более ясно различие в подходах выступает, если учесть практическую направленность педагогической теории и необходимость проектирования педагогической деятельности. В связи с этим полезно обратиться к характеристике объекта теории воспитания, которую в свое время предложили в своей книге, посвященной общим основам педагогики, В.Е. Гмурман и Ф.Ф. Королев.

Эти ученые отмечают, что главное в воспитании - приобретение воспитанниками положительного личного опыта. Его нельзя свести к усвоению тех или иных нравственных правил и выработке соответствующих привычек, оно включает формирование потребностей, интересов, мотивов, чувств. Можно, скажем, объяснить ученику то или иное правило арифметики или грамматики, предложить ему соответствующие примеры и задачи; в результате он овладеет этим правилом. Но нельзя провести, допустим, беседу о доброте и отзывчивости, дать соответствующие задания и надеяться таким путем воспитать доброго и отзывчивого человека. При подобной методике легче всего вырастить ханжу и лицемера. Материал учебной программы можно расчленить на темы, уроки, занятия. Но программа нравственного воспитания по такой структуре (в сентябре воспитывать честность, в октябре — гуманизм) строиться не может. Уроки честности не похожи на уроки физики. Первые, как говорят, дает сама жизнь, они не могут иметь твердых организационных рамок.

Как было сказано выше, предметом педагогики является система отношений, возникающих в ее объекте. Это относится и к педагогическим дисциплинам, составляющим систему педагогических наук. Основное для одной из них — дидактики это то, что отношение между преподаванием и учением опосредовано через множество заранее предусмотренных, специально создаваемых учебных ситуаций. Оно реализуется в условиях, которые создаются в известной мере *искусственно*. Воспитательное же отношение, рассматриваемое теорией воспитания, *непосредственно связано с жизнью*, а само воспитание представляет собой незамкнутую систему, открытую для прямого и повседневного внешнего воздействия.

Содержание, передаваемое с помощью методов воспитания, - особое. Можно так определить его: *это образ жизни как совокупность форм деятельности, которой занят человек, находящийся в единстве с условиями, в которых эта деятельность им реально осуществляется. Иными словами, это процесс самореализации личности, отражающий динамику повседневной жизни*. Говоря о реальных условиях и динамике повседневной жизни, мы имеем в виду протекающую в самой действительности жизнедеятельность конкретных людей, в том числе учеников и воспитанников. Когда же речь шла о содержательной стороне обучения, рассматривалась действительность уже осмысленная, отложенная, «выкристаллизованная» в форме социального опыта. Такую действительность в отличие от той, которая протекает здесь и сегодня и составляет содержание *воспитания*, можно определить как формализованную, или, выражаясь современным языком, «виртуальную». Усвоение социального опыта выступает как предпосылка включения в жизнь и его неперемное условие. Можно сказать и так: условие воспитания — обучение.

Понимание упомянутых различий необходимо как для правильного понимания этих категорий педагогики, так и для эффективного использования знаний, которые дает теория воспитания, в практике обучения и в дидактических исследованиях.

Существуют еще такие очень важные для педагогики понятия, как «самообразование» и «самовоспитание». И то, и другое выступают как особые виды деятельности, которым надо научить учащихся и воспитанников, когда они еще находятся под руководством педагогов в системе образования и воспитания. Однако по-современному построенный педагогический процесс стремится к тому, чтобы необходимость в руководстве, а тем самым в нем самом отпала и выпускник школы в дальнейшем сам распорядился собой, сам учился и совершенствовал себя. В этом состоит настоятельное требование времени и на это ориентирована система непрерывного образования. Еще в начале 1980-х годов замечательный отечественный педагог М.Н. Скаткин предложил в добавление к уже имеющимся *дидактический принцип перехода обучения в самообразование*.

В определенном смысле образование вообще можно считать подготовкой к самообразованию, а воспитание — подготовкой к самовоспитанию.

Общенаучные понятия

Известно, что развитие науки характеризуется взаимосвязанными процессами дифференциации и интеграции научного знания. Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, *общих для многих частных наук, но отличающихся от философских категорий*. Широко применяются такие понятия и в педагогике, одна из функций которой — интегративная, предполагающая объединение усилий разных научных дисциплин в научном обосновании практики. Вряд ли можно в наше время, проводя фундаментальное педагогическое исследование, обойтись без таких *общенаучных понятий*, как «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др.

Единство общего и специального в терминологии

Осмысление общенаучных понятия применительно к нашей научной дисциплине приводит к обогащению собственно педагогической терминологии такими словосочетаниями: «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическая система», «образовательный процесс», «педагогическое взаимодействие». Дадим их краткую характеристику.

Прежде всего, необходимо иметь в виду, что исходным для трактовки этих и ряда других важнейших педагогических понятий является общенаучное представление о системе и системном подходе. Ни один сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе, как с этих позиций. Так как педагогика — это наука об одном из видов деятельности, то правильно будет назвать научный подход к изучению ее объекта системно-деятельностным. В контексте этих общенаучных категорий рассмотрим три обозначенных выше понятия. Но вначале нужно определить, что означают главные слова — «система» и «деятельность».

Система - целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие.

Минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе. Элемент системы, в свою очередь, может быть системой, входящей в более широкую систему как ее часть, как подсистема.

Деятельность, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Отдельные виды человеческой деятельности — производственной, экономической, научной, этической, педагогической — можно рассматривать как подсистемы более широкой системы, какой является общество в целом. Так соединяются системный и деятельностный подходы, составляя системно-деятельностный подход к изучению тех или иных видов общественной деятельности, в частности научной и педагогической.

Теперь достаточно четко можно определить понятие *«педагогическая деятельность»*, которая не сводится только к работе учителя. Такая деятельность, понимаемая как подсистема деятельности в общем, социальном смысле, в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т.д., сама состоит из подсистем, в своей совокупности реализующих функцию приобщения человеческих существ к участию в жизни общества. Различаются следующие виды деятельности, составляющие систему педагогической деятельности в ее целостности:

- работа педагогов-практиков; они в непосредственном общении передают тем, кого обучают и воспитывают, культурное достояние человечества, развивают их способности, содействуют становлению личности;
- административная деятельность, организующая образовательный процесс; ею занято множество руководителей, организаторов образования;
- научно-исследовательская деятельность, которой заняты работники научно-образовательных учреждений: научно-исследовательских институтов педагогики и кафедр педагогики вузов; она одновременно является частью той общественной сферы, где производится научное знание, то есть частью науки как общественного института;
- передача результатов педагогической науки практике; сюда относится работа учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, вообще всех, кто оказывает учителям методическую помощь.

С учетом всего сказанного о системе и деятельности не составит особых затруднений понимание термина *«педагогическая система»*, довольно часто употребляющегося в педагогической литературе. Такая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, то есть *конкретное содержание ее элементов*: система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы — умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции.

Мы уже не раз пользовались словами *«педагогическая действительность»*. Понятно почему. Педагогика, как и любая наука, отражает действительность, то есть объективную реальность. При этом наука выделяет в ней свои объекты изучения, рассматривая их через призму сформированных в данной науке понятий. Например, физика изучает физическую реальность.

В поле зрения педагогической науки специальным объектом анализа становится только то, что включено в педагогическую деятельность. Поэтому педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как *действительность, взятую для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности*. Можно сказать иначе: *это та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность*.

Можно привести такой пример. Во время урока в классную комнату влетела муха и приземлилась на учебнике, лежащем на столе учителя. Является ли она частью действительности? Конечно, но только действительности вообще, не специально педагогической. Чтобы она внедрилась в педагогическую действительность, нужно, чтобы автор учебника включил рассказ о ней в соответствующий раздел, а учитель, излагая, например, законы генетики, подтвердил их данными, полученными учеными на материале экспериментов с мушками-дрозофилами.

С представлениями о системе и деятельности соотносится и понятие *«образовательный процесс»*. *Процесс - это смена состояний системы, следовательно, образовательный процесс — смена состояний системы образования как деятельности*. Поэтому педагогическая (образовательная) деятельность и педагогический процесс — не одно и то же. Педагогический процесс это деятельность в ее динамике, в движении. Лишь остановив его в мысленном представлении, мы можем спокойно проанализировать те или иные участки педагогической деятельности.

Еще одно важное понятие, *«педагогическое взаимодействие»*, обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности — ее двусторонний характер. Этим свойством характеризуется все, что связано в педагогике с *целесолаганием и руководством*. Как в любой молекуле воды содержатся атомы двух веществ, водорода и кислорода, так и в любом элементе педагогической деятельности, ее «молекуле», присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать из педагогического процесса — распадется сам процесс, прекратится педагогическая деятельность.

Но ученик или воспитанник не просто присутствует в педагогическом процессе. Это - живой человек, и он, как и учитель, является действующим лицом. Если сказать точнее — *взаимодействующим*, поскольку он активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика на эти действия. Иногда образно говорят (конечно, с известной долей преувеличения), что научить ничему нельзя, можно только самому научиться. Этим подчеркивается активный характер участия второй стороны в образовательном процессе и наличие в этом процессе не параллельных действий, а именно взаимодействия его участников.

Наконец, в педагогических исследованиях можно выделить и *понятия, заимствованные у смежных наук*: психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «запоминание», «умения», «навыки»), кибернетики («обратная связь», «динамическая система»).

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется в основном общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобретать неотъемлемое качество научного термина — однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет на себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против искусственно культивируемой иногда «научности» в изложении как призыв к отказу от научной терминологии.

1.5. Образование как общественное явление и как педагогический процесс

В предыдущих разделах был дан краткий обзор содержания одного из двух главных понятий педагогической науки — самой **педагогике**. Теперь необходимо охарактеризовать второе из этих, понятий - **образование**. Оно, как было сказано, является специальным объектом педагогике. Но это не значит, что разные его аспекты не могут изучаться другими науками. Это — многогранное явление и выглядит по-разному, если на него смотреть под разными углами зрения, с позиций различных научных дисциплин, каждая из которых имеет свои задачи и свой предмет изучения. Прежде всего, оно выступает в двух своих аспектах — *как общественное явление и как педагогический процесс*. С точки зрения общественных функций образование - средство социальной наследственности, передачи социального опыта последующим поколениям. В таком качестве, **как общественное явление**, образование становится объектом изучения науки об обществе — социологии. По отношению к человеку, которого обучают и воспитывают, образование — это **средство развития его личности**, психологическую структуру которой изучает, естественно, психология.

Педагогические же науки рассматривают целостную учебно-воспитательную, т.е. **образовательную деятельность**, о которой говорят, что она «осуществляется», «реализуется», «протекает». Это значит, что она существует реально в постоянном движении, развитии, осуществляется в динамике, в процессе. Если быть точным, нужно сказать, что **процесс - это смена состояний системы**. Поскольку речь в

данном случае идет об образовательной деятельности, получается, что **педагогический процесс выступает как смена состояний системы именно этой деятельности**. В ней реализуются цели и задачи образования. На пути к цели ее состояние изменяется: меняются люди, средства, ставятся новые задачи. Именно этот процесс в единстве воспитания, обучения и вообще всех составляющих его элементов **специально** изучает педагогика.

Роль образования в современной России

За последние десять лет в нашей стране произошли серьезнейшие изменения. Россия стала страной, открытой миру, демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительной большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности. Эти процессы разворачиваются в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию: от традиционного для конца XIX - первой половины XX в. индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному.

Роль образования в этом движении состоит:

- в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа;
- в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;
- в кадровом обеспечении рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство;
- в утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Цели образования

Цели образования как общественного явления обусловлены природой общества, в котором оно осуществляется. Исходя из конституционного определения нашей страны как демократического правового государства с республиканской формой правления и представлений об идеале гражданина такого государства можно определить конечную цель образования по отношению к каждому человеку. Смысл всего происходящего в образовании заключен в его **гуманистической ориентации**, воплощающей в этой социальной сфере принцип, провозглашенный Конституцией демократической России: **«Человек, его права и свободы являются высшей ценностью»** (ст. 2). Приоритет человеческого начала отражен в определении образования, содержащемся в Законе об образовании РФ, которое было упомянуто выше. Для педагогики это означает переход от авторитарных установок на формирование людей как «исполнителей», винтиков в государственной машине к созданию условий для развития личности. Цель — это представление о результате деятельности.

Если цель образования сформулировать наиболее общим образом, можно сказать, в соответствии с тем, о чем шла речь в предыдущем разделе, что она заключается в передаче культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому. Этот опыт состоит из совокупности **знаний, способностей деятельности**, воплощающихся в результате их усвоения человеком в его умениях и навыках, **опыта творческой деятельности, ценностей и отношений**, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие. Понятно, что один человек не в состоянии овладеть всем, что накопило человечество за тысячелетия своей жизни на Земле. Поэтому для школы содержание образования, в котором общая цель получает конкретное педагогическое выражение, специально отбирается по каждому из только что упомянутых составных частей социального опыта.

Главным результатом образовательного процесса должна быть готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Для этого усилия всей системы образования и каждого педагога в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на высоком уровне правовой

культуры: знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства. Необходимо воспитывать у них готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

В этой связи предлагается основным результатом деятельности образовательного учреждения сделать набор **ключевых компетентностей** в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Овладение ими дает человеку способность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни.

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.

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). Вместе с тем указанный выше подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность).

Итог сказанного о целях образования можно представить следующим образом: результатом направленности образования на выполнение целей, обозначенных выше, должно быть **становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.** По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее.

На пути к общему движению к общей цели ставятся цели промежуточные, и их выполнение приводит к получению промежуточных результатов. Такие частные цели, отражающие последовательные этапы выполнения цели, называются задачами. Деятельность по выполнению целей выстраивается как система задач.

Постановку общих и частных целей обобщенно называют целеполаганием. Оно осуществляется на всех этапах и уровнях образовательного процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Педагогику называют и наукой, и искусством. Выскажите свою точку зрения и докажите ее правильность.
2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки — воспитание или образование? Приведите аргументы в пользу вашего выбора.

3. *Дайте определение основных категорий педагогики: образование, воспитание, обучение, педагогическая деятельность.*
4. *Какие психологические понятия наиболее часто употребляются в педагогической литературе?*
5. *Объясните различие между социализацией и адаптацией к социуму (т.е. к обществу).*
- 6.

Глава 2. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

2.1. Единство и различия педагогической науки и практики

В чем состоит проблема

Проблема соотношения педагогической науки и практики, их взаимосвязи — это самая общая, можно сказать, глобальная проблема педагогики. От того, как она решается, зависит и развитие педагогической науки, и качество педагогических инноваций, и успех осуществляемой сейчас модернизации образования, в конечном счете — эффективность образовательной системы в целом.

Никто не сомневается в том, что педагогическая практика, в которой реализуется важнейшая социальная функция образования, о чем шла речь в первой главе, должна быть научно обоснованной, а теоретическая работа в связи с этой практикой — получать все большее развитие. В наше время нельзя определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения и воспитания «на глазок». Педагогическая наука дает знание о способах предвидения последствий введения новых методов, учебных материалов и т.п. в образовательный процесс. А практические работники нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности.

Однако дело обстоит не так просто. Среди части педагогов бытует мнение, что чуть ли не каждое педагогическое исследование должно быть нацелено на помощь учителю во всех конкретных затруднениях, которые могут встретиться в его работе, чуть ли не предусматривать и «расписывать» каждый его шаг. В соответствии с этой точкой зрения любое дидактическое или методическое исследование должно предусматривать разработки и рекомендации для непосредственной работы в школе, а задача учителя сводится к точному выполнению этих рекомендаций.

Другие считают, что подобные разработки лишь сковывают инициативу и творчество учителя, что наука должна давать знание сущности педагогического процесса и закономерности развития психики детей, а учитель сам разберется в том, как это знание использовать, ибо все зависит от его мастерства.

В недавнем прошлом высказывалась и такая точка зрения, что главной и едва ли не единственной задачей педагогической науки должно быть обобщение опыта учителей. С другой стороны, высказывается мнение, что для педагогической науки настало время перейти от простого описания на уровень теории, для которой обобщенный опыт — лишь материал для специального анализа.

Действительно, сфера влияния педагогической науки, особенно в ее теоретической части, не ограничивается применением к деятельности учителя. В широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия реформирования образования, создаются проекты образовательных процессов, готовятся образовательные стандарты и т.д. Задача науки - обоснование всех этих материалов и соответствующих действий в их целостности. Это означает, что степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть достаточно высокой и что этим определяется потребность в теоретическом знании.

Внести ясность в это многоголосье мнений и сомнений можно только путем обстоятельного анализа ситуации в науке, в обществе и в сфере образования.

Первым и главным ориентиром в изучении проблемы интересующей нас взаимосвязи будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис **о единстве теории и практики.**

Однако просто констатировать, что такое единство существует также и в сфере, которую мы рассматриваем, было бы недостаточно. Потребуется содержательное рассмотрение его на материале самой действительности, умение видеть в единстве различия, а в различиях — единство. Единство не есть тождество, не то же самое. Вода - это водород и кислород в их единстве. Единство семьи было бы невозможно, если бы не было различий между мужчиной и женщиной. Оно как раз и существует благодаря различиям.

В чем же реализуется единство и в чем состоят различия между наукой и практикой в сфере образования?

Чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо выйти за пределы педагогической науки и посмотреть на ее связь с практикой как бы со стороны.

Общий знаменатель для науки и практики

В первой главе были рассмотрены четыре вида педагогической деятельности: практическая, административная, научная, передача результатов науки практику. Все они, в том числе и практическая деятельность, и научная, в конечном счете, осуществляют *одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества* путем приобщения каждого человека к культуре, развития его личности. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в сфере образования. Говоря о таком единстве, мы имеем в виду единство двух видов деятельности: научной и практической. Другая форма — *единая система их взаимосвязи*, наличие которой является необходимым условием влияния педагогической науки на практику и выполнения практикой роли источника научного знания. Об этой системе будет сказано в дальнейшем, после анализа различий между избранными нами видами педагогической деятельности.

Различия

Сопоставим науку и практику по следующим характеристикам, присущим любой деятельности — а) по объектам, б) по средствам; в) по результатам.

Объекты

Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого мы обучаем и воспитываем. В то же время он, конечно, и субъект, значит, тоже действующая сторона. Однако он выступает как субъект в другой системе отношений, прежде всего как субъект познавательной деятельности. Воздействие на воспитанников, ответственность за развитие у них определенных качеств личности — все это остается за педагогом. Педагогическое руководство не отменяется. Другое дело, что оно не должно быть авторитарным.

Ребенок - не только объект

Нововведения последних лет были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики навязывания им догм, не подлежащих обсуждению. Самой актуальной задачей стал переход к «очеловечению» образования, т.е. воплощение в практику тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности ученика, установление гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом. Одним из благотворных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарного подхода к взаимодействию педагога и воспитанника другим — личностно ориентированным. Взгляд на ребенка как на личность невозможно было совместить с подходом к нему как к объекту манипуляций, всегда связанным с подавлением его самостоятельности и инициативы. Однако при этом не удалось избежать недоразумений, обусловленных естественной для переходной эпохи реакцией на административный стиль педагогического руководства.

Ребенок - не только субъект

Распространенной, чаще всего у представителей смежных научных дисциплин, ошибкой является отождествление любого педагогического воздействия с авторитарным руководством, построенным на неуклонном исполнении детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие — не то же самое, что манипулирование, связанное с давлением на человека и поэтому недопустимое в педагогическом процессе. Против этого резонно выступают сторонники декларируемой сейчас «субъектно-субъектной» педагогической парадигмы, которая, по их мнению, должна прийти на смену парадигме «субъектно-объектной». Но отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и воспитанником не могут быть только субъектно-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном определенном отношении как объект, в другом он — субъект, о чем говорилось выше.

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На учителя воздействует не сам ученик, а то, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель выстраивает свою систему воздействий. Ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Проще говоря, он выступает как ученик, а не как преподаватель. Вряд ли следует долго доказывать простую истину, что, находясь внутри системы педагогических воздействий, он не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не ощущает, что им кто-то руководит. Будучи объектом руководства, он по-настоящему живет, в то время как для педагога сама «школьная» жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни, протекающей за стенами школы. Формируя познавательную и иную самостоятельность школьника, хороший педагог делает нити руководства невидимыми, неощутимыми. Но это не значит, что они перестают существовать.

В ясной и лаконичной форме баланс между крайними позициями нашел выражение в уже цитированном здесь Законе об образовании РФ, заявляющем, что образование осуществляется, во-первых, в интересах человека, во-вторых — общества, в-третьих - государства. Порядок перечисления важен. Прежде всего - человек.

Не менее сложен вопрос об **объекте научной педагогической деятельности**. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, а, следовательно, объект педагогического воздействия и объект изучения со стороны педагогической науки — один и тот же. Но такой взгляд ведет к недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, то есть с ребенком, его психикой, мы одновременно допускаем смешение объектов и предметов двух наук — педагогики и психологии. Наука психология изучает то, что для педагогики служит объектом практики. Если считается, что и педагогика как наука должна заниматься тем же, чем занята психология, одна из двух наук окажется ни при чем и на ее долю останется одно - служить «практическим приложением» к другой науке. Таким образом, она (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного предмета исследования и собственного научного содержания.

Ребенок - не объект педагогического исследования

Выше мы привели высказывание А.С. Макаренко о том, что объектом исследования со стороны научной педагогики должен быть не ребенок, а педагогический факт (явление).

Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием (как это сделано в Законе РФ об образовании), имея в виду процесс воспитания и обучения. И первое слово, и второе обозначают отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Поэтому можно свести определение объекта

научной педагогической деятельности к такой наиболее широкой формулировке: объект изучения педагогической науки - это педагогическая практика. Педагогическую теорию в определенном смысле можно считать теорией педагогической практики, точнее - теорией практической педагогической деятельности.

Соотношение педагогики и психологии в контексте связи педагогической науки и практики показано на схеме, отражающей часть дидактической реальности, где объект дидактического исследования - деятельность преподавания, а ученик выступает как объект преподавания и субъект учения. Он и объект, и субъект одновременно (см. рис. 1).

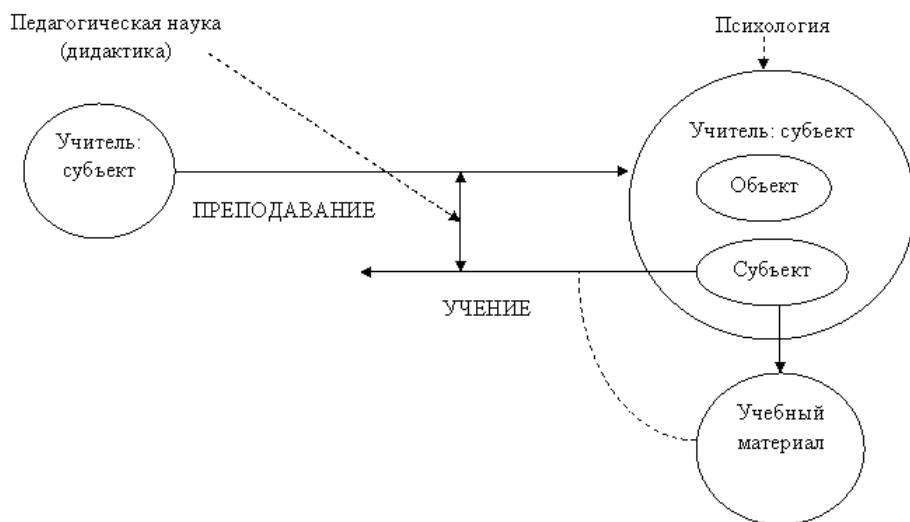


Рис. 1. Субъектно-объектные отношения в обучении и в науке

Не все согласны и поныне с утверждением, что ребенок не является объектом педагогической науки. В качестве аргумента иногда приводят слова К.Д. Ушинского о том, что для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо изучить его во всех отношениях.

Что значит - «изучать»?

Но ведь Ушинский говорил о воспитании, то есть о практике, а не о науке, и не научно-педагогическое изучение имеется в виду. На самом деле существует различие между изучением в науке и изучением по ходу практической деятельности. Изучение в науке связано с получением нового научного знания о специально выделенных объектах науки. Такими объектами для науки физики является, например, теплота как свойство всех нагретых тел, к которым относятся такие объекты *действительности*, как батарея центрального отопления, стакан чая, человеческое тело, нагретая солнцем крыша и т.п. Физика от них абстрагируется, не изучает их. Новое знание она получает о *теплоте*, которая и выступает для этой науки как *объект исследования*. Также и педагогика выделяет свои объекты, например методы обучения для *научного* изучения. Психика ребенка, его возрастные особенности изучаются другой наукой как ее собственный объект. Педагогика непременно должна пользоваться результатами такого изучения, но сама она получает новое знание о другом. Совсем другое дело — *изучение конкретных детей учителем*, который именно должен знать их во всех отношениях, чтобы воспитывать. Конечно, он должен изучать своих учеников, знать, каковы особенности их характера, восприятие жизни, способности. Но это не то изучение, которое мы имеем в виду, когда говорим о науке, не получение нового знания. Чтобы лучше шло дело на практике, учитель пользуется *уже имеющимся научным знанием*, чтобы лучше понять своих воспитанников.

Итак, под словом «изучать» на самом деле понимается разное. Одно — изучение исследователем объектов науки, другое — изучение объектов действительности вне науки, с практическими целями.

Из всего сказанного ясно, что между практиком и исследователем нет непроходимой черты. Учитель всегда может стать в позицию исследователя. Нужно только представлять себе, что влечет за собой такая смена позиций. Меняется род деятельности — меняются и ее объекты.

Средства

Средства, применяемые, с одной стороны, в научной, а с другой — в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Например, для педагогической практики это средства «идеальные» — методы, приемы, организационные формы воспитания и обучения, и материальные — наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки — наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теорий, проверка их путем эксперимента, материальное оснащение экспериментальной работы и т.д.

От практики к науке перейти непросто

Хотя это различие кажется очевидным, оно далеко не всегда осознается практиком, вступающим на стезю научной деятельности и претендующим на статус педагога-исследователя. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором, к примеру, хороший учитель, пополнив свой запас научных знаний, как бы автоматически становится хорошим исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя к напрасной трате времени, которое уходит не на получение нового знания, а на привлечение уже бытующих в разных науках истин для подтверждения эффективности научной работы, проведенной без научного обоснования, на базе интуиции и личного мастерства. Вся работа сводится к подтверждению целесообразности и высокой эффективности уже существующей практики, а не к ее преобразованию на основе новых достоверных научных знаний. Смысл научной работы при этом исчезает. Современный и прошлый опыт показывает, что в составе научного знания всегда можно найти положения, по видимости подтверждающие правильность любых, в том числе и абсурдных, предложений для практики. Невозможно признать научными появляющиеся в изрядном количестве в последние годы работы претендентов на ученую степень, представляющих на защиту фактически отчеты об их собственной, действительно хорошей работе в том или ином образовательном учреждении. В таких работах отсутствует главное: доказательство того, что предлагаемые способы деятельности являются оптимальными, необходимыми и достаточными для выполнения поставленных целей, а не просто хорошими в ряду других, тоже неплохих, вариантов организации практики.

Чтобы избежать таких промахов, нужно иметь в виду, что переход к научной деятельности не может совершаться «сам собой», по мере накопления опыта в другой области деятельности — практической. Наблюдения, которые учитель совершает, пользуясь уже имеющимся научным знанием, приводят к пополнению запаса знаний, у него имеющихся, и к повышению уровня его профессиональной компетентности. Но это еще не научная работа. Использование уже полученного научного знания, с одной стороны, и получение нового, с другой, — это, как говорят, «две большие разницы».

Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии — научно-исследовательской, хотя и являются для нее необходимой предпосылкой. Начиная работу по этой специальности, педагог не перестает быть педагогом по объекту исследования, но он одновременно встает в ряды тех, кто занимается наукой профессионально: физиками, историками, биологами. Он получает в свое распоряжение новое орудие — методы научного познания, и ему нужно научиться пользоваться им.

Отсюда следует только один вывод. Как бы это ни было сложно и скучно, педагог-практик, чтобы стать квалифицированным участником особой сферы деятельности — научной, должен пройти специальную подготовку. Применительно к любому делу необходимость овладения особыми знаниями и умениями обычно не вызывает сомнений. Например, человек, купивший автомашину, не получит водительские права, пока не пройдет соответствующий курс вождения этого транспортного средства. Еще более очевидна такая необходимость в отношении овладения методологической культурой и

соответствующими исследовательскими знаниями и умениями для педагога, которого в вузе, к сожалению, специально не учили исследовательской работе. А успешно обучать и воспитывать, как мы видели, не то же самое, что вести научную работу.

Переход учителя к собственно научной деятельности требует от него знаний уже не только по педагогике, но и о педагогике, то есть о закономерностях, действующих не в обучении и воспитании, а в самой педагогической науке и в науке вообще. Тот, кто хочет заниматься наукой, должен знать, как выделить и сформулировать объект и предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, какие есть еще способы получения объективного научного знания. Здесь мало помогают персональные догадки и озарения, которые время от времени посещают ученого, и даже его талант. Есть достаточно хорошо сформированная и проверенная в практике научного исследования, существующая как реальность область знаний — методология педагогической науки. Без этих знаний провести исследование на современном уровне невозможно. Эта простая истина нередко забывается, хотя имеются официальные документы, ее подтверждающие; в самое последнее время соответствующий раздел включен в стандарт педагогического образования. На первый взгляд кажется, что все это в особых доказательствах не нуждается. Но, к сожалению, лишь на первый взгляд. Нет гарантий от заблуждений, порождаемых многолетней привычкой к одноколейному мышлению, действующему по простой схеме: «кто не с нами, тот против нас», «все или ничего, всегда или никогда». Высказывается мнение, что методология, проводя грань между наукой и практикой, узаконивает противопоставление деятельности ученого-педагога деятельности учителя. На самом деле учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а как раз подобными утверждениями. Дело обстоит наоборот: предлагается не противопоставление, а различение с одной целью — понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности, существующих объективно. Никто не отстраняется от участия в любом деле, в том числе, разумеется, и научном

Научная деятельность требует умения отвлечься от «текучки», посмотреть со стороны не только на работу других людей, но и на свою собственную. Очень может быть, что она при ближайшем рассмотрении с позиций науки окажется не самой лучшей. Зато сам этот факт — стимул и материал для научного анализа, объяснения причин. Однако это не всегда легко, не во всех случаях возможно и целесообразно. Не обязательно требовать от учителя совмещения функций исследователя и педагога-практика, то есть чтобы он и пользовался научным знанием, и производил его. Эти два аспекта отношения к науке не следует смешивать. Учитель не обязан «делать» науку, а вот пользоваться научным знанием для совершенствования своей практической работы всегда полезно. Ведь не всякий легчик, даже самый блестящий, в то же время и авиаконструктор.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Любой педагог может заниматься любыми или даже всеми видами деятельности. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой и при этом происходит смена объектов, средств и результатов. В быту это само собой разумеется. Преподаватель вуза в течение дня может быть по дороге на работу пассажиром городского транспорта, в институте — лектором, в магазине — покупателем и т.д. Если бы он вдруг в автобусе начал читать лекцию, это выглядело бы очень странно. Еще больше удивились бы студенты, видя, что их преподаватель в аудитории ведет себя, как в автобусе - сел и раскрыл газету.

На тот случай, если сегодняшний студент впоследствии захочет по-настоящему работать в науке (например, поступить в аспирантуру), ему не помешает заглянуть впрок некоторыми знаниями о научном исследовании, о его логике, о том, как можно оценить его качество. С одной стороны, такие знания войдут в состав методологической культуры будущего учителя, с другой - облегчат и, возможно, ускорят процесс перехода от практической деятельности к научной. Единственное и вряд ли чрезмерное пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право, — изучить новое для него дело, овладеть знаниями о его специфике, главных характеристиках, методах исследования (в отличие от методов обучения и воспитания) и т.д.

В связи с этим возникает вопрос о результатах научной и практической деятельности. Он связан с проблемой педагогического целеполагания, поскольку в цели заложено представление о результате. С какой целью мы приходим в школу и с какой целью приступаем к научной работе?

Результаты

Цель и результат практической работы учителя — обученный и воспитанный человек, точнее, обученность и воспитанность как качества личности.

Результатом педагогической, как и любой другой, науки, являются знания.

Педагогические знания — это законы, принципы, правила педагогической деятельности. Они существуют не только в сознании педагога, но и в материализованном виде в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т.п. Кроме научных в педагогике есть и другие знания — житейские, художественные, о чем речь пойдет позже. Но поскольку здесь речь идет о науке дадим краткую характеристику научного педагогического знания.

Виды знаний в педагогике

В любой развитой науке присутствуют ***теоретические и эмпирические знания.***

Есть они и в педагогике. В основе их различия лежит выделение теоретического и эмпирического уровней научного познания.

На эмпирическом уровне формируется знание о фактах: для педагогики это - знание об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания; о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты; об успешной или неудачной работе учителей по новому учебнику и т.п.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это, например, знания о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п. Результаты теоретических исследований раскрывают, описывают и объясняют связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса. Теоретическое знание неочевидно; часто оно бывает парадоксальным и поэтому принимается не сразу и не всеми. Как правило, оно требует глубокого обоснования и развернутой аргументации.

Особенности знания о деятельности

Однако для педагогики как одной из наук о деятельности только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория — не самоцель. В системе образования как социального института она выполняет вполне определенную роль — служит основой преобразования и совершенствования практической деятельности. Педагогика изучает образовательный процесс, как он протекает в жизни, и создает новые системы деятельности.

В знаниях, составляющих такую систему, воплощается особая форма отражения действительности - ***социальная норма.*** Социальные нормы не просто отражают сущее - то, что существует в педагогической действительности, но предписывают определенные действия как должное и составляют особый, третий вид знаний. Это знания нормативные — о должном, о том, что следует делать, в отличие от эмпирических и теоретических, отражающих сущее. К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т.д. Нормативные знания выступают

также в виде методов практической деятельности (например, обучения и воспитания), стандартов, требований к программам и учебникам, к студенческим курсовым и дипломным работам.

Таким образом, общая картина всей совокупности научных знаний о деятельности, в частности педагогической, подразделяется на две группы.

К первой относятся знания, отражающие действительность в том виде, как она есть. Это знания о реально протекающем педагогическом процессе. Вторая группа — нормы, регулятивы деятельности. Это знания о том, как нужно ее планировать, осуществлять и совершенствовать в соответствии с целями и условиями, в которых этот процесс протекает.

С различением упомянутых групп знаний связаны особенности осуществления педагогической наукой ее функций, о которых шла речь выше. Эмпирические и теоретические знания педагогика получает, реализуя научно-теоретическую функцию, а нормативные — результат осуществления ею конструктивно-технической функции.

2.2. Педагогическая наука и практика как единая система

Необходимость системы и ее исходный пункт

Учитель, чтобы действовать успешно, руководствуется знанием о том, как нужно обучать и воспитывать (принципами, правилами, рекомендациями и т.п.). Чем полнее познаны закономерности педагогического процесса, тем успешнее осуществляется практическая работа. Для того чтобы полнее раскрыть эту связь, необходимо представить научную и практическую деятельность в единой системе.

Приступая к изображению такой системы, нужно иметь в виду, что ее началом, исходным пунктом может быть только сама педагогическая действительность как часть социальной реальности.

Первый шаг - описание

Чтобы научно проанализировать действительность, нужно сначала ее описать. Невозможно в «живом» виде, непосредственно принять в науку что-либо существующее в действительности, как нельзя сорвать ветку с дерева, которое показывают в телепередаче. Изображение дерева сначала «записывается» в студии, то есть кодируется в системе электронных импульсов. Подобным образом нужно средствами языка науки закодировать отражение в ней объекта действительности, чтобы можно было с ним работать.

На основании сказанного можно утверждать, что первым шагом построения нашей системы будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) образовательной практики.

Такое описание называют эмпирическим, поскольку оно содержит знание фактов, доступных непосредственному наблюдению и измерению. Состав его многообразен. В него могут войти любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например знания о психических процессах, протекающих в условиях педагогической деятельности, - об усвоении или запоминании учениками материала и т.п.

Следующий шаг - теория и с ней закономерности

Недостаточно просто описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Необходимо найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности. О закономерностях говорилось выше (см. 1.1). Здесь необходимо подчеркнуть объективный характер закономерностей, отражающих относительно постоянные свойства обучения и воспитания, учет которых прокладывает

русло всей дальнейшей работы, служит для нее ориентиром, не дающим отклоняться в сторону от избранного курса.

Принципы

Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, то есть от научно-теоретической функции к конструктивно-технической. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга — к *принципам педагогической деятельности*.

Высказываются разные мнения о сущности и о самом наборе педагогических принципов. Поэтому придется на этом вопросе остановиться особо.

В логическом смысле принцип — это центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, к которой оно относится. Другой смысл - принцип действия, под которым подразумевается, например, этическая норма. Именно второй смысл подходит для педагогики, и вот почему. Эта наука изучает деятельность и должна, в конечном счете, давать нормативное знание, предписывать, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать.

Педагогические принципы — это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию.

В них содержатся указания относительно того, как нужно действовать, чтобы добиться желаемых результатов. Этим они отличаются от тех принципов, которые формулируются, например, физиками или психологами. Принцип наглядности как педагогический означает: следует применять в обучении средства наглядности.

Чтобы сформулировать принцип, нужно обладать многими знаниями. Теоретической основой для выработки норм деятельности служат закономерности, которые сами по себе никаких указаний не содержат. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в процессе научного обоснования практики. В закономерностях в неявном виде заложена ориентация (включающая и ограничения) на общее направление разработки принципов. Сами же принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения. Они объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Например, возникшая в свое время потребность в воспитании самостоятельности нашла нормативное отражение в сформулированном М.Н. Скаткиным дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию, о котором мы уже упоминали.

В то же время, в отличие от закономерностей, принципы имеют субъективную сторону в том смысле, что осуществление принципа не обязательно для педагога. Он может, например, не реализовать принцип наглядности, сделать обучение чисто вербальным, как это было до Коменского. От этого процесс обучения не исчезнет, хотя, скорее всего, он станет менее эффективным.

В принципах содержится знание о том, что не существует без наших усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой, автоматически. Положение о таком единстве формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что нужна специальная целенаправленная работа педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у школьников эмоционально-ценностных (нравственных, эстетических) отношений к людям, природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку не всегда эти отношения и черты характера оказываются такими,

какими они с высокой степенью вероятности формируются в процессе целенаправленного, специально организуемого личностно ориентированного обучения.

Прямое приближение к практике в нормативной сфере педагогики начинается с принципов. Они лежат в одном ряду с закономерностями, но логически из них не выводятся.

При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие другие знания ни включались бы в исследование, закономерность остается основой в переходе от отображения к конструированию. Закономерности и принципы служат главными ориентирами в этом переходе и являются структурными элементами системы связи педагогической науки и практики.

Конкретные принципы обучения и воспитания будут сформулированы в последующих разделах этой книги. Здесь мы приведем лишь некоторые, основные, принципы, относящиеся к образованию в целом.

Главный принцип образования — его гуманистическая ориентация.

Он предполагает направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу на приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. При этом важной характеристикой образовательного процесса должны быть доброжелательное отношение друг к другу его участников, уважение к личности.

Существенной частью гуманизации образования является **гуманитаризация**. Это, во-первых, наращивание в содержании всех учебных предметов знаний о человеке, человечестве и человечности. Во-вторых, особое внимание к преподаванию гуманитарных учебных предметов (литературы, истории, языков, искусства), признание их приоритетной роли в образовании. В-третьих, в рамках реализации этого принципа возникает задача гуманизации преподавания негуманитарных предметов (физики, химии, математики, информатики и т.п.). Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры. Преподавание любого учебного предмета в соответствии с этим принципом будет направлено на формирование творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и гуманистических отношений.

Принцип гуманизации образования является главным и системообразующим. В сущности, все разделы педагогики и все содержание этой книги раскрывают и конкретизируют способы его реализации в содержании образования и в образовательном процессе.

Другим общим для всего образовательного процесса является **принцип информатизации образования**, которая представляет собой часть процесса информатизации современного общества. Наша эпоха характеризуется «информационным взрывом» — резким возрастанием количества информации — научной, технической, культурной.

Истоки потребности в информатизации лежат в новом, невиданном ранее противоречии между машинной вооруженностью рук (в середине XX века 99% всей физической работы выполнялось машинами) и «ремесленной вооруженностью» головы. Информационные возможности людей, ограниченные физическими рамками, перестали соответствовать энергетическим возможностям производства, ставшим, по существу, безграничными в силу использования машинной техники. Это противоречие вело к информационному кризису. Именно оно и решается путем создания информационных, компьютеризированных технологий в области переработки и использования знаний. Переворот в информационной сфере можно считать третьим в истории великим информационным переворотом после изобретения письменности и книгопечатания.

Без информатизации сферы образования отставание экономики страны будет закладываться еще в средней и высшей школе. Во всем мире в ответ на новые запросы в сфере информации становится необходимым насыщение образовательных систем информационной продукцией, средствами и

технологией. В учреждения системы образования внедряются информационные средства, основанные на микропроцессорной технике, а также информационная продукция и педагогическая технология, базирующаяся на этих средствах. Получает все более широкое распространение многоцелевое использование компьютера в процессе обучения. Создание информационного пространства, выполняющего обучающие функции, преподавание основ информатики и вычислительной техники, подготовка юных программистов — вот некоторые формы осуществления принципа информатизации.

Однако при всей важности принципа информатизации он не должен входить в противоречие с главным направлением — **гуманизацией образования, имеющим абсолютный приоритет**. Информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей. К чему может привести уход от живого общения в мир виртуальной реальности, говорит шестиклассник в бесхитростных стихах:

*Наверно, каждый из ребят
Имеет милую игрушку...
...А я люблю уже давно
Играть с компьютером бесшумным,
И мне не нужно ничего,
А лишь общаться с другом умным...
Я так люблю свою «игрушку»,
Не променяю ни на что.
Она поможет в жизни трудной
Мне разобраться «кто есть кто».*

Это, конечно, мечты ранней юности, не более. Разобраться в жизненных ситуациях поможет живой, доброжелательный и умный друг, а не хитроумная машина. А вот то, что автору «не нужно ничего», кроме компьютера, должно быть для педагога сигналом - занимаясь информатизацией, не забывать о человеке.

Цель образования и представление о нем как процессе, в котором соединяются воспитание и обучение, обуславливают **принцип целостности образовательного процесса**.

В этом принципе находит выражение необходимость **целенаправленных усилий**, устремленных на объединение воспитания и обучения. Именно поэтому целостность не попала в число педагогических закономерностей.

Реализуя принцип целостности, мы ориентируем образовательный процесс на **формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения**.

Еще один важный принцип, одинаково относящийся и к обучению, и к воспитанию на всех этапах и во всех формах образования: **принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности**.

Возвращение к практике: методическая система, проект

По мере дальнейшего приближения к практике все описанные выше элементы выстраиваются в **методической системе**, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической действительности, например преподавания географии или эстетического воспитания. В этой системе расположены знания разной степени общности — от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или воспитания.

Методическая система затем конкретизируется в *проекте* этой деятельности: в образовательных стандартах, программах, учебниках и т.д. Они могут проверяться на практике в ходе опытной работы. Такие материалы - предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Это конечный результат научной работы и одновременно — начальный пункт деятельности практической.

Последний элемент системы

Начало и конец системы совмещаются в *работе педагога-практика, создающего новую педагогическую действительность*. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения и воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т.д.

2.3. Связь науки и практики в движении

Движение по часовой стрелке...

Система связи науки и практики существует не в виде застывшей схемы. Она движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. Представим сказанное графически (рис. 2).

Как видно на рисунке, общая направленность научно-исследовательской деятельности - от науки к практике, от изучения к конструированию.

... и обратно

Могут спросить: а разве исключается ... и обратно обратный ход, например, от закономерностей к наблюдению? Ведь систематическое научное наблюдение как метод научного познания предполагает наличие у наблюдающего определенных теоретических представлений. Он не наблюдает «вообще», а знает и помнит, на что именно направлено его внимание. И нельзя ли идти от принципов к закономерностям?



Рис. 2. Связь педагогической науки и педагогической практики

Такой путь не только возможен, но он даже выступает как необходимый, если рассматривается не современное состояние взаимосвязи науки и практики с наукой, а развитие их соотношения *в истории педагогики* первыми и в определенный период даже единственными педагогическими материалами были учебники.

Обратный ход в определенном смысле можно представить себе и сегодня, если «запустить» обозначенный здесь цикл не в одной плоскости, как это выглядит на схеме, а так, как он разворачивается в действительности, то есть по спирали. Знание теории дает исследователю возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволит ему более глубоко раскрыть закономерности.

Движущие силы «вращения» цикла связи науки и практики

Но каковы конкретные причины «вращения» цикла, за счет чего происходит его обновление? Очевидно, образ «вечного двигателя» к этому случаю не подходит. Можно выделить в обобщенном виде три фактора, обуславливающих динамику движения представленной здесь системы.

Эти факторы лишь частично лежат внутри нее самой. Необходимость дальнейших исследований в определенной мере обусловлена логикой развития самой науки. Но научное знание в педагогике - не самоцель. В конечном счете, оно нужно практике и самой же практикой обусловлено. Педагогическая теория - это теория педагогической практики. Поэтому изначальное и главное значение имеют внешние, а не внутренние факторы.

Первый из таких факторов — изменение тенденций развития общества, условий жизни в нем, смена идеологических ориентиров. Соответственно меняются цели образования, а с ними — его содержание, методы образовательной деятельности, объекты научного анализа и многое другое.

Ближайший и актуальный пример. Наметившиеся еще в 1960-х годах тенденции к демократизации и становлению гуманистического мышления привели в педагогике к формированию личностного подхода, принявшего позже форму личностно ориентированного образования. Такая ориентация нашла выражение в новых научных проблемах и практических задачах. Общая, хотя и неполная характеристика проблематики, возникающей в связи с развитием этих тенденций в обществе и в образовании, выглядит так. Это, прежде всего, отход от жестких авторитарных схем, препятствующих становлению личности ученика, ориентация на его всестороннее развитие, проблемное обучение. Первостепенное значение имеет культурологический подход к построению содержания общего среднего образования, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, а также внимание к философскому и методологическому осмыслению педагогической науки и практики.

Необходимость преодоления чрезмерного интеллектуализма в обучении, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей приводит к новому осмыслению проблематики педагогической науки. Выдвигаются на первый план задачи разработки теоретических основ целостного учебно-воспитательного процесса и изучения вопросов реализации воспитательной функции обучения применительно к разработке таких категорий, как содержание, методы и организация обучения. Разумеется, одновременно соответствующая работа ведется и в практике. Было бы странно во всех случаях дожидаться решения всех вопросов сначала в теории, и только потом — в практике. Один из источников педагогического исследования — анализ изменений в практике, вызванных непосредственным воздействием общества и учетом требований времени педагогами-практиками. Демократический стиль педагогического общения, гуманное отношение к детям не возникают вдруг - по приказу министерства или по настоянию ученых.

Второй фактор, не дающий остановиться разворачиванию системы связи науки и практики, - разрыв между целями и результатами образовательного процесса. Он образуется, когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, и оказывается, что результаты деятельности не совпадают с

целями. Конкретно несовпадение выражается в том, что не оправдываются ожидания педагогов: на выходе из системы образования оказываются люди, подготовка которых не соответствует изменившимся условиям. Разрыв ощущается многими и порождает претензии к педагогам — теоретикам и практикам: педагогическая наука отстает от жизни, а школа плохо обучает и воспитывает. Наличие пробелов в науке и «узких» мест в практике стимулирует разработку научных средств, позволяющих преодолевать эти недостатки.

При изменении целей образования особенно ясно проявляется способность науки к прогнозированию, и тем самым проверяются уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на «пробы и ошибки» предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, достичь полного совпадения цели и результата не удастся. Впрочем, это характерно и для других видов человеческой деятельности хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней, а результат принимает не столько форму цели, сколько форму средств, применяемых для достижения этой цели. Средства должны соответствовать цели, иначе придется с унынием вспоминать знаменитый афоризм: «хотели как лучше, а получилось как всегда». Никто не хотел, например, перегрузки учебников лишним и чересчур осложненным материалом, а в недавнем прошлом так и получилось. Помощь может прийти только со стороны науки, которая в состоянии если не полностью устранить подобные несоответствия, то хотя бы свести их к минимуму. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которой разрабатывается новый проект деятельности, реализующей поставленную цель. В процессе выполнения цели вновь появляются неожиданные результаты, которые требуется изучать и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Наконец, *третий фактор* — логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем. Накопление множества эмпирических фактов порождает потребность осмыслить их, совместить в целостном теоретическом представлении. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой, как отмечают специалисты по общей методологии науки, становится возможным и необходимым изучение целостных объектов.

2.4. Учитель и педагогическая наука

Учитель между наукой и практикой

Учитель — непосредственный творец образовательного процесса, создатель неисчислимого множества учебных и воспитательных ситуаций, через которые проходит ученик в школе. Именно порождаемый учителем учебно-воспитательный процесс становится объектом изучения педагогической науки. В свою очередь, педагог-практик опирается на плоды усилий многих людей — авторов учебных материалов, пособий, рекомендаций и т.п. Самостоятельно мыслящий учитель не оставляет без внимания и широкий круг теоретических педагогических знаний, пользуясь в своей работе теми средствами, которые создаются и совершенствуются наукой. Поэтому вопрос об отношении деятельности учителя к педагогической науке неразрывно связан с другим важным вопросом — об источниках педагогического творчества учителя и области его осуществления. Уже говорилось, что одна из функций педагогики — помогать учителю, обосновывая и разрабатывая «сценарий» его работы: рекомендации, методические разработки, пособия разного рода и т.п. Но где предел такой помощи, когда речь идет об учителе, который стремится подходить к делу самостоятельно, творчески? Может быть, все это лишь сдерживает его творческую инициативу, не дает возможности переступить порог педагогических норм?

Ответить на этот вопрос поможет обращение к рисунку 2, приведенному в предыдущем разделе этой книги. Вспомогательным инструментом в ту часть изображения, где представлен процесс реализации

проекта. Деятельность учителя обозначена нижней стрелкой, идущей от проекта к педагогической действительности. Да, учитель реализует проект. В педагогических «сценариях» воплощены разум и опыт многих педагогов - теоретиков и практиков, в них отражаются результаты фактически всех отраслей науки. Их наличие избавляет современного педагога от необходимости заниматься заведомо безнадежным делом — самому повторять весь опыт педагогической и познавательной деятельности человечества. Однако в результатах педагогической науки показан лишь общий, усредненный путь к цели. Учитель не может быть только «реализатором», исполнителем. Его дело - по мере необходимости использовать эти результаты в работе с живыми, а не «абстрагированными» учениками.

Многолетний опыт показывает, что сколь основательно ни были бы составлены материалы для учителя, они останутся мертвым грузом в сознании педагога и в самом образовательном процессе, если сам он не воспринимает цели образования как лично значимые, не способен проникнуть во внутренний мир школьника. Невозможно успешно работать по самым лучшим пособиям и руководствам без надлежащей подготовки по общей дидактике и методике, педагогической психологии. Знание теории помогает учителю намечать логику и последовательность своих педагогических действий, предвидеть их результаты, приводить их в систему.

В чем состоит роль педагогического научного знания как источника педагогического творчества? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно представить себе общую картину деятельности учителя.

В педагогическом процессе перекрещиваются и взаимодействуют многие факторы, наряду с типовыми все время возникают неповторимые ситуации, которые невозможно предусмотреть заранее. Поэтому учитель в каждой новой ситуации должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи.

Таким образом, педагогический процесс как бы воссоздается дважды - сначала в проекте, затем в самой действительности учителем. Действительность же всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней. Даже в повседневном, традиционно протекающем образовательном процессе по-новому применяются какие-то уже известные средства и формы обучения и воспитания, создаются новые.

Осуществление задуманного разворачивается на материале конкретной, бесконечно разнообразной, тающей всяческие неожиданности педагогической действительности. Учитель на уроке далеко не всегда имеет возможность и время все взвесить, обдумать. Ему приходится быстро принимать решения, нередко без достаточных логических оснований, руководствуясь интуицией, педагогическим чутьем. При этом, однако, интуиция предполагает, с одной стороны, предварительное накопление опыта, осмысление большого числа фактов, с другой — последующее осмысление решений, принятых интуитивно.

То, что решение конкретных педагогических задач нередко происходит на основе интуиции, не означает, что учитель действует по какому-то наитию «свыше». Интуиция как непосредственное знание порождается во взаимодействии деятеля с объектом. Интуитивный опыт учителя — его собственный, личный опыт общения с учащимися. В этом опыте проявляются и формируются такие необходимые качества личности учителя, как педагогический такт, способность действовать нестандартно, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Однако такой опыт принесет лишь ограниченную пользу самому учителю и совсем мало поможет другим, если он останется привязанным только к определенным ситуациям.

Нередко бывает так. Посетив открытый урок опытного педагога в другой школе, на котором была показана, скажем, активная исследовательская работа школьников по какому-то учебному предмету, учитель решает воспроизвести этот урок в своем классе. Он предлагает своим ученикам те же самые задания, которые выполняли ученики на открытом уроке. Однако дело кончается неудачей: оказалось, что многие ученики не знают, как приступить к выполнению заданий, не умеют обращаться с

приборами, вести запись результатов опытов. Это произошло потому, что предыдущими занятиями они не были подготовлены к самостоятельной работе над подобными заданиями. Учитель мог бы избежать неудачи, если бы знал общие закономерности формирования у школьников умения самостоятельно работать.

Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных факторов, действующих в педагогическом процессе, часто приводит к неудачам и может дать повод для несправедливой отрицательной оценки успешного опыта. А такое знание дает педагогическая наука. Послушаем К.Д. Ушинского: «Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается *мысль, выведенная из опыта*, но не самый опыт [выделено мной. — В.К.] (Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч. Т. 2. 1948. С. 19). То же относится и к случаю, когда учитель принимает без раздумий к буквальному исполнению какие-то конкретные предписания.

В книге, посвященной психологии труда учителя Н.В. Кузьмина приводит такой забавный эпизод. Однажды методист института усовершенствования учителей был на неудачном уроке немецкого языка. При этом он поймал себя на мысли, что все на уроке ему очень знакомо. Оказалось, что учительница давала урок по его же разработке. Но советы о том, как вести урок, не соответствовали ни уровню мастерства учительницы, ни особенностям класса, с которым она работала, и вообще не вписывались в ее систему работы.

Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях и передать другим педагогам, он должен быть научно осмыслен. Сам же интуитивный опыт выступает как предпосылка для такого осмысления. Например, учитель нашел удачный прием изучения в данном классе какого-то конкретного вопроса. Далее он пытается уяснить себе возможность применения этого приема в других сходных случаях, в ситуациях определенного типа. Это позволит ему осмыслить педагогическое значение данного приема и затем описать и передать свой опыт другим педагогам.

Современный учитель имеет право действовать самостоятельно, применяя новое сочетание уже имеющихся средств в новых ситуациях или же новые средства в типичных, повторяющихся педагогических ситуациях. Инструкции, педагогические «рецепты» — предпосылка развертывания его творческой деятельности. Для осознания же этой деятельности, без которого также невозможно педагогическое творчество, учителю нужны научные знания, в первую очередь те, которые педагогическая наука получает, осуществляя свою научно-теоретическую функцию. Это те же знания о закономерностях обучения и воспитания, которые были использованы составителями учебных материалов.

Теперь становится ясным и ответ на вопрос, поставленный вначале, — нужно ли знание педагогической теории творческому учителю, и на другой вопрос — нужны ли ему какие-либо педагогические нормы.

Если учитель воспринимает рекомендации и разработки не как простой исполнитель, а как самостоятельно мыслящий профессионал, они не только не сковывают его творчество, но, напротив, открывают для него простор, помогают ему. В нормативном знании отражаются в научно переосмысленном виде результаты творческого опыта многих педагогов и поэтому противостоять ему не могут. В любом случае знание правил, профессиональная грамотность не могут помешать делу. Вряд ли А. С. Пушкин был бы светочем русской литературы, каким мы его знаем, если бы не умел читать и писать, не знал бы грамматики русского языка.

Что значит - думать о практике в терминах науки

Но чтобы творчество учителя могло быть «уловлено» и передано другим, необходимо *осмыслить его в категориях педагогической теории*. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, необходимо научиться делать это не только в «терминах проекта», но и в «терминах науки». Это значит:

не только констатировать, что, например, такой-то материал не сумели усвоить, что опрос прошел вяло, ученики не поняли объяснений, но и говорить, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает формирования в сознании школьников причинно-следственных связей, что оказался нереализованным принцип сознательности или доступности и т.п.

Однажды был проведен эксперимент, в котором сравнивалось, в частности, отношение просто опытных учителей и учителей — мастеров своего дела к способам использования материала учебника на уроке.

Всем учителям была предложена тема «Древнерусское феодальное государство с IX века до начала XII века. Каждый из них должен был рассказать, как он построит свой урок с использованием учебного пособия по истории для VII класса. Один из предложенных вопросов был такой: «Измените ли вы последовательность изложения учебного материала?» Опытные учителя ответили, что этого они делать не будут, так как в учебнике материал изложен хорошо. На вопрос: «Какую дополнительную литературу вы используете при изложении этого материала?» - они ответили: «В учебнике материал большой, еле успеешь его изложить». Иной подход был у учителей-мастеров. Они рассматривали тему с точки зрения того, на какие знания, полученные учащимися, можно опереться и к усвоению каких новых знаний в будущем она должна подготовить. При этом учитывалась психология восприятия нового материала детьми. Эти учителя задавали себе вопросы: что особенно трудно ученикам, что легко; в чем они смогут разобраться самостоятельно, а что предложить прочитать по учебнику и тут же на уроке пересказать своими словами. На вопрос о дополнительной литературе они ответили так: «Литературу нельзя привлекать вообще, только потому, что то или иное может быть интересно для учеников. При отборе литературы, фактов надо спрашивать себя: для чего? Для формирования конкретных представлений? Углубления знаний? Выяснения причинно-следственных связей? Более прочного запоминания? Когда мне ясно, для чего именно нужно привлечь дополнительный материал, я его привлекаю».

Как видим, творческое отношение к работе предполагает умение использовать знания и терминологию науки.

В одном случае учебный материал просто «проходят», а в другом - его используют для достижения целей, ясно сформулированных на языке науки. Научное знание в этом последнем случае позволяет учителю-мастеру понять, объяснить себе и другим причины и следствия тех или иных явлений педагогической действительности, своих успехов и неудач, а также правильно планировать свою дальнейшую работу.

Глава 2. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

2.1. Единство и различия педагогической науки и практики

В чем состоит проблема

Проблема соотношения педагогической науки и практики, их взаимосвязи — это самая общая, можно сказать, глобальная проблема педагогики. От того, как она решается, зависит и развитие педагогической науки, и качество педагогических инноваций, и успех осуществляемой сейчас модернизации образования, в конечном счете — эффективность образовательной системы в целом.

Никто не сомневается в том, что педагогическая практика, в которой реализуется важнейшая социальная функция образования, о чем шла речь в первой главе, должна быть научно обоснованной, а теоретическая работа в связи с этой практикой — получать все большее развитие. В наше время нельзя определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения и воспитания «на глазок». Педагогическая наука дает знание о способах предвидения последствий введения новых

методов, учебных материалов и т.п. в образовательный процесс. А практические работники нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности.

Однако дело обстоит не так просто. Среди части педагогов бытует мнение, что чуть ли не каждое педагогическое исследование должно быть нацелено на помощь учителю во всех конкретных затруднениях, которые могут встретиться в его работе, чуть ли не предусматривать и «расписывать» каждый его шаг. В соответствии с этой точкой зрения любое дидактическое или методическое исследование должно предусматривать разработки и рекомендации для непосредственной работы в школе, а задача учителя сводится к точному выполнению этих рекомендаций.

Другие считают, что подобные разработки лишь сковывают инициативу и творчество учителя, что наука должна давать знание сущности педагогического процесса и закономерности развития психики детей, а учитель сам разберется в том, как это знание использовать, ибо все зависит от его мастерства.

В недавнем прошлом высказывалась и такая точка зрения, что главной и едва ли не единственной задачей педагогической науки должно быть обобщение опыта учителей. С другой стороны, высказывается мнение, что для педагогической науки настало время перейти от простого описания на уровень теории, для которой обобщенный опыт — лишь материал для специального анализа.

Действительно, сфера влияния педагогической науки, особенно в ее теоретической части, не ограничивается применением к деятельности учителя. В широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия реформирования образования, создаются проекты образовательных процессов, готовятся образовательные стандарты и т.д. Задача науки - обоснование всех этих материалов и соответствующих действий в их целостности. Это означает, что степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть достаточно высокой и что этим определяется потребность в теоретическом знании.

Внести ясность в это многоголосье мнений и сомнений можно только путем обстоятельного анализа ситуации в науке, в обществе и в сфере образования.

Первым и главным ориентиром в изучении проблемы интересующей нас взаимосвязи будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис **о единстве теории и практики**.

Однако просто констатировать, что такое единство существует также и в сфере, которую мы рассматриваем, было бы недостаточно. Потребуется содержательное рассмотрение его на материале самой действительности, умение видеть в единстве различия, а в различиях — единство. Единство не есть тождество, не то же самое. Вода - это водород и кислород в их единстве. Единство семьи было бы невозможно, если бы не было различий между мужчиной и женщиной. Оно как раз и существует благодаря различиям.

В чем же реализуется единство и в чем состоят различия между наукой и практикой в сфере образования?

Чтобы обоснованно ответить на этот вопрос, необходимо выйти за пределы педагогической науки и посмотреть на ее связь с практикой как бы со стороны.

Общий знаменатель для науки и практики

В первой главе были рассмотрены четыре вида педагогической деятельности: практическая, административная, научная, передача результатов науки практику. Все они, в том числе и практическая деятельность, и научная, в конечном счете, осуществляют *одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества* путем приобщения каждого человека к культуре, развития его личности. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в сфере образования. Говоря о таком единстве, мы имеем в виду единство двух видов деятельности:

научной и практической. Другая форма — *единая система их взаимосвязи*, наличие которой является необходимым условием влияния педагогической науки на практику и выполнения практикой роли источника научного знания. Об этой системе будет сказано в дальнейшем, после анализа различий между избранными нами видами педагогической деятельности.

Различия

Сопоставим науку и практику по следующим характеристикам, присущим любой деятельности — а) по объектам, б) по средствам; в) по результатам.

Объекты

Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого мы обучаем и воспитываем. В то же время он, конечно, и субъект, значит, тоже действующая сторона. Однако он выступает как субъект в другой системе отношений, прежде всего как субъект познавательной деятельности. Воздействие на воспитанников, ответственность за развитие у них определенных качеств личности — все это остается за педагогом. Педагогическое руководство не отменяется. Другое дело, что оно не должно быть авторитарным.

Ребенок - не только объект

Нововведения последних лет были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики навязывания им догм, не подлежащих обсуждению. Самой актуальной задачей стал переход к «очеловечению» образования, т.е. воплощение в практику тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности ученика, установление гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом. Одним из благотворных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарного подхода к взаимодействию педагога и воспитанника другим — личностно ориентированным. Взгляд на ребенка как на личность невозможно было совместить с подходом к нему как к объекту манипуляций, всегда связанным с подавлением его самостоятельности и инициативы. Однако при этом не удалось избежать недоразумений, обусловленных естественной для переходной эпохи реакцией на административный стиль педагогического руководства.

Ребенок - не только субъект

Распространенной, чаще всего у представителей смежных научных дисциплин, ошибкой является отождествление любого педагогического воздействия с авторитарным руководством, построенным на неуклонном исполнении детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие — не то же самое, что манипулирование, связанное с давлением на человека и поэтому недопустимое в педагогическом процессе. Против этого резонно выступают сторонники декларируемой сейчас «субъектно-субъектной» педагогической парадигмы, которая, по их мнению, должна прийти на смену парадигме «субъектно-объектной». Но отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и воспитанником не могут быть только субъектно-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном определенном отношении как объект, в другом он — субъект, о чем говорилось выше.

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На учителя воздействует не сам ученик, а то, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель выстраивает свою систему воздействий. Ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Проще говоря, он выступает как ученик, а не как преподаватель. Вряд ли следует долго доказывать простую истину, что, находясь

внутри системы педагогических воздействий, он не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не ощущает, что им кто-то руководит. Будучи объектом руководства, он по-настоящему живет, в то время как для педагога сама «школьная» жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни, протекающей за стенами школы. Формируя познавательную и иную самостоятельность школьника, хороший педагог делает нити руководства невидимыми, неощутимыми. Но это не значит, что они перестают существовать.

В ясной и лаконичной форме баланс между крайними позициями нашел выражение в уже цитированном здесь Законе об образовании РФ, заявляющем, что образование осуществляется, во-первых, в интересах человека, во-вторых — общества, в-третьих - государства. Порядок перечисления важен. Прежде всего - человек.

Не менее сложен вопрос об **объекте научной педагогической деятельности**. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, а, следовательно, объект педагогического воздействия и объект изучения со стороны педагогической науки — один и тот же. Но такой взгляд ведет к недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, то есть с ребенком, его психикой, мы одновременно допускаем смешение объектов и предметов двух наук — педагогики и психологии. Наука психология изучает то, что для педагогики служит объектом практики. Если считается, что и педагогика как наука должна заниматься тем же, чем занята психология, одна из двух наук окажется ни при чем и на ее долю останется одно - служить «практическим приложением» к другой науке. Таким образом, она (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного предмета исследования и собственного научного содержания.

Ребенок - не объект педагогического исследования

Выше мы привели высказывание А.С. Макаренко о том, что объектом исследования со стороны научной педагогики должен быть не ребенок, а педагогический факт (явление).

Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием (как это сделано в Законе РФ об образовании), имея в виду процесс воспитания и обучения. И первое слово, и второе обозначают отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Поэтому можно свести определение объекта научной педагогической деятельности к такой наиболее широкой формулировке: объект изучения педагогической науки - это педагогическая практика. Педагогическую теорию в определенном смысле можно считать теорией педагогической практики, точнее - теорией практической педагогической деятельности.

Соотношение педагогики и психологии в контексте связи педагогической науки и практики показано на схеме, отражающей часть дидактической реальности, где объект дидактического исследования - деятельность преподавания, а ученик выступает как объект преподавания и субъект учения. Он и объект, и субъект одновременно (см. рис. 1).

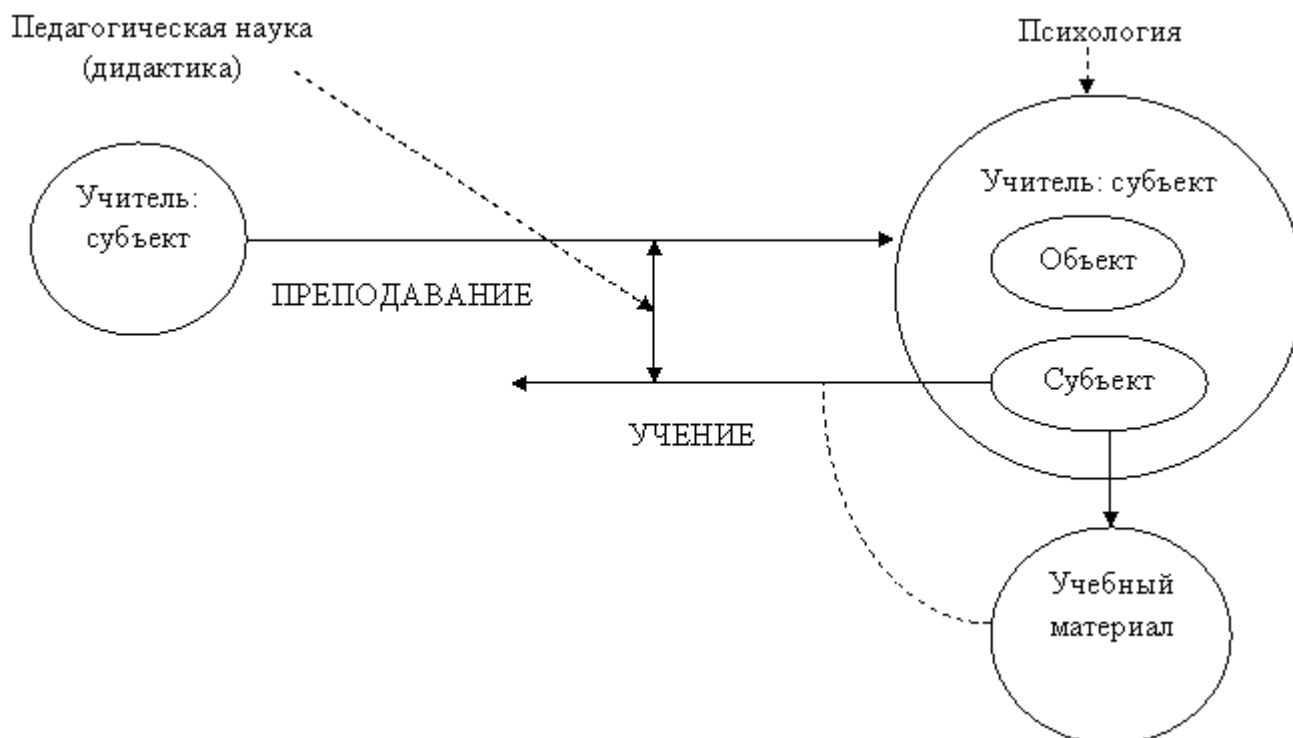


Рис. 1. Субъектно-объектные отношения в обучении и в науке

Не все согласны и поныне с утверждением, что ребенок не является объектом педагогической науки. В качестве аргумента иногда приводят слова К.Д. Ушинского о том, что для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо изучить его во всех отношениях.

Что значит - «изучать»?

Но ведь Ушинский говорил о воспитании, то есть о практике, а не о науке, и не научно-педагогическое изучение имеется в виду. На самом деле существует различие между изучением в науке и изучением по ходу практической деятельности. Изучение в науке связано с получением нового научного знания о специально выделенных объектах науки. Такими объектами для науки физики является, например, теплота как свойство всех нагретых тел, к которым относятся такие объекты *действительности*, как батарея центрального отопления, стакан чая, человеческое тело, нагретая солнцем крыша и т.п. Физика от них абстрагируется, не изучает их. Новое знание она получает о *теплоте*, которая и выступает для этой науки как *объект исследования*. Также и педагогика выделяет свои объекты, например методы обучения для *научного* изучения. Психика ребенка, его возрастные особенности изучаются другой наукой как ее собственный объект. Педагогика непременно должна пользоваться результатами такого изучения, но сама она получает новое знание о другом. Совсем другое дело — *изучение конкретных детей учителем*, который именно должен знать их во всех отношениях, чтобы воспитывать. Конечно, он должен изучать своих учеников, знать, каковы особенности их характера, восприятие жизни, способности. Но это не то изучение, которое мы имеем в виду, когда говорим о науке, не получение нового знания. Чтобы лучше шло дело на практике, учитель пользуется *уже имеющимся научным знанием*, чтобы лучше понять своих воспитанников.

Итак, под словом «изучать» на самом деле понимается разное. Одно — изучение исследователем объектов науки, другое — изучение объектов действительности вне науки, с практическими целями.

Из всего сказанного ясно, что между практиком и исследователем нет непроходимой черты. Учитель всегда может стать в позицию исследователя. Нужно только представлять себе, что влечет за собой такая смена позиций. Меняется род деятельности — меняются и ее объекты.

Средства

Средства, применяемые, с одной стороны, в научной, а с другой — в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Например, для педагогической практики это средства «идеальные» — методы, приемы, организационные формы воспитания и обучения, и материальные — наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки — наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теорий, проверка их путем эксперимента, материальное оснащение экспериментальной работы и т.д.

От практики к науке перейти непросто

Хотя это различие кажется очевидным, оно далеко не всегда осознается практиком, вступающим на стезю научной деятельности и претендующим на статус педагога-исследователя. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором, к примеру, хороший учитель, пополнив свой запас научных знаний, как бы автоматически становится хорошим исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя к напрасной трате времени, которое уходит не на получение нового знания, а на привлечение уже бытующих в разных науках истин для подтверждения эффективности научной работы, проведенной без научного обоснования, на базе интуиции и личного мастерства. Вся работа сводится к подтверждению целесообразности и высокой эффективности уже существующей практики, а не к ее преобразованию на основе новых достоверных научных знаний. Смысл научной работы при этом исчезает. Современный и прошлый опыт показывает, что в составе научного знания всегда можно найти положения, по видимости подтверждающие правильность любых, в том числе и абсурдных, предложений для практики. Невозможно признать научными появляющиеся в изрядном количестве в последние годы работы претендентов на ученую степень, представляющих на защиту фактически отчеты об их собственной, действительно хорошей работе в том или ином образовательном учреждении. В таких работах отсутствует главное: доказательство того, что предлагаемые способы деятельности являются оптимальными, необходимыми и достаточными для выполнения поставленных целей, а не просто хорошими в ряду других, тоже неплохих, вариантов организации практики.

Чтобы избежать таких промахов, нужно иметь в виду, что переход к научной деятельности не может совершаться «сам собой», по мере накопления опыта в другой области деятельности — практической. Наблюдения, которые учитель совершает, пользуясь уже имеющимся научным знанием, приводят к пополнению запаса знаний, у него имеющихся, и к повышению уровня его профессиональной компетентности. Но это еще не научная работа. Использование уже полученного научного знания, с одной стороны, и получение нового, с другой, — это, как говорят, «две большие разницы».

Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии — научно-исследовательской, хотя и являются для нее необходимой предпосылкой. Начиная работу по этой специальности, педагог не перестает быть педагогом по объекту исследования, но он одновременно встает в ряды тех, кто занимается наукой профессионально: физиками, историками, биологами. Он получает в свое распоряжение новое орудие — методы научного познания, и ему нужно научиться пользоваться им.

Отсюда следует только один вывод. Как бы это ни было сложно и скучно, педагог-практик, чтобы стать квалифицированным участником особой сферы деятельности — научной, должен пройти специальную подготовку. Применительно к любому делу необходимость овладения особыми знаниями и умениями обычно не вызывает сомнений. Например, человек, купивший автомашину, не получит водительские права, пока не пройдет соответствующий курс вождения этого транспортного средства. Еще более очевидна такая необходимость в отношении овладения методологической культурой и соответствующими исследовательскими знаниями и умениями для педагога, которого в вузе, к сожалению, специально не учили исследовательской работе. А успешно обучать и воспитывать, как мы видели, не то же самое, что вести научную работу.

Переход учителя к собственно научной деятельности требует от него знаний уже не только по педагогике, но и о педагогике, то есть о закономерностях, действующих не в обучении и воспитании, а в

самой педагогической науке и в науке вообще. Тот, кто хочет заниматься наукой, должен знать, как выделить и сформулировать объект и предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, какие есть еще способы получения объективного научного знания. Здесь мало помогают персональные догадки и озарения, которые время от времени посещают ученого, и даже его талант. Есть достаточно хорошо сформированная и проверенная в практике научного исследования, существующая как реальность область знаний — методология педагогической науки. Без этих знаний провести исследование на современном уровне невозможно. Эта простая истина нередко забывается, хотя имеются официальные документы, ее подтверждающие; в самое последнее время соответствующий раздел включен в стандарт педагогического образования. На первый взгляд кажется, что все это в особых доказательствах не нуждается. Но, к сожалению, лишь на первый взгляд. Нет гарантий от заблуждений, порождаемых многолетней привычкой к одноколейному мышлению, действующему по простой схеме: «кто не с нами, тот против нас», «все или ничего, всегда или никогда». Высказывается мнение, что методология, проводя грань между наукой и практикой, узаконивает противопоставление деятельности ученого-педагога деятельности учителя. На самом деле учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а как раз подобными утверждениями. Дело обстоит наоборот: предлагается не противопоставление, а различие с одной целью — понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности, существующих объективно. Никто не отстраняется от участия в любом деле, в том числе, разумеется, и научном

Научная деятельность требует умения отвлечься от «текучки», посмотреть со стороны не только на работу других людей, но и на свою собственную. Очень может быть, что она при ближайшем рассмотрении с позиций науки окажется не самой лучшей. Зато сам этот факт — стимул и материал для научного анализа, объяснения причин. Однако это не всегда легко, не во всех случаях возможно и целесообразно. Не обязательно требовать от учителя совмещения функций исследователя и педагога-практика, то есть чтобы он и пользовался научным знанием, и производил его. Эти два аспекта отношения к науке не следует смешивать. Учитель не обязан «делать» науку, а вот пользоваться научным знанием для совершенствования своей практической работы всегда полезно. Ведь не всякий летчик, даже самый блестящий, в то же время и авиаконструктор.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Любой педагог может заниматься любыми или даже всеми видами деятельности. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой и при этом происходит смена объектов, средств и результатов. В быту это само собой разумеется. Преподаватель вуза в течение дня может быть по дороге на работу пассажиром городского транспорта, в институте — лектором, в магазине — покупателем и т.д. Если бы он вдруг в автобусе начал читать лекцию, это выглядело бы очень странно. Еще больше удивились бы студенты, видя, что их преподаватель в аудитории ведет себя, как в автобусе - сел и раскрыл газету.

На тот случай, если сегодняшний студент впоследствии захочет по-настоящему работать в науке (например, поступить в аспирантуру), ему не помешает заглянуть впрок некоторыми знаниями о научном исследовании, о его логике, о том, как можно оценить его качество. С одной стороны, такие знания войдут в состав методологической культуры будущего учителя, с другой - облегчат и, возможно, ускорят процесс перехода от практической деятельности к научной. Единственное и вряд ли чрезмерное пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право, — изучить новое для него дело, овладеть знаниями о его специфике, главных характеристиках, методах исследования (в отличие от методов обучения и воспитания) и т.д.

В связи с этим возникает вопрос о результатах научной и практической деятельности. Он связан с проблемой педагогического целеполагания, поскольку в цели заложено представление о результате. С какой целью мы приходим в школу и с какой целью приступаем к научной работе?

Результаты

Цель и результат практической работы учителя — обученный и воспитанный человек, точнее, обученность и воспитанность как качества личности.

Результатом педагогической, как и любой другой, науки, являются знания.

Педагогические знания — это законы, принципы, правила педагогической деятельности. Они существуют не только в сознании педагога, но и в материализованном виде в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т.п. Кроме научных в педагогике есть и другие знания — житейские, художественные, о чем речь пойдет позже. Но поскольку здесь речь идет о науке дадим краткую характеристику научного педагогического знания.

Виды знаний в педагогике

В любой развитой науке присутствуют **теоретические и эмпирические знания.**

Есть они и в педагогике. В основе их различия лежит выделение теоретического и эмпирического уровней научного познания.

На эмпирическом уровне формируется знание о фактах: для педагогики это - знание об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания; о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты; об успешной или неудачной работе учителей по новому учебнику и т.п.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это, например, знания о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п. Результаты теоретических исследований раскрывают, описывают и объясняют связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса. Теоретическое знание неочевидно; часто оно бывает парадоксальным и поэтому принимается не сразу и не всеми. Как правило, оно требует глубокого обоснования и развернутой аргументации.

Особенности знания о деятельности

Однако для педагогики как одной из наук о деятельности только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория — не самоцель. В системе образования как социального института она выполняет вполне определенную роль — служит основой преобразования и совершенствования практической деятельности. Педагогика изучает образовательный процесс, как он протекает в жизни, и создает новые системы деятельности.

В знаниях, составляющих такую систему, воплощается особая форма отражения действительности - **социальная норма**. Социальные нормы не просто отражают сущее - то, что существует в педагогической действительности, но предписывают определенные действия как должное и составляют особый, третий вид знаний. Это знания нормативные — о должном, о том, что следует делать, в отличие от эмпирических и теоретических, отражающих сущее. К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т.д. Нормативные знания выступают также в виде методов практической деятельности (например, обучения и воспитания), стандартов, требований к программам и учебникам, к студенческим курсовым и дипломным работам.

Таким образом, общая картина всей совокупности научных знаний о деятельности, в частности педагогической, подразделяется на две группы.

К первой относятся знания, отражающие действительность в том виде, как она есть. Это знания о реально протекающем педагогическом процессе. Вторая группа — нормы, регулятивы деятельности. Это знания о том, как нужно ее планировать, осуществлять и совершенствовать в соответствии с целями и условиями, в которых этот процесс протекает.

С различением упомянутых групп знаний связаны особенности осуществления педагогической наукой ее функций, о которых шла речь выше. Эмпирические и теоретические знания педагогика получает, реализуя научно-теоретическую функцию, а нормативные — результат осуществления ею конструктивно-технической функции.

2.2. Педагогическая наука и практика как единая система

Необходимость системы и ее исходный пункт

Учитель, чтобы действовать успешно, руководствуется знанием о том, как нужно обучать и воспитывать (принципами, правилами, рекомендациями и т.п.). Чем полнее познаны закономерности педагогического процесса, тем успешнее осуществляется практическая работа. Для того чтобы полнее раскрыть эту связь, необходимо представить научную и практическую деятельность в единой системе.

Приступая к изображению такой системы, нужно иметь в виду, что ее началом, исходным пунктом может быть только сама педагогическая действительность как часть социальной реальности.

Первый шаг - описание

Чтобы научно проанализировать действительность, нужно сначала ее описать. Невозможно в «живом» виде, непосредственно принять в науку что-либо существующее в действительности, как нельзя сорвать ветку с дерева, которое показывают в телепередаче. Изображение дерева сначала «записывается» в студии, то есть кодируется в системе электронных импульсов. Подобным образом нужно средствами языка науки закодировать отражение в ней объекта действительности, чтобы можно было с ним работать.

На основании сказанного можно утверждать, что первым шагом построения нашей системы будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) образовательной практики.

Такое описание называют эмпирическим, поскольку оно содержит знание фактов, доступных непосредственному наблюдению и измерению. Состав его многообразен. В него могут войти любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например знания о психических процессах, протекающих в условиях педагогической деятельности, - об усвоении или запоминании учениками материала и т.п.

Следующий шаг - теория и с ней закономерности

Недостаточно просто описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Необходимо найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности. О закономерностях говорилось выше (см. 1.1). Здесь необходимо подчеркнуть объективный характер закономерностей, отражающих относительно постоянные свойства обучения и воспитания, учет которых прокладывает русло всей дальнейшей работы, служит для нее ориентиром, не дающим отклоняться в сторону от избранного курса.

Принципы

Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, то есть от научно-теоретической функции к конструктивно-технической. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга — к *принципам педагогической деятельности*.

Высказываются разные мнения о сущности и о самом наборе педагогических принципов. Поэтому придется на этом вопросе остановиться особо.

В логическом смысле принцип — это центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, к которой оно относится. Другой смысл - принцип действия, под которым подразумевается, например, этическая норма. Именно второй смысл подходит для педагогики, и вот почему. Эта наука изучает деятельность и должна, в конечном счете, давать нормативное знание, предписывать, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать.

Педагогические принципы — это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию.

В них содержатся указания относительно того, как нужно действовать, чтобы добиться желаемых результатов. Этим они отличаются от тех принципов, которые формулируются, например, физиками или психологами. Принцип наглядности как педагогический означает: следует применять в обучении средства наглядности.

Чтобы сформулировать принцип, нужно обладать многими знаниями. Теоретической основой для выработки норм деятельности служат закономерности, которые сами по себе никаких указаний не содержат. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в процессе научного обоснования практики. В закономерностях в неявном виде заложена ориентация (включающая и ограничения) на общее направление разработки принципов. Сами же принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения. Они объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Например, возникшая в свое время потребность в воспитании самостоятельности нашла нормативное отражение в сформулированном М.Н. Скаткиным дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию, о котором мы уже упоминали.

В то же время, в отличие от закономерностей, принципы имеют субъективную сторону в том смысле, что осуществление принципа не обязательно для педагога. Он может, например, не реализовать принцип наглядности, сделать обучение чисто вербальным, как это было до Коменского. От этого процесс обучения не исчезнет, хотя, скорее всего, он станет менее эффективным.

В принципах содержится знание о том, что не существует без наших усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой, автоматически. Положение о таком единстве формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что нужна специальная целенаправленная работа педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у школьников эмоционально-ценностных (нравственных, эстетических) отношений к людям, природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку не всегда эти отношения и черты характера оказываются такими, какими они с высокой степенью вероятности формируются в процессе целенаправленного, специально организуемого личностно ориентированного обучения.

Прямое приближение к практике в нормативной сфере педагогики начинается с принципов. Они лежат в одном ряду с закономерностями, но логически из них не выводятся.

При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие другие знания ни включались бы в исследование, закономерность остается основой в переходе от отображения к конструированию. Закономерности и принципы служат главными ориентирами в этом переходе и являются структурными элементами системы связи педагогической науки и практики.

Конкретные принципы обучения и воспитания будут сформулированы в последующих разделах этой книги. Здесь мы приведем лишь некоторые, основные, принципы, относящиеся к образованию в целом.

Главный принцип образования — его гуманистическая ориентация.

Он предполагает направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу на приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. При этом важной характеристикой образовательного процесса должны быть доброжелательное отношение друг к другу его участников, уважение к личности.

Существенной частью гуманизации образования является **гуманитаризация**. Это, во-первых, наращивание в содержании всех учебных предметов знаний о человеке, человечестве и человечности. Во-вторых, особое внимание к преподаванию гуманитарных учебных предметов (литературы, истории, языков, искусства), признание их приоритетной роли в образовании. В-третьих, в рамках реализации этого принципа возникает задача гуманизации преподавания негуманитарных предметов (физики, химии, математики, информатики и т.п.). Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры. Преподавание любого учебного предмета в соответствии с этим принципом будет направлено на формирование творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и гуманистических отношений.

Принцип гуманизации образования является главным и системообразующим. В сущности, все разделы педагогики и все содержание этой книги раскрывают и конкретизируют способы его реализации в содержании образования и в образовательном процессе.

Другим общим для всего образовательного процесса является **принцип информатизации образования**, которая представляет собой часть процесса информатизации современного общества. Наша эпоха характеризуется «информационным взрывом» — резким возрастанием количества информации — научной, технической, культурной.

Истоки потребности в информатизации лежат в новом, невиданном ранее противоречии между машинной вооруженностью рук (в середине XX века 99% всей физической работы выполнялось машинами) и «ремесленной вооруженностью» головы. Информационные возможности людей, ограниченные физическими рамками, перестали соответствовать энергетическим возможностям производства, ставшим, по существу, безграничными в силу использования машинной техники. Это противоречие вело к информационному кризису. Именно оно и решается путем создания информационных, компьютеризированных технологий в области переработки и использования знаний. Переворот в информационной сфере можно считать третьим в истории великим информационным переворотом после изобретения письменности и книгопечатания.

Без информатизации сферы образования отставание экономики страны будет закладываться еще в средней и высшей школе. Во всем мире в ответ на новые запросы в сфере информации становится необходимым насыщение образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией. В учреждения системы образования внедряются информационные средства, основанные на микропроцессорной технике, а также информационная продукция и педагогическая технология, базирующаяся на этих средствах. Получает все более широкое распространение многоцелевое использование компьютера в процессе обучения. Создание информационного пространства, выполняющего обучающие функции, преподавание основ информатики и вычислительной техники, подготовка юных программистов — вот некоторые формы осуществления принципа информатизации.

Однако при всей важности принципа информатизации он не должен входить в противоречие с главным направлением — **гуманизацией образования, имеющим абсолютный приоритет**. Информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей. К чему может привести уход от живого общения в мир виртуальной реальности, говорит шестиклассник в бесхитростных стихах:

Наверно, каждый из ребят

Имеет милую игрушку...

...А я люблю уже давно

Играть с компьютером бесшумным,

И мне не нужно ничего,

А лишь общаться с другом умным...

Я так люблю свою «игрушку»,

Не променяю ни на что.

Она поможет в жизни трудной

Мне разобраться «кто есть кто».

Это, конечно, мечты ранней юности, не более. Разобраться в жизненных ситуациях поможет живой, доброжелательный и умный друг, а не хитроумная машина. А вот то, что автору «не нужно ничего», кроме компьютера, должно быть для педагога сигналом - занимаясь информатизацией, не забывать о человеке.

Цель образования и представление о нем как процессе, в котором соединяются воспитание и обучение, обуславливают **принцип целостности образовательного процесса**.

В этом принципе находит выражение необходимость **целенаправленных усилий**, устремленных на объединение воспитания и обучения. Именно поэтому целостность не попала в число педагогических закономерностей.

Реализуя принцип целостности, мы ориентируем образовательный процесс на **формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения**.

Еще один важный принцип, одинаково относящийся и к обучению, и к воспитанию на всех этапах и во всех формах образования: **принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности**.

Возвращение к практике: методическая система, проект

По мере дальнейшего приближения к практике все описанные выше элементы выстраиваются в **методической системе**, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической действительности, например преподавания географии или эстетического воспитания. В этой системе расположены знания разной степени общности — от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или воспитания.

Методическая система затем конкретизируется в **проекте** этой деятельности: в образовательных стандартах, программах, учебниках и т.д. Они могут проверяться на практике в ходе опытной работы. Такие материалы - предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Это конечный результат научной работы и одновременно — начальный пункт деятельности практической.

Последний элемент системы

Начало и конец системы совмещаются в *работе педагога-практика, создающего новую педагогическую действительность*. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения и воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т.д.

2.3. Связь науки и практики в движении

Движение по часовой стрелке...

Система связи науки и практики существует не в виде застывшей схемы. Она движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. Представим сказанное графически (рис. 2).

Как видно на рисунке, общая направленность научно-исследовательской деятельности - от науки к практике, от изучения к конструированию.

... и обратно

Могут спросить: а разве исключается ... и обратно обратный ход, например, от закономерностей к наблюдению? Ведь систематическое научное наблюдение как метод научного познания предполагает наличие у наблюдающего определенных теоретических представлений. Он не наблюдает «вообще», а знает и помнит, на что именно направлено его внимание. И нельзя ли идти от принципов к закономерностям?

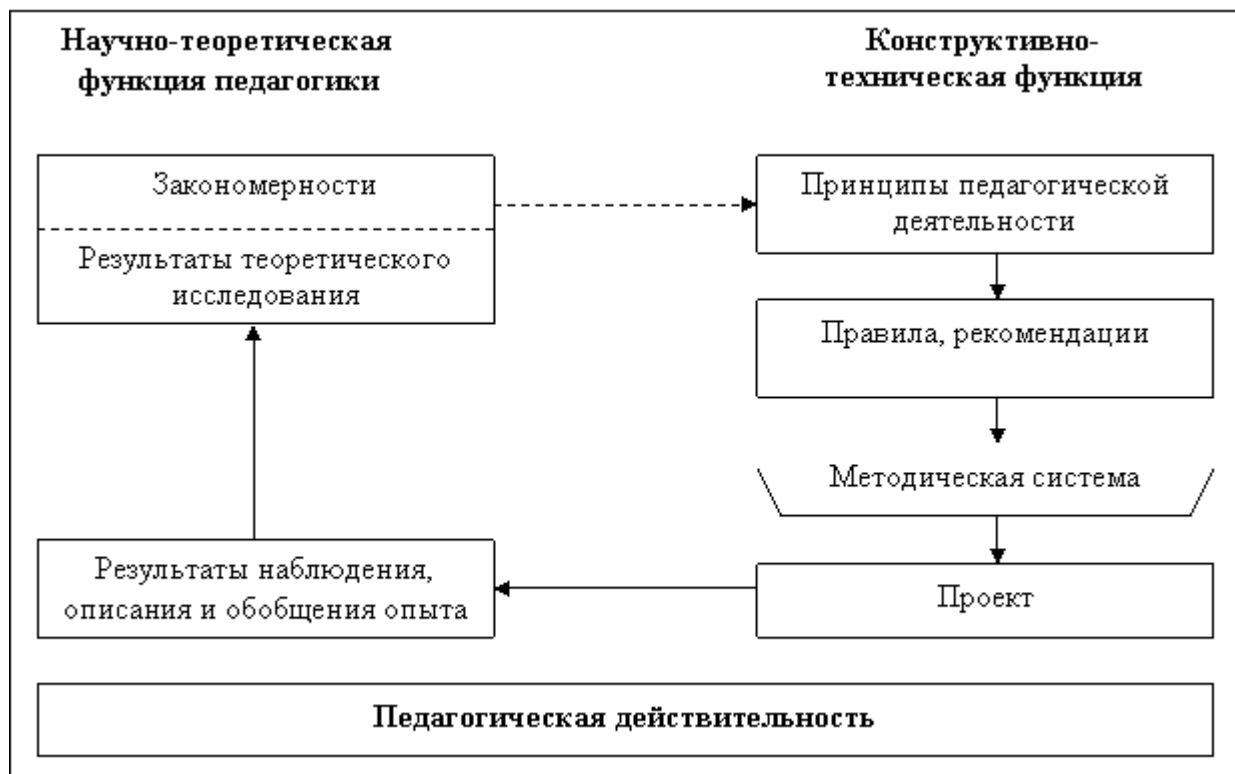


Рис. 2. Связь педагогической науки и педагогической практики

Такой путь не только возможен, но он даже выступает как необходимый, если рассматривается не современное состояние взаимосвязи науки и практики с наукой, а развитие их соотношения *в истории*

педагогике первыми и в определенный период даже единственными педагогическими материалами были учебники.

Обратный ход в определенном смысле можно представить себе и сегодня, если «запустить» обозначенный здесь цикл не в одной плоскости, как это выглядит на схеме, а так, как он разворачивается в действительности, то есть по спирали. Знание теории дает исследователю возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволит ему более глубоко раскрыть закономерности.

Движущие силы «вращения» цикла связи науки и практики

Но каковы конкретные причины «вращения» цикла, за счет чего происходит его обновление? Очевидно, образ «вечного двигателя» к этому случаю не подходит. Можно выделить в обобщенном виде три фактора, обуславливающих динамику движения представленной здесь системы.

Эти факторы лишь частично лежат внутри нее самой. Необходимость дальнейших исследований в определенной мере обусловлена логикой развития самой науки. Но научное знание в педагогике - не самоцель. В конечном счете, оно нужно практике и самой же практикой обусловлено. Педагогическая теория - это теория педагогической практики. Поэтому изначальное и главное значение имеют внешние, а не внутренние факторы.

Первый из таких факторов — изменение тенденций развития общества, условий жизни в нем, смена идеологических ориентиров. Соответственно меняются цели образования, а с ними — его содержание, методы образовательной деятельности, объекты научного анализа и многое другое.

Ближайший и актуальный пример. Наметившиеся еще в 1960-х годах тенденции к демократизации и становлению гуманистического мышления привели в педагогике к формированию личностного подхода, принявшего позже форму личностно ориентированного образования. Такая ориентация нашла выражение в новых научных проблемах и практических задачах. Общая, хотя и неполная характеристика проблематики, возникающей в связи с развитием этих тенденций в обществе и в образовании, выглядит так. Это, прежде всего, отход от жестких авторитарных схем, препятствующих становлению личности ученика, ориентация на его всестороннее развитие, проблемное обучение. Первостепенное значение имеет культурологический подход к построению содержания общего среднего образования, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, а также внимание к философскому и методологическому осмыслению педагогической науки и практики.

Необходимость преодоления чрезмерного интеллектуализма в обучении, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей приводит к новому осмыслению проблематики педагогической науки. Выдвигаются на первый план задачи разработки теоретических основ целостного учебно-воспитательного процесса и изучения вопросов реализации воспитательной функции обучения применительно к разработке таких категорий, как содержание, методы и организация обучения. Разумеется, одновременно соответствующая работа ведется и в практике. Было бы странно во всех случаях дожидаться решения всех вопросов сначала в теории, и только потом — в практике. Один из источников педагогического исследования — анализ изменений в практике, вызванных непосредственным воздействием общества и учетом требований времени педагогами-практиками. Демократический стиль педагогического общения, гуманное отношение к детям не возникают вдруг - по приказу министерства или по настоянию ученых.

Второй фактор, не дающий остановиться разворачиванию системы связи науки и практики, - разрыв между целями и результатами образовательного процесса. Он образуется, когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, и оказывается, что результаты деятельности не совпадают с целями. Конкретно несовпадение выражается в том, что не оправдываются ожидания педагогов: на выходе из системы образования оказываются люди, подготовка которых не соответствует

изменившимся условиям. Разрыв ощущается многими и порождает претензии к педагогам — теоретикам и практикам: педагогическая наука отстает от жизни, а школа плохо обучает и воспитывает. Наличие пробелов в науке и «узких» мест в практике стимулирует разработку научных средств, позволяющих преодолевать эти недостатки.

При изменении целей образования особенно ясно проявляется способность науки к прогнозированию, и тем самым проверяются уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на «пробы и ошибки» предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, достичь полного совпадения цели и результата не удастся. Впрочем, это характерно и для других видов человеческой деятельности хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней, а результат принимает не столько форму цели, сколько форму средств, применяемых для достижения этой цели. Средства должны соответствовать цели, иначе придется с унынием вспоминать знаменитый афоризм: «хотели как лучше, а получилось как всегда». Никто не хотел, например, перегрузки учебников лишним и чересчур осложненным материалом, а в недавнем прошлом так и получилось. Помощь может прийти только со стороны науки, которая в состоянии если не полностью устранить подобные несоответствия, то хотя бы свести их к минимуму. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которой разрабатывается новый проект деятельности, реализующей поставленную цель. В процессе выполнения цели вновь появляются неожиданные результаты, которые требуется изучать и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Наконец, *третий фактор* — логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в Данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем. Накопление множества эмпирических фактов порождает потребность осмыслить их, совместить в Целостном теоретическом представлении. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой, как отмечают специалисты по общей методологии науки, становится возможным и необходимым изучение целостных объектов.

2.4. Учитель и педагогическая наука

Учитель между наукой и практикой

Учитель — непосредственный творец образовательного процесса, создатель неисчислимого множества учебных и воспитательных ситуаций, через которые проходит ученик в школе. Именно порождаемый учителем учебно-воспитательный процесс становится объектом изучения педагогической науки. В свою очередь, педагог-практик опирается на плоды усилий многих людей — авторов учебных материалов, пособий, рекомендаций и т.п. Самостоятельно мыслящий учитель не оставляет без внимания и широкий круг теоретических педагогических знаний, пользуясь в своей работе теми средствами, которые создаются и совершенствуются наукой. Поэтому вопрос об отношении деятельности учителя к педагогической науке неразрывно связан с другим важным вопросом — об источниках педагогического творчества учителя и области его осуществления. Уже говорилось, что одна из функций педагогики — помогать учителю, обосновывая и разрабатывая «сценарий» его работы: рекомендации, методические разработки, пособия разного рода и т.п. Но где предел такой помощи, когда речь идет об учителе, который стремится подходить к делу самостоятельно, творчески? Может быть, все это лишь сдерживает его творческую инициативу, не дает возможности переступить порог педагогических норм?

Ответить на этот вопрос поможет обращение к рисунку 2, приведенному в предыдущем разделе этой книги. Вспомогательным образом рассмотрим более внимательно в ту часть изображения, где представлен процесс реализации проекта. Деятельность учителя обозначена нижней стрелкой, идущей от проекта к педагогической действительности. Да, учитель реализует проект. В педагогических «сценариях» воплощены разум и

опыт многих педагогов - теоретиков и практиков, в них отражаются результаты фактически всех отраслей науки. Их наличие избавляет современного педагога от необходимости заниматься заведомо безнадежным делом — самому повторять весь опыт педагогической и познавательной деятельности человечества. Однако в результатах педагогической науки показан лишь общий, усредненный путь к цели. Учитель не может быть только «реализатором», исполнителем. Его дело - по мере необходимости использовать эти результаты в работе с живыми, а не «абстрагированными» учениками.

Многолетний опыт показывает, что сколь основательно ни были бы составлены материалы для учителя, они останутся мертвым грузом в сознании педагога и в самом образовательном процессе, если сам он не воспринимает цели образования как лично значимые, не способен проникнуть во внутренний мир школьника. Невозможно успешно работать по самым лучшим пособиям и руководствам без надлежащей подготовки по общей дидактике и методике, педагогической психологии. Знание теории помогает учителю намечать логику и последовательность своих педагогических действий, предвидеть их результаты, приводить их в систему.

В чем состоит роль педагогического научного знания как источника педагогического творчества? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно представить себе общую картину деятельности учителя.

В педагогическом процессе перекрещиваются и взаимодействуют многие факторы, наряду с типовыми все время возникают неповторимые ситуации, которые невозможно предусмотреть заранее. Поэтому учитель в каждой новой ситуации должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи.

Таким образом, педагогический процесс как бы воссоздается дважды - сначала в проекте, затем в самой действительности учителем. Действительность же всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней. Даже в повседневном, традиционно протекающем образовательном процессе по-новому применяются какие-то уже известные средства и формы обучения и воспитания, создаются новые.

Осуществление задуманного развертывается на материале конкретной, бесконечно разнообразной, тающей всяческие неожиданности педагогической действительности. Учитель на уроке далеко не всегда имеет возможность и время все взвесить, обдумать. Ему приходится быстро принимать решения, нередко без достаточных логических оснований, руководствуясь интуицией, педагогическим чутьем. При этом, однако, интуиция предполагает, с одной стороны, предварительное накопление опыта, осмысление большого числа фактов, с другой — последующее осмысление решений, принятых интуитивно.

То, что решение конкретных педагогических задач нередко происходит на основе интуиции, не означает, что учитель действует по какому-то наитию «свыше». Интуиция как непосредственное знание порождается во взаимодействии деятеля с объектом. Интуитивный опыт учителя — его собственный, личный опыт общения с учащимися. В этом опыте проявляются и формируются такие необходимые качества личности учителя, как педагогический такт, способность действовать нешаблонно, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Однако такой опыт принесет лишь ограниченную пользу самому учителю и совсем мало поможет другим, если он останется привязанным только к определенным ситуациям.

Нередко бывает так. Посетив открытый урок опытного педагога в другой школе, на котором была показана, скажем, активная исследовательская работа школьников по какому-то учебному предмету, учитель решает воспроизвести этот урок в своем классе. Он предлагает своим ученикам те же самые задания, которые выполняли ученики на открытом уроке. Однако дело кончается неудачей: оказалось, что многие ученики не знают, как приступить к выполнению заданий, не умели обращаться с приборами, вести запись результатов опытов. Это произошло потому, что предыдущими занятиями они не были подготовлены к самостоятельной работе над подобными заданиями. Учитель мог бы избежать

неудачи, если бы знал общие закономерности формирования у школьников умения самостоятельно работать.

Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных факторов, действующих в педагогическом процессе, часто приводит к неудачам и может дать повод для несправедливой отрицательной оценки успешного опыта. А такое знание дает педагогическая наука. Послушаем К.Д. Ушинского: «Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается *мысль, выведенная из опыта*, но не самый опыт [выделено мной. — В.К.] (Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч. Т. 2. 1948. С. 19). То же относится и к случаю, когда учитель принимает без раздумий к буквальному исполнению какие-то конкретные предписания.

В книге, посвященной психологии труда учителя Н.В. Кузьмина приводит такой забавный эпизод. Однажды методист института усовершенствования учителей был на неудачном уроке немецкого языка. При этом он поймал себя на мысли, что все на уроке ему очень знакомо. Оказалось, что учительница давала урок по его же разработке. Но советы о том, как вести урок, не соответствовали ни уровню мастерства учительницы, ни особенностям класса, с которым она работала, и вообще не вписывались в ее систему работы.

Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях и передать другим педагогам, он должен быть научно осмыслен. Сам же интуитивный опыт выступает как предпосылка для такого осмысления. Например, учитель нашел удачный прием изучения в данном классе какого-то конкретного вопроса. Далее он пытается уяснить себе возможность применения этого приема в других сходных случаях, в ситуациях определенного типа. Это позволит ему осмыслить педагогическое значение данного приема и затем описать и передать свой опыт другим педагогам.

Современный учитель имеет право действовать самостоятельно, применяя новое сочетание уже имеющихся средств в новых ситуациях или же новые средства в типичных, повторяющихся педагогических ситуациях. Инструкции, педагогические «рецепты» — предпосылка развертывания его творческой деятельности. Для осознания же этой деятельности, без которого также невозможно педагогическое творчество, учителю нужны научные знания, в первую очередь те, которые педагогическая наука получает, осуществляя свою научно-теоретическую функцию. Это те же знания о закономерностях обучения и воспитания, которые были использованы составителями учебных материалов.

Теперь становится ясным и ответ на вопрос, поставленный вначале, — нужно ли знание педагогической теории творческому учителю, и на другой вопрос — нужны ли ему какие-либо педагогические нормы.

Если учитель воспринимает рекомендации и разработки не как простой исполнитель, а как самостоятельно мыслящий профессионал, они не только не сковывают его творчество, но, напротив, открывают для него простор, помогают ему. В нормативном знании отражаются в научно переосмысленном виде результаты творческого опыта многих педагогов и поэтому противостоять ему не могут. В любом случае знание правил, профессиональная грамотность не могут помешать делу. Вряд ли А. С. Пушкин был бы светочем русской литературы, каким мы его знаем, если бы не умел читать и писать, не знал бы грамматики русского языка.

Что значит - думать о практике в терминах науки

Но чтобы творчество учителя могло быть «уловлено» и передано другим, необходимо *осмыслить его в категориях педагогической теории*. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, необходимо научиться делать это не только в «терминах проекта», но и в «терминах науки». Это значит: не только констатировать, что, например, такой-то материал не сумели усвоить, что опрос прошел вяло, ученики не поняли объяснений, но и говорить, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает

формирования в сознании школьников причинно-следственных связей, что оказался нереализованным принцип сознательности или доступности и т.п.

Однажды был проведен эксперимент, в котором сравнивалось, в частности, отношение просто опытных учителей и учителей — мастеров своего дела к способам использования материала учебника на уроке.

Всем учителям была предложена тема «Древнерусское феодальное государство с IX века до начала XII века. Каждый из них должен был рассказать, как он построит свой урок с использованием учебного пособия по истории для VII класса. Один из предложенных вопросов был такой: «Измените ли вы последовательность изложения учебного материала?» Опытные учителя ответили, что этого они делать не будут, так как в учебнике материал изложен хорошо. На вопрос: «Какую дополнительную литературу вы используете при изложении этого материала?» - они ответили: «В учебнике материал большой, еле успеешь его изложить». Иной подход был у учителей-мастеров. Они рассматривали тему с точки зрения того, на какие знания, полученные учащимися, можно опереться и к усвоению каких новых знаний в будущем она должна подготовить. При этом учитывалась психология восприятия нового материала детьми. Эти учителя задавали себе вопросы: что особенно трудно ученикам, что легко; в чем они смогут разобраться самостоятельно, а что предложить прочитать по учебнику и тут же на уроке пересказать своими словами. На вопрос о дополнительной литературе они ответили так: «Литературу нельзя привлекать вообще, только потому, что то или иное может быть интересно для учеников. При отборе литературы, фактов надо спрашивать себя: для чего? Для формирования конкретных представлений? Углубления знаний? Выяснения причинно-следственных связей? Более прочного запоминания? Когда мне ясно, для чего именно нужно привлечь дополнительный материал, я его привлекаю».

Как видим, творческое отношение к работе предполагает умение использовать знания и терминологию науки.

В одном случае учебный материал просто «проходят», а в другом - его используют для достижения целей, ясно сформулированных на языке науки. Научное знание в этом последнем случае позволяет учителю-мастеру понять, объяснить себе и другим причины и следствия тех или иных явлений педагогической действительности, своих успехов и неудач, а также правильно планировать свою дальнейшую работу.

Умение оценивать и предлагаемые учебные материалы, и собственную работу с научных позиций особенно важно в наше время, когда нет единых, обязательных для всех учебников, и учителю приходится самому выбирать то, что ему нужно, пользуясь ориентирами, заложенными в образовательных стандартах, которые помогают не опустить что-либо существенное, но не избавляют его от необходимости самостоятельно выстраивать логику и методику своей работы в соответствии с общими целями образования.

Можно сказать, что *научно-теоретическая* функция, которую осуществляет педагогическая наука в широком цикле ее связи с практикой, по отношению к учителю выступает как *объяснительная*. Конструктивно-техническая же функция педагогики предстает перед ним как нормативная, поскольку в результате ее осуществления учитель получает нормативное знание, на которое он может в своей работе ориентироваться непосредственно.

Таким образом, учитель получает от педагогической науки средства для своей деятельности двумя путями. Один из них — долгий путь от описания педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту. Учитель пользуется конечным продуктом всех педагогических исследований. Второй путь — непосредственное использование им теоретического педагогического знания для осмысления его собственной практической деятельности. Поэтому мы и говорим, что в практической деятельности замыкается цикл связи науки и практики, находят применение результаты всей научной работы в области педагогики.

«Обобщение и внедрение передового опыта» - тень прошлого

Нормы педагогической деятельности полезны как ориентиры для практики, но недопустим рецептурный подход к педагогике. Бесплезно требовать от педагогической науки ключей ко всем педагогическим замкам, которые позволили бы учителю с легкостью и без лишних размышлений выйти из любого затруднения. Когда оказывается, что таких ключей — универсальных отмычек нет, на смену преувеличенным надеждам приходит нигилизм, и обращение к не лучшим образцам прошлого. К таким остаткам былых времен относится некогда весьма популярное «изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта», которые не однажды доказывали свою несостоятельность.

Некритическое отношение к подобным пережиткам может помешать делу. Вспомним приведенные выше слова К.Д. Ушинского о том, что передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт. Достаточно представить себе: опыт нескольких «передовых» гимназий «внедряется» в лицей, то есть навязывается им как «передовой». Конечно, такая работа легче, чем требующее эрудиции и значительных усилий изучение проблем инновационной деятельности в педагогике и глубокое научное обоснование инновационных систем.

В те же, уже далекие 70-е годы прошлого века выдающийся педагог-теоретик В.Е. Гмурман в лекциях для преподавателей кафедр педагогики, иллюстрируя пагубность увлечения «обобщением и внедрением», любил приводить очень наглядный пример. Изучение, обобщение, внедрение и безграничное совершенствование передового опыта изготовления керосиновых ламп, в принципе, не может привести к появлению электрической лампочки. Для этого нужно совсем другое направление мыслей и связанных с ним поисков.

Ценность для науки представляет не только и даже не столько положительный опыт, но и отрицательный. Ошибки, неудачи, порожденные, например, обнаружившимся в опыте несоответствием учебных материалов реальным условиям обучения, факты резкого расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера.

Функции педагогического опыта

Учитывая сказанное, можно теперь подойти к выявлению функций по отношению к педагогической науке опыта работы учителей, независимо от ее успешности или неуспешности.

Одна из функций педагогического опыта в системе связи науки и практики заключается в том, что он предоставляет *эмпирический материал для научного изучения*, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования. Именно обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу-исследователю эмпирический материал.

Другая функция опыта проявляется в том случае, когда опыт удачен. Тогда он может служить для многих педагогов-практиков *образцом хорошей работы*. Однако значение таких образцов ограничено. Они полезны не для копирования, а для осмысления и, возможно, подражания в пределах, которые волен установить каждый, кому этот опыт показался приемлемым в каком-то отношении. Непосредственное перенесение, тем более «внедрение» опыта в таком виде, как он осуществляется в определенных условиях конкретными учителями, в другие школы, как правило, не дает хороших результатов. Опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил. Передается логический вывод из него, то есть теория, основанная на опыте в широком смысле этого слова. Вполне применимы здесь мудрые слова Л. Выготского о том, что искусство так же относится к жизни, как вино к винограду. То же можно сказать и о науке. В ее готовом продукте неразличимы ни кожура, ни косточки. Остается суть, извлеченная из эмпирии, общее из того сплетения общего и единичного, что ее характеризует.

«Короткое замыкание» в педагогике

Современная наука располагает эффективными средствами выведения мысли из опыта. Наивная вера во всеилые «обобщения и внедрения» оставляет эти средства незадействованными. Вернемся к нашей схеме и посмотрим, как на ней будет выглядеть достаточно распространенная практика простого переноса опыта из одной среды в другую. Такое в прошлом нередко приходилось наблюдать: в порядке приобщения к передовому опыту к успешно работающему учителю приезжают коллеги, сидят на уроках, все записывают. Потом по этим записям пытаются работать, и мало что получается хорошего. Понятно — это как раз и есть тот случай прямого копирования чужого опыта без выведения из него мысли, который имел в виду Ушинский. Произошло нечто вроде той неполадки, которую в электротехнике называют «коротким замыканием». В стороне осталась, в сущности, вся наука с ее закономерностями, принципами, методическими системами и т.д. Как если бы мы просто взяли и перенесли пальму с черноморского побережья на берега Северного ледовитого океана. Всем понятно, что для того чтобы она там прижилась, нужно знать закономерности ее растительного существования: какие нужны почва, температура, степень влажности и т.п. Если все это знать и создать пальме соответствующие условия в специальном помещении, можно смело ее высаживать хоть в Антарктиде.

Но это не самое плохое, что может случиться. В конце концов, учитель, убедившись, что передовика из него не получается, вернется к прежнему. А ознакомление с хорошей работой, скорее всего, не пройдет бесследно. Он своими глазами видел, чего можно добиться, если подходить к делу добросовестно, профессионально и творчески.

Хуже, если, ознакомившись с неплохим опытом, примутся его распространять и «внедрять». Педагогическое дело — творческое. Сам передовик может передумать, что-то изменить, от каких-то приемов отказаться. А опыт как узаконенный образец пошел гулять по обширным просторам нашей Родины, отбивая у педагогов охоту заниматься наукой, если и без нее все обстоит замечательно.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. *Какие дополнительные знания и умения нужно усвоить учителю, если он захочет заняться научной работой?*
2. *В чем состоит различие позиций педагога-исследователя и педагога-практика по отношению к педагогической науке?*
3. *Дайте краткую характеристику единства и различий научной и практической деятельности в области педагогики.*
4. *Верно ли утверждение, что в наше время ученик, воспитанник больше не является объектом воздействия со стороны учителя и субъектно-объектное отношение в педагогическом процессе сменяется субъектно-субъектным?*
5. *В чем состоит различие между изучением ребенка: а) учителем; б) ученым? Может ли ребенок быть объектом для одного из них или для обоих?*
6. *В чем состоит различие между результатами педагогической науки и педагогической практики?*
7. *Какие виды знаний являются результатом научных исследований в области педагогики и каковы способы их получения?*
8. *Определите основные структурные элементы связи педагогической науки и практики.*
9. *Охарактеризуйте наиболее существенные различия между педагогическими закономерностями и принципами.*
10. *Перечислите факторы, обуславливающие возобновление цикла связи педагогической науки и педагогической практики.*
11. *Каковы функции изучения практического опыта в педагогическом исследовании?*
12. *При каких условиях становится возможной творческая деятельность учителя в системе связи педагогической науки и практики?*
- 13.

Глава 3. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

3.1. Место педагогики в системе научного знания

Не греет лоскутное одеяло

Здесь нам придется вернуться к общей характеристике педагогики как науки, потому что вопрос о месте педагогики среди других наук связан с проблемой определения ее научного статуса. По этому поводу, как и по многим другим, среди деятелей образования существуют разные мнения, но основных - два: педагогика — это прикладная дисциплина и педагогика - самостоятельная наука, принадлежащая к сфере социально-гуманитарного знания.

По мнению сторонников первой точки зрения, задача педагогики состоит не в самостоятельном исследовании, а в «прикладывании» знаний, заимствованных из других наук — психологии, философии, социологии и т.д. — к решению задач, возникающих в сфере образования. С этих позиций можно признавать значение теории и в то же время отрицать право педагогики на собственное теоретическое и вообще научное знание. Место педагогической теории занимают положения, взятые из других наук.

Отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает ее на неэффективность и отрицательно влияет на практику. Ни одна из смежных с ней наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально, в единстве всех ее компонентов. Поэтому при таком подходе не может быть целостной основы для совершенствования практики. С этих позиций мало что можно получить, кроме некоторых представлений об отдельных сторонах педагогических явлений. Но такие знания оказываются недостаточными для того, чтобы педагогика могла по-настоящему влиять на практику. В этом случае ее справедливо будут упрекать в слабом воздействии на образование и противоречивости рекомендаций, которые даются от имени науки. Лоскутным одеялом невозможно надежно укрыть практику, если нет собственного, добротного сшитого из цельного отреза.

По-настоящему продуктивно такое представление о педагогике, согласно которому ее определяют *как относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую фундаментальную и прикладную (научно-теоретическую и конструктивно-техническую) функции.*

Четыре источника обогащения педагогики

Будучи в определенном смысле автономной дисциплиной, педагогика в то же время зависит от тех наук, с которыми она связана по логике исследовательской работы, а также от общего состояния научного познания.

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами нельзя путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей. Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т.д.

Выделяют четыре формы такой связи. Наиболее важной из них является *использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.*

К числу ориентиров этого рода, прежде всего, относятся философия и социологическая теория, выполняющие, как уже было сказано, методологическую функцию по отношению к педагогике. Как это происходит, можно показать на примере разных подходов к научному определению и построению содержания образования, о чем пойдет речь дальше, в связи с проблемой соотношения философии и педагогики. Другой пример - положение о единстве науки и практики, учет которого был одним из общих ориентиров в анализе проблемы связи педагогической науки и практики во 2-й главе этой книги.

Вторая форма связи педагогики с другими науками — **использование методов исследования, применяемых в этих науках**. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Специфическими для педагогики могут быть сочетание методов, последовательность их применения в соответствии с логикой педагогического исследования.

Еще одной формой связи педагогики с другими отраслями знания является **использование данных некоторых наук, конкретных результатов их исследований**: психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т.д. Подробнее способы использования таких результатов будут показаны в дальнейшем изложении на примере соотношения педагогики и психологии.

Все большее распространение приобретает четвертая форма взаимодействия педагогики с другими науками — **комплексные исследования**. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Комплексность выступает как объективное свойство современной науки.

В силу ряда особенностей образования — массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости — необходимость комплексного охвата явлений особенно ясно выступает именно в этой сфере.

При проведении комплексного исследования каждый его участник выделяет собственный предмет — определенный аспект избранного общего для всех объекта, относительно которого он должен получить новое знание.

Этого, однако, мало. Подлинно научное знание должно быть целостным, системным. Следовательно, необходимо некое системообразующее начало, которое объединяло бы в единое целое фрагменты общей картины объекта, полученные представителями разных научных дисциплин. Роль такого системообразующего начала выполняет интегративная функция педагогики, о которой шла речь в самом начале этой книги. При этом педагогика не перестает быть **единственной специальной наукой об образовании**.

В принципе, педагогике могут пригодиться любые научные знания, она может взаимодействовать почти с любой научной дисциплиной. Однако с двумя из них ее отношения — особые. Это философия и психология. Философия - вообще прародительница всех наук, а психология по традиции и по существу — неперенный и постоянный спутник педагогической науки. Соотношение с педагогикой этих двух научных отраслей заслуживает специального рассмотрения.

3.2. Педагогика и философия

Педагогика с философией и без нее

Связь с философией — неперенное условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией — непосредственно.

Однако неправильно было бы считать, что в вопросе соотношения педагогики и философии все ясно.

Многое изменилось в нашем сознании за последние десятилетия — и мировоззренческие установки, включающие систему ценностей, и то, что ныне именуют всеобъемлющим понятием «ментальность». Но одно осталось — проявление двух исторически обусловленных взглядов на место философских обобщений в педагогике.

Во-первых, сюда относится стремление *свести педагогику к «прикладной философии»*. Во-вторых, напротив, предлагают *рассматривать педагогику в отрыве от философии*.

Исторически эти крайние точки зрения объяснимы. Педагогика, как и другие науки, с античных времен была частью философских систем. Выделение ее как науки началось вместе с «отпочкованием» от философии других отраслей знаний. Однако поскольку именно философские науки — этика, логика, эстетика — в наиболее общем виде рассматривают вопрос о целях воспитания, педагогика, по мнению сторонников первой из упомянутых позиций, есть лишь прикладная практическая отрасль знания. Вторая позиция проявляется в попытках отказаться от философии в педагогике. Они предпринимались в конце XIX века, когда еще не была преодолена первая тенденция. В том или ином виде обе эти позиции и в настоящее время сосуществуют в педагогике, время от времени вступая в конфликт друг с другом.

Ввиду того, что расхождения в столь существенном вопросе существенно влияют на ход, результаты и оценку педагогических исследований, нужно более детально рассмотреть проявление этих позиций.

Философия вместе с педагогикой или вместо нее?

И раньше, и теперь предпринимались попытки прямого «наложения» общепедagogических положений на педагогическую действительность, фактически в обход педагогической науки. Так поступил, например, автор одного пособия по методике преподавания физики, перенося положения, относящиеся к общему пути человеческого познания, на уже имеющиеся в педагогической практике формы учебной работы. Берется формула «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Под живым созерцанием предлагается понимать то, что ученики «непосредственно» воспринимают на уроках, на занятиях в учебных мастерских, на учебно-опытном участке, в обыденной жизни. Выводы и обобщения - это переход к абстрактному мышлению, а под практикой в учебном процессе автор понимает показ учащимся применений изучаемых явлений и законов в практической деятельности человека. Такой способ обоснования не прибавляет нового ни к знаниям о самом обучении, ни о том, как следует обучать. Урок можно начать с любого конца: с формулы, записанной на доске, или с рассказа о человеческой практике. Обращение к философии в данном случае не может служить методом перехода от известного к неизвестному.

Если в прошлом такой способ обоснования был в какой-то степени неизбежным, обусловленным состоянием науки и педагогической практики того времени, этого нельзя сказать о современных попытках прямого применения философских представлений к педагогическим ситуациям без их специального изучения с позиций педагогической науки.

Однако именно так и поступают сторонники замены педагогической науки другой педагогической дисциплиной, распространенной в странах, где педагогика как наука фактически не существует, — философией образования. Предлагается заменить педагогический анализ образовательных реалий философским в обход сформировавшейся в наше время педагогической науки и педагогической теории. Но было бы неправильно сегодня не замечать существования педагогики как теоретической и прикладной дисциплины, использующей знания из других отраслей науки, в первую очередь философии, для решения проблем образования.

Там, где такая подмена все же происходит, педагогическое растворяется в океане знаний, лишь отчасти имеющих отношение к образованию или совсем его не имеющих. Поэтому следует с осторожностью относиться к нововведениям, претендующим на универсальное значение для науки и практики и полную замену «традиционной» педагогики новыми подходами и концепциями. Например, большие надежды подчас возлагают на сравнительно новые философские представления, связанные с синергетическим подходом к природным и социальным системам. Для педагогики они могут оказаться полезными, но лишь после тщательного анализа действительной их применимости и, главное, **необходимости** для решения конкретных педагогических задач и проблем. Иначе все сводится к игре в слова: предлагаемое как нечто новое «синергетическое взаимодействие учителя и ученика» на поверку

оказывается просто «взаимодействием учителя и ученика». Новое слово само по себе ничего нового к уже известному не прибавляет.

Это не значит, что философский анализ не нужен. Необходимо лишь четко определить, в каких случаях в нем действительно возникает необходимость и каков его специфический предмет. Сделаем это на конкретном примере.

По теме «Социальные функции человека и концепции содержания образования», выходящей за рамки педагогики, изучалась связь между представлениями о месте человека в обществе, с одной стороны, и тремя определенными педагогическими концепциями - с другой. Анализ разных представлений о содержании образования, в которых оно выступает, во-первых, как педагогически адаптированные основы наук, во-вторых, как совокупность знаний, умений, навыков и, в-третьих, как педагогически адаптированный социальный опыт, показал, что лишь последнее из них соответствует современным установкам гуманистического мышления (см.: Краевский В.В. Содержание образования — бег на месте // Педагогика. 2000. № 7). Предметом философского анализа в этом и в других подобных случаях является связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в специальной науке об образовании — педагогике. Важно, чтобы философия занималась своим делом не **вместо** педагогики, а **вместе** с ней. После того как анализ выполнен в русле философии, он включается в состав педагогической теории и становится ее частью и исходным пунктом для дальнейшей теоретической работы уже не в области философии, а в самой педагогике.

Нельзя ли без лишних мудрствований?

Другая сторона дела заключается в том, что без определенного философского угла зрения педагогика обойтись не может. Она не должна сводиться к философии и тем более подменяться ею, но не может и обойтись без нее. *Попытки игнорировать философские и общетеоретические основания педагогики неизбежно приводят к неудачам.* Чаще всего такие попытки сознательно или неосознанно имеют своей подоплекой сциентистские (в английской транскрипции сайентистские) представления.

Сциентизм как мировоззренческая ориентация проявляет себя в абсолютизации роли науки в системе культуры человеческого общества. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным наукам: в искусственном применении математической символики, придании философско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук.

В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многогранностью человеческих отношений, не поддающихся «сплошной» формализации, тонка и неоднозначна. Попытки игнорировать это обстоятельство нередко приводят к формализму, к бессодержательным гипотезам и самоочевидным выводам.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. Но такие средства приносят пользу только в том случае, если сущность объекта, к которому они применяются, уже ясна. На бесплодность попыток применять методы точных наук без учета специфики объектов такого применения указывают многие ученые. Против подобной практики академики А.Д. Александров, А.Н. Крылов, Ю.А. Митролький. А.Н. Крылов сравнил математику с мельницей. Если жернова математического метода применить к глупости, то получится глупость, как правило, еще большая.

Итак, ни одна из крайних позиций — с одной стороны, стремление свести педагогику к «прикладной философии», а с другой стороны, попытки лишить ее философских и собственных теоретических оснований - не помогает науке и не способствует совершенствованию практики в области образования.

В то же время связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Философские положения выступают как наиболее общие ориентиры, входящие в состав

методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогических теорий и осмысления их значения, а также прогнозирования последствий для общества новых педагогических идей и разработок. Анализ соотношения педагогики и философии показывает, сколь сложна связь этих отраслей человеческого знания. Понимание природы философских направлений и проблем в соотнесении с проблематикой образования поможет педагогам избежать крайностей и ошибок.

3.3. Педагогика и психология

В любом педагогическом исследовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек. Не случайно в этой книге именно в связи с вопросом о различении объектов научной и практической деятельности уже приходилось обращаться и к проблеме соотношения этих наук.

Актуальность проблемы определяется многими обстоятельствами. Различение предметов педагогики и психологии необходимо не только для выяснения логики и характера предполагаемых результатов отдельно взятой научной работы, но и в целях расширения масштаба комплексных исследований, о чем говорилось выше.

Правда, на эту проблему «натывается» не каждый психолог, потому что не все психологи занимаются педагогикой. Но с ней по необходимости имеет дело каждый педагог, ибо педагогика без психологии обойтись не может. В соотношении педагогики и психологии разобраться необходимо еще и потому, что вокруг него за последние годы накопилось немало неясностей и недоразумений. По большей части они вызваны той тенденцией к «размыванию» педагогической науки, о которой упоминалось в предыдущих разделах.

Деятельность в психологии и в педагогике

Различия в предмете психологии и других наук, изучающих человека, определяются тем, как эти науки рассматривают человеческую деятельность. Отражая этот объект социальной действительности, они строят разные ряды, в которых она предстает для каждой из научных дисциплин как ее предмет. Психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами ее осуществления. В этом плане принято деление на **мотивационную, целевую и исполнительную стороны деятельности**. В социологической же литературе под структурой деятельности понимаются связь и соотношение между различными **участками приложения объединенной человеческой активности**. И то, и другое правомерно, так как эти представления взаимно дополняют друг друга.

Когда мы направляем наши усилия на решение какой-либо задачи (производственной, воспитательной, управленческой), то для ее осуществления включаются в действие многообразные механизмы (физиологические, психические, речевые, орудийные и т.д.), мотивирующие деятельность, задающие ей цели и служащие средствами ее осуществления. Анализ этих механизмов позволяет понять, каким образом стимулируется, направляется и исполняется деятельность. Но каким бы полным и тщательным ни был этот анализ, он не дает нам возможности выразить целостную картину совместных усилий, направленных на осуществление поставленной задачи, определить общее русло этих усилий и соотнести его с другими руслами деятельности, из которых и складывается общий процесс функционирования системы (Э.С. Маркарян).

В **психологическом** аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как часть психологической структуры личности. В **социопрактическом** аспекте она учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет. Выделение «русла общих усилий» осуществляется другими науками, рассматривающими именно деятельность, один из ее видов - экономическую, научную, педагогическую и т.д. как **свой собственный** объект.

Предмет психологии

Имеется множество определений предмета психологической науки. Руководствоваться сразу всеми невозможно. В соответствии со всем сказанным и с правилом логики, которое гласит, что выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения, мы присоединяемся к позиции Н.И. Непомнящей, считающей предметом целостного психологического исследования *психологическую структуру личности, включающую связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований*.

Деятельность при таком подходе интересует психолога постольку, поскольку она связана с двумя другими компонентами - сознанием и субъективно-личностными образованиями — и воздействует на них.

Поэтому если, например, исследуется процесс порождения в сознании учащихся средней школы грамматических понятий - это исследование психологическое, то есть не дидактическое, не методическое, то, что формирование понятий как *внутренний* процесс происходит у учащихся в условиях обучения и осуществляется как результат деятельности учения в контексте педагогической работы, принципиально не меняет дело. В данном случае только уточняется область самой психологии. Это - педагогическая психология, но именно психология, а не педагогика.

Психолог может заняться изучением формирования понятий в сознании не ученика, а научного работника, и тогда это будет психология научного творчества. Не забудем, что есть еще психология искусства, инженерная психология и т.д. Психолога, занимающегося изучением психологических процессов, происходящих в сознании деятелей искусства, или инженерного психолога трудно спутать соответственно с искусствоведом и инженером. Психическое состояние ученого, совершающего открытие, и методологическая характеристика моделирования как метода исследования — явно разные объекты. Первое относится к психологии научного творчества, второе - к методологии науки. Применительно к педагогике это различие менее заметно, но оно существует

Психология для педагога-исследователя

Результаты психологического исследования, как и вообще знания о психологической структуре личности, могут оказаться весьма ценными для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он вправе провести психологическое исследование «внутри» педагогического, но сам он исследует другое, *получает новое знание о другом*. Это другое — виды и формы самой деятельности, система отношений, в ней возникающих. Такая деятельность — один из видов совместной активности людей. Нужно только добавить, что переход на позиции другой науки — дело серьезное. На время педагог должен стать настоящим ученым-психологом, «войти» в предмет этой науки и активно овладеть психологическими знаниями, методикой психологического исследования.

Сказанное о разных способах представления деятельности можно подытожить так. Сходство педагогики и психологии состоит в том, что они обе принадлежат к числу наук о человеке. Различия между ними определяются несовпадением ракурса рассмотрения деятельности: психология изучает человека, *психологическую структуру его личности в контексте деятельности и в связи с ней*. Педагогика же делает объектом научного анализа *один из видов человеческой деятельности*.

И здесь нужно различать науку и практику

Нужно упомянуть еще об одном недоразумении в понимании связи педагогики и психологии, порождающем упреки в адрес педагогики в том, что она недостаточно опирается на психологию и поэтому не реализует в должной мере личностный подход.

Это недоразумение, как и ряд других, связано с тем, что *не различают применение психологических знаний, с одной стороны, в научной работе педагогом-исследователем, а с другой — учителем в его*

практической деятельности. Причина в том, что смысл главного слова раздваивается. И практику, и науку обозначают одним словом «педагогика».

В научном обосновании знания, принадлежащие разным научным дисциплинам, используются в опосредованном виде, выстраиваются, ориентируясь на педагогическую науку, в систему, которая может иметь много уровней. Иначе обстоит дело в практической деятельности, составляющей для педагогики объект изучения и обоснования.

Если научные знания используются не для формирования теории и не для обоснования педагогических норм, а для осмысления учителем конкретных моментов собственной повседневной работы, они не составляют строго упорядоченной системы, ориентированной на предмет педагогической науки. Учитель прибегает к ним по мере необходимости, не в познавательных, а в практических целях, и руководствуется не научной логикой, а задачами, возникающими в его практической деятельности. Ему в любой момент могут потребоваться знания, принадлежащие какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии, лингвистике, методике, психологии и т.д. Такие знания он будет использовать непосредственно, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе работы.

Чтобы делать это основательно и эффективно, ему необходима, в частности, и хорошая подготовка в области психологии. Однако сочленение педагогических и психологических знаний в содержании подготовки учителя совсем не означает возникновения «психолого-педагогической науки». Как раз для правильной организации такой подготовки очень важно знать, что относится к одной науке, а что - к другой.

Теперь перейдем к описанию направлений и способов продуктивного применения психологических знаний в педагогике.

Психология нужна везде и всем

Уже говорилось о том, что психологическое знание присутствует на всех этапах и используется во всех процедурах научного обоснования педагогической практики. Психологическое знание **служит одним из источников построения теоретических моделей в педагогике.** Психологический анализ может оказаться необходимым **для выявления причин расхождения** между «идеальным» представлением об обучении и реальным положением дел. Создание конкретных рекомендаций для учителей потребует учета **психологических характеристик учащихся определенной возрастной группы.** Такие характеристики необходимо учитывать и во многих других случаях, например при определении условий усвоения школьниками учебного материала в процессе обучения. Только психология может дать педагогу — для использования в научной или практической работе - понимание **психических процессов:** восприятия, понимания, запоминания и т.д. **Наконец, цели образования, в конечном счете, формулируются на языке психологии** как характеристики качеств личности, которыми будет обладать образованный человек.

Степень практической эффективности научной работы зависит от того, как получены эти результаты — на основе научного анализа педагогической действительности или путем простого выведения из тех или иных положений других наук. Успех практической работы не в меньшей степени зависит от понимания учителем специфики, значения и места педагогической науки среди других научных дисциплин и способов применения ее результатов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Охарактеризуйте формы связи педагогики с другими науками.*
2. *В чем состоит интегративная функция педагогики и означает ли ее наличие признание исключительно прикладного статуса педагогической науки?*
3. *Какую функцию должна выполнять педагогическая наука в междисциплинарном исследовании?*

4. *Определите различие предметов педагогического и философского анализа в области образования.*
5. *Дайте характеристику крайних позиций в понимании соотношения философии и педагогики.*
6. *Опишите последствия прямого наложения философских положений на педагогическую действительность.*
7. *Охарактеризуйте проявления сциентистской ориентации на педагогическую науку и практику.*
8. *Согласны ли вы с утверждением что психология является базовой наукой для педагогики? Аргументируйте свое мнение.*
9. *Охарактеризуйте различие между предметами педагогики и психологии.*
10. *В чем состоит различие между психологическим и социопрактическим аспектами рассмотрения деятельности?*
11. *Означает ли ориентация на личность ученика в педагогической науке замену ее объекта другим, совпадающим с объектом психологии? Аргументируйте ответ.*

Глава 4. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

4.1. Понятие «методология педагогической науки»

Что такое методология и зачем нужно ее знать

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это — недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому, определению — это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о **методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.** Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Смешение разных понятий — философских, административных и особенно методологических — в немалой степени обусловлено тем, что десятилетиями советским педагогам-исследователям приходилось «онаучивать» указания вышестоящих инстанций, и лишь немногие в какой-то степени противостояли таким установкам. Поэтому у педагогов не было особого интереса к методологическим и теоретическим проблемам нашей науки, отсюда же и качество педагогических исследований, как правило, оставляющее желать лучшего.

Однако вопреки всему именно за последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает,

как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы. Посмотрим, что это значит практически.

Чтобы понять характер изменений в этой сфере науки, необходимо рассмотреть общий ход развития методологии научного познания. Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

*Для того чтобы определить место методологии в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают несколько уровней методологии. Содержание первого из них - **философские знания**. **Второй уровень - общенаучная методология** (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.). **Третий уровень - конкретно-научная методология**, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например в педагогике. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например системного подхода или моделирования в их применении к педагогике. Некоторые ученые выделяют также **четвертый уровень**, образуемый методикой и техникой исследования.*

Зачем нужно знать методологию, видно сразу — без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение **методологической культурой**, в содержание которой входят *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.*

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура - это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на решение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о своей деятельности.

Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их использует.

Для учителя обладать методологической культурой — значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются: *проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.* Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: *видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «что было бы, если бы...», распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т.п.* При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая

грамотность — это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе. Фактически в этой главе представлены знания, входящие в содержание методологической культуры любого педагога. Другими элементами методологической культуры учителя являются осознание и творческое решение задач, методическая рефлексия (умение осмысливать свою работу с позиций науки) и умение проектировать учебно-воспитательный процесс.

Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики» (третий уровень методологии), можно так сформулировать определение, сформировавшееся в науке после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок: **методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.**

Как и наука в целом, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: *как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два вида деятельности — методологические исследования и методологическое обеспечение.* Задача первых — выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически — значит использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества.

Учитель и ученый пользуются методологическими знаниями по-разному. Если учитель хочет заняться настоящей исследовательской работой, нужно понимать, что той методологической культуры, о которой выше шла речь, недостаточно. Научная работа и практика обучения и воспитания — это различные виды деятельности, о чем подробно говорилось во 2-й главе этой книги.

4.2. Научное исследование в педагогике, его методологические характеристики

Какую работу можно считать научной

В начале первой главы было дано определение науки как сферы человеческой деятельности и самой этой деятельности, протекающей в форме научного исследования. Говорилось также и о различиях разных форм отражения педагогической действительности в общественном сознании: в стихийно-эмпирическом познании, в художественно-образной форме, в научном познании.

На этих определениях и различиях, а также на результатах специального методологического анализа основано выделение признаков принадлежности процесса и результатов деятельности в области педагогики к сфере науки. Таких признаков четыре. ***Первый из них — характер целей, которые мы ставим.***

Цель может быть практической или познавательной. Учитель ведет уроки с практической целью, чтобы учить и воспитывать детей. Если при этом он получает знания о том, какие приемы в этом классе, в данных обстоятельствах дают у него лучший результат, — это еще не наука. Такое знание — стихийно-эмпирическое. А вот если ставится научно-познавательная цель - выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, это — цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Второй признак — выделение специального объекта исследования. в этой книге уже говорилось о неправомерности сведения объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия —

ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, т.е. сама педагогическая деятельность. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама ситуативная речь. Или формирование учителем у младших школьников гуманистических отношений в учебно-воспитательном процессе, но не сами школьники.

Третий признак — применение специальных средств познания. в практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Еще один признак, последний по порядку перечисления, но не по важности, — **однозначность терминологии.** Это неперемное требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу, невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках **одного научного труда** — дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. — автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термин в разных значениях.

Итак, принадлежность какого-либо сочинения или изложения к науке определяется по признакам **характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.**

Как оценить качество научной работы

В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество педагогического исследования: **проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.**

Постановка проблемы предполагает ответ на вопрос что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Необходимо отличать научную проблему от практической задачи, о чем речь шла раньше (см. раздел 1.1 этой книги). В проблеме находит отражение пробел в научном знании. Это, как иногда говорят, знание о незнании.

Формулируя тему исследования, мы отвечаем на вопрос: **как назвать то, чем мы собираемся заниматься?** Нужно так обозначить тему, чтобы в ней нашло отражение движение от старого к новому, т.е., с одной стороны, было понятно, с какими более широкими категориями и проблемами тема соотносится, а с другой - какой новый познавательный и практический материал предполагается освоить.

Обосновать **актуальность** исследования - значит объяснить, **почему данную проблему нужно в настоящее время изучать.** Нужно различать практическую и научную актуальность. Начинать исследование имеет смысл лишь в том случае, если они совпадают. Может случиться так, что в науке вопрос решен, но по тем или иным причинам полученные наукой знания не дошли до практики. Это значит, что к уже имеющимся научным трудам не стоит добавлять еще один. Лучше сосредоточить усилия не на исследовании того же самого, а на доведении уже состоявшегося научного решения проблемы до практического применения.

Определить объект исследования — значит выяснить, что именно рассматривается в исследовании.

Однако получить новое знание об объекте во всех его аспектах и проявлениях практически невозможно, поэтому необходимо определить **предмет исследования, т.е. обозначить, как рассматривается объект, какие отношения в нем, свойства, аспекты, функции оно раскрывает.**

Предмет — не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения — объект как... Например: «учебник как...», «научное обоснование как...», «включение личностного опыта как...» и т.п. Выделяя предмет, мы рассматриваем объект *весь, целостно*, в определенном ракурсе: предмет исследования — то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения.

Объект принадлежит всем, а предмет - личное достояние исследователя, его собственное видение объекта. Он целенаправленно конструирует предмет, выделяет в объекте то, о чем он, и только он намерен получить новое научное знание. Всей жизни исследователя, его детей, внуков и правнуков не хватило бы, чтобы получить, например, новое знание о школьном учебнике во всей его полноте, т.е. знания обо всех его возможных функциях, причем во всех аспектах: методическом, дидактическом, воспитательном, эстетическом, психологическом, полиграфическом, экономическом, гигиеническом и т.д. Еще нужно было бы сделать это применительно к учебникам по всем предметам и всем годам обучения. Такая работа непосильна одному человеку. Но главное не в этом. Вряд ли может представить ее результаты в завершённом виде и целый научный коллектив, потому что она «незамкнута», т.е. бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Поэтому в реально проведенных исследованиях в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования. В одной такой работе школьный учебник рассматривался как средство систематизации знаний учащихся, в другой - как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета, рассматривают объект только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета. Формулирование предмета исследования — результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке описаний объекта, а также других характеристик исследования. Другой исследователь выделил в качестве предмета школьный учебник как средство развивающего обучения.

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие.

Гипотеза — предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное. Она есть такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания.

Одно из защищаемых положений, относящихся к проблеме формирования методологической культуры, формулируется так: «Для формирования методологической культуры будущего учителя следующие условия являются необходимыми и достаточными: ориентация студентов на осознание творческого характера профессиональной деятельности; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; включение методологических знаний в предлагаемый студентам курс педагогики; организация проблемного обучения».

В этом примере важна характеристика условий как **необходимых и достаточных**. Так в формулировку доказываемых положений закладывается предвидение возможности несогласия с ними и необходимость отстаивать этот тезис. Могут сказать, что перечисленных условий недостаточно и список нужно

дополнить. Можно, наоборот, отвергнуть утверждение о необходимости какого-то из перечисленных условий, — допустим, организации проблемного обучения с указанной целью и т.д.

Типичная ошибка — тривиальность гипотезы, самоочевидность того, что выдвигается как научное предположение. Не нужно доказывать и защищать ту истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, если работать «традиционно», то есть, в сущности, кое-как.

Подводя итоги своей работы, исследователь имеет возможность сказать о **новизне полученных результатов — что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые.**

На этом этапе устанавливается также **значение исследования для науки — в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание.**

Важно иметь в виду, что между новизной результатов исследования, с одной стороны, и их значением для науки — с другой, имеется существенное различие. Характеризуя новизну результатов, исследователь остается в рамках поставленных им задач и показывает, какое новое знание он получил, решая их. Значение полученного нового знания выявляется по отношению к другим сферам познания, к научной работе, которая только еще предстоит в будущем.

В то же время иногда новизну и значимость не различают, объединяют эти характеристики в одной рубрике, как будто это одно и то же. Это неправильно.

Определение научной значимости исследования имеет решающее значение для его оценки. Представим себе, что наша работа не имеет значения для науки. Тогда и научной назвать ее нельзя.

Это различие чрезвычайно важно понимать учителю. Иногда ему кажется, что новый прием или вообще нечто новое, что он внес в образовательный процесс, значимо само по себе, по определению. Это не так. Не все новое — лучшее. Нужно специально доказывать положительное значение этого нового для науки и практики.

Размышляя о значении проведенной научной работы для **практики**, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?»

В заключение необходимо отметить, что все методологические характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвинутые проблемы и формулировки темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет - аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет - это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самого исследования. Вообще же ход познающей мысли принципиально не зависит от типа научной работы. Дипломная работа студента и докторская диссертация, конечно, различаются по объему, по охвату объектной сферы исследования, по степени фундаментальности, глубине анализа и т.п., но не по главным критериям и характеристикам научности и общей логике познания. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем его качества.

4.3. Логика педагогического исследования

Теперь рассмотрим познание в педагогике в его движении, в динамике, как процесс перехода от незнания к знанию. Для этого придется пользоваться некоторыми весьма общими категориями, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая деятельность: **цель, средства, результат**. Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: **эмпирическое описание, теоретическая модель** (общее представление об избранном объекте исследования), **нормативная модель** (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и **проект** (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т.д.). Пользуясь этой терминологией, покажем основные этапы и процедуры, характеризующие **логику педагогического исследования**.

Движение начинается с постановки цели. **Цель** — это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это — методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде, изобразим его как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности, как она представляется исследователю в первом приближении, к ее отображению в теоретических моделях и в нормативной форме (в нормативных моделях).

Любое педагогическое исследование непосредственно или опосредованно в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию в структуре научного обоснования можно представить как процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

Научное исследование соответствует своему назначению, если носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. Чтобы опередить и улучшить практику, педагогика должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом, отражение этого опыта в научном знании. Это относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании. Моделирование осуществляется посредством абстрагирования.

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области.

Первый шаг в отображении педагогической действительности — **эмпирическое описание**. В эмпирическом описании отражаются факты. Это могут быть знания о фактах эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов по новым учебникам и т.п.

Затем на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте (теоретическая модель I). После этого создается мысленно конкретное представление о нем (теоретическая модель II). Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и - в общем виде — что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить. Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т.д. (см. рис. 3).

Покажем, как эта логика отражена в системе задач, ведущих к осуществлению цели, обозначенной в одном из исследований: выявить условия формирования методологической культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики (Е.В. Бережнова).

Эти задачи следующие:

- 1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и практике.*
- 2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и охарактеризовать ее состояние у современных выпускников педвуза.*

В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

- 3. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры студентов педвузов.*

Это представление - теоретическое. Иными словами, речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, содействующих овладению методологической культурой.

- 4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.*

Это задача построения нормативной модели, т.е. общего представления о том, что нужно сделать, чтобы в процессе преподавания педагогики, эти условия проявились в реальности.

- 5. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов.*

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педвузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В педагогических дисциплинах, непосредственно не выходящих на практику (сравнительная педагогика, история педагогики), потребуется внести определенные коррективы в эту логику в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредования теоретических и нормативных представлений.

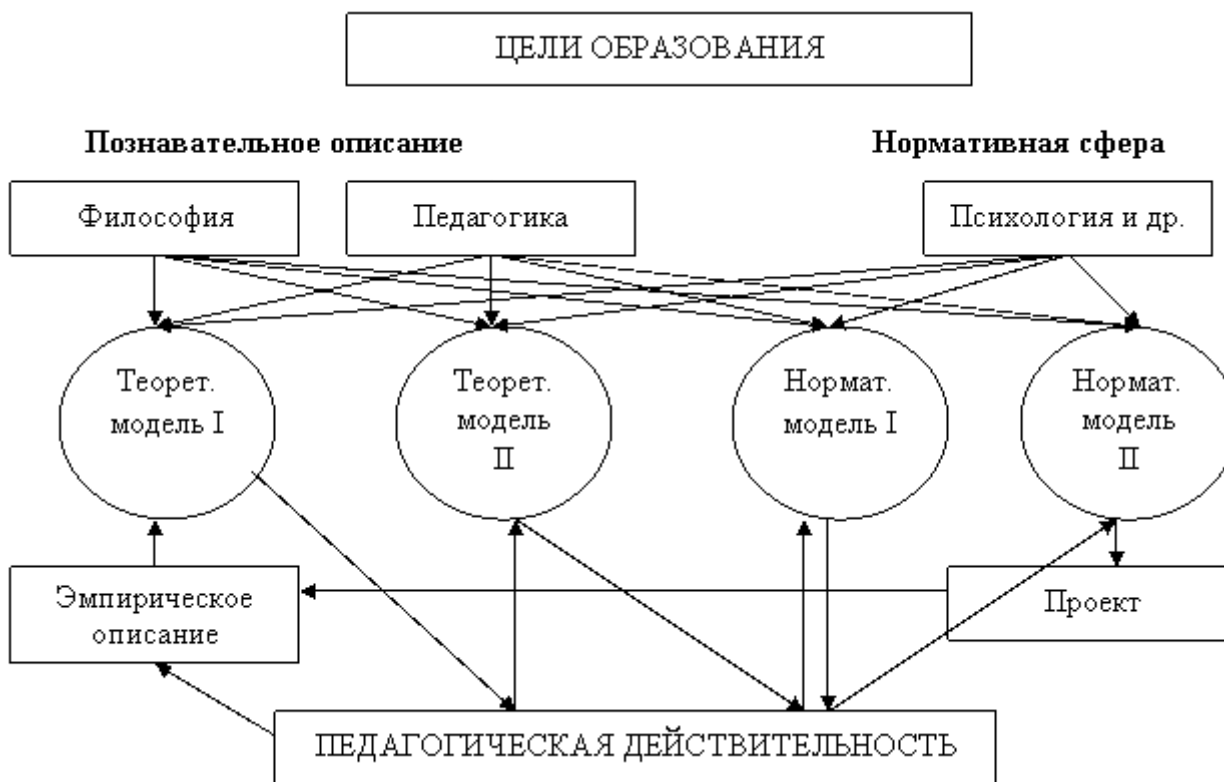


Рис. 3. Логика педагогического исследования

4.4. Методы исследования

Под методом понимается нормативная модель исследовательской деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем успешнее деятельность ученых. По мере возрастания сложности научных задач повышается зависимость полученных результатов от степени разработанности исследовательского инструментария.

Прежде чем обратиться к характеристике методов педагогической науки, необходимо упомянуть два основных принципа выбора их для решения конкретных исследовательских задач. Первый из них - принцип **множества методов исследования** — означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления. **Второй — принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и продукту, который должен быть получен.**

Рассмотрим основные методы педагогических исследований. Их принято подразделять на эмпирические и теоретические.

Эмпирические методы

Едва ли не самым распространенным из них является метод наблюдения. Это — непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов. Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям. Например, ведутся наблюдения за результатами эксперимента по стимулированию познавательной активности учащихся. В этом случае одним из показателей сдвигов служит успеваемость школьников, зафиксированная в формах оценок, темпов освоения учебной информации, объемов освоенного материала, фактов личной инициативы учащихся в добывании знаний. Как видим, сама познавательная активность учащихся поддается регистрации не прямо, а опосредованно.

Существует несколько видов наблюдений. Прежде всего, это наблюдение *непосредственное и опосредованное*, где действует сам исследователь или его ассистенты, либо факты фиксируются по нескольким косвенным показателям. Далее выделяются *сплошные* или *дискретные* наблюдения. Первыми охватываются процессы в целостном виде, от их начала до завершения. Вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца.

Материалы наблюдения фиксируются с помощью таких средств, как протокольные, дневниковые записи, видео-, кинорегистрации, фонографические записи и др. В заключение нужно заметить, что метод наблюдения при всех его возможностях ограничен. Он позволяет обнаруживать лишь внешние проявления педагогических фактов. Внутренние же процессы остаются для наблюдений недоступными.

Слабым моментом организации наблюдения подчас является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

Опросные методы. Методы этой группы сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого спектра. Они применяются в социологии, демографии, политологии, в других науках. К опросным методам науки примыкает практика работы государственных служб изучения общественного мнения, переписи населения, сбора информации для принятия управленческих решений. Опросы различных групп населения лежат в основе государственной статистики.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: **беседа, анкетирование, интервьюирование.** *Беседа* — диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. К общим правилам использования беседы относятся выбор компетентных респондентов (т.е. тех, кто отвечает на вопросы), обоснование и сообщение мотивов исследования, соответствующих интересам испытуемых, формулировка вариаций вопросов, включающих вопросы «в лоб», вопросы со скрытым смыслом, вопросы, проверяющие искренность ответов, и другие. Практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

Близок к методу исследовательской беседы *метод интервью.* Здесь исследователь как бы задает тему для выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. Правила интервьюирования включают создание условий, располагающих испытуемых к искренности. Как беседа, так и интервью более продуктивны в обстановке неофициальных контактов, симпатий, вызываемых исследователем у испытуемых. Лучше, если ответы опрашиваемого не будут записываться на его глазах, а будут воспроизводиться позже по памяти исследователя. Нельзя допускать, чтобы опрос был похож на допрос.

Анкетирование как письменный опрос более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Существует несколько видов анкетирования. *Контактное анкетирование* осуществляется при раздаче, заполнении и сборе исследователем заполненных анкет при непосредственном его общении с испытуемыми. *Заочное анкетирование* организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации. *Прессовое анкетирование* реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса.

Метод педагогического консилиума предполагает обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, совместное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления недостатков.

Метод диагностирующих **контрольных работ**. Такие работы могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Их эффективность обуславливается рядом требований:

1. Проверка должна: а) давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся: фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности; б) представлять достаточно полный объем информации, чтобы можно было сделать объективные выводы о той или иной стороне подготовленности учащихся; в) обеспечивать валидность информации, даваемой каждым приемом контроля.
2. Используемые методы должны давать информацию как можно более оперативно, с оптимальной частотой и желательно в те моменты, когда еще можно регулировать процесс обучения.
3. Задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны удовлетворять следующим требованиям: а) они должны содержать вопросы наиболее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения; б) выполнение совокупности заданий должно дать материалы для построения целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика; в) их выполнение должно отражать сформированность наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения.

Диагностирующие работы могут классифицироваться:

- по цели — комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;
- по месту в учебном процессе — тематические, четвертные и годовые;
- по форме организации — контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; дошкольные упражнения;
- по объему и структуре содержания — работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;
- по оформлению ответов — работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;
- по расположению заданий — работы с нарастанием сложности задания и убыванием их сложности, с разнообразным чередованием заданий по их сложности.

Метод педагогического эксперимента. Этот метод относят к основным для педагогической науки. Определяется он в обобщенном смысле как *опытная проверка гипотезы*. По масштабу эксперименты бывают *глобальные*, т.е. охватывающие значительное число испытуемых, *локальные* и *микрорексперименты*, проводимые с минимальным охватом их участников.

Сложились определенные правила организации педагогических экспериментов. К ним относят такие, как недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых, гарантии от нанесения вреда для их самочувствия от ущерба для жизнедеятельности в настоящем и будущем. В организации эксперимента действуют методологические предписания, среди которых - поиск экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки, предэкспериментальная разработка показателей, критериев и измерителей для оценки эффективности влияния на результаты обучения, воспитания, управление гипотетическими разработками, которые проходят опытную проверку.

Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Этот метод служит для решения следующих задач исследования

- установления зависимости между определенным педагогическим воздействием (или их системой) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;

- выявления зависимости между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определения зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнения эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора для них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т.д.);
- доказательство рациональности определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- обнаружения причинных связей.

Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения эксперимент позволяет:

- искусственно отделять изучаемое явление от других;
- целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых;
- повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Наиболее важные условия эффективности эксперимента:

- предварительный тщательный теоретический анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы, чтобы она требовала экспериментального доказательства ввиду новизны, необычности, несовпадения с существующими мнениями. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса (порой это очевидно и без доказательства), а высказывает предположение, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий.

Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и пр.

Методы рейтинга и самооценки. *Рейтинг* — оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов предъявляются такие требования:

- компетентность;
- креативность — способность решать творческие задачи;
- положительное отношение к экспертизе;
- отсутствие склонности к конформизму, т.е. чрезмерному следованию авторитету в науке, научная объективность;
- аналитичность и широта мышления;
- конструктивность мышления;
- свойство коллективизма;
- самокритичность.

Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают учителя в том или ином виде деятельности. Эта программа должна охватывать все основные звенья управления процессом обучения и воспитания — планирование, организацию, стимулирование, контроль и учет.

Метод «педагогического консилиума». Этот метод является разновидностью метода рейтинга. Он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

На этапе эмпирического описания может оказаться полезным **обобщение педагогического опыта**, если исследователь ясно представляет себе, что это лишь первый шаг в исследовании проблемы, а не самодостаточная процедура (о чем здесь уже говорилось). Обобщение опыта начинается с его описания на основе наблюдения, бесед, опросов, изучения документов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под известные определения и правила.

Теоретические методы педагогического исследования

Методы теоретического характера опосредованно и непосредственно выходят на анализ реальных педагогических процессов, имея в виду выявление их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих их эффективное функционирование.

К ним, прежде всего, относятся **моделирование, построение идеализированных объектов** (идеализация). В предыдущем разделе в связи с логикой педагогического исследования упоминались модели — теоретическая и нормативная. Ввиду исключительной важности **метода моделирования**, который фактически, в явном, а чаще — в неявном виде применяется в любой исследовательской работе, остановимся на нем подробнее.

Моделирование — это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде **модель** определяют как *систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования.* В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, модель фюзеляжа самолета может использоваться для изучения потоков воздуха, обтекающих реальный самолет в настоящем полете.

На этом примере можно показать главные характеристики моделирования. Объект-оригинал, то есть реальный самолет, разумеется, не нужно, да и невозможно строить только для определения лучшей формы фюзеляжа. Создается минимальное по размерам его подобие, оснащается электронными датчиками и помещается в аэродинамическую трубу. Это и есть модель самолета, воспроизводящая объект-оригинал - настоящий самолет - лишь по контуру, по внешним очертаниям. Разумеется, нет необходимости в это крошечное подобие самолета встраивать пассажирские кресла, двигатели и т.п. Модель похожа на моделируемый объект, но не тождественна ему, поскольку отражает только то его свойство или свойства, которые мы сами выбираем. Она похожа на ракету-носитель: ее используют как познавательное средство для решения определенной исследовательской задачи, а потом с ней можно расстаться.

Наши примеры относятся к моделям материальным (или вещественным, физическим). Но есть еще **модели мысленные**, которые называют **идеализированными**. В таком наименовании отображен способ их конструирования. **Идеализированная модель** — средство познания, существующее столь же давно, сколь и сама наука. В сущности, любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений и экспериментов, может выступать как модель, однако при том условии, что такое представление не изолировано от процесса научного познания, а включено в этот процесс, служит средством познания. Теоретическое представление выступает как модель при сопоставлении с объектом-оригиналом. В этом мысленная модель ничем не отличается от модели материальной. В нашем примере мы взяли самолет только в одном отношении, отвлекаясь от многих жизненно важных для реального самолета «подробностей», таких, как, допустим, двигатели. Так же и теория отражает объект действительности в определенном отношении, выделяет что-то одно, отвлекаясь от другого. Из

многих свойств объектов (ими могут быть стакан чая, крыша, нагретая солнцем, человеческое тело) она выделяет только одно — теплоту или молекулярную структуру. Именно идеализированная модель позволила Ньютону усмотреть родство между падением яблока и движением небесных светил.

Теоретическая модель (модельное представление), как и материальная, подобна действительности лишь в определенном отношении. Она не может быть пассивным, «прикрепленным» к своему объекту, его зеркальным отпечатком. Теоретическое представление становится моделью именно вследствие того, что отношение адекватности заменяется отношением подобия: благодаря относительной самостоятельности представления человек может соотносить его с предметами, чьим непосредственным образом оно не является.

Польза и универсальность моделирования

Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. И как раз практическая невозможность создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества факторов, которые не могут быть учтены, свидетельствует о необходимости построения теоретических моделей, дающих мысленное, «идеальное» представление об изучаемых объектах. Особенно это важно в экспериментальном исследовании, где сочетаются несколько методов.

Проведение педагогического исследования на должном научно-теоретическом уровне невозможно без построения теоретических моделей-представлений.

Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника или класса, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

«Идеальный» в этом смысле ученик предстает только с одной стороны, выступает лишь в одном отношении: не как реальный, живой человек, ребенок, а лишь как весьма «тощая» абстракция, которую только в таком нарочито обедненном виде и можно «вписать» в систему теоретического отражения обучения. В этой системе ученик будет определен в качестве идеализированной модели реального ученика лишь с одной стороны: как объект преподавания и субъект учения. Зато он по определению учится «идеально», усваивает ровно столько материала, сколько положено, не больше и не меньше. Он не ест, не спит, а только учится. Разумеется, при сопоставлении этого неживого образа с настоящим учеником обнаруживаются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Следующей задачей становится исследование причин расхождения и, если понадобится, способов их преодоления. Возможно, учебник оказался слишком сложным, поэтому реальный ученик не может усвоить этот материал. Причиной может оказаться неэффективная организация процесса обучения. Значит, нужно заняться разработкой другого содержания и форм организации процесса обучения. Моделирование, таким образом, позволяет выявить то самое несоответствие результатов целям, о котором говорилось во 2-й главе этой книги как об одном из факторов, обуславливающих обновление цикла связи науки и практики (см. 2.3). После этого искусственная конструкция «идеализированный ученик» будет отброшена подобно ракете-носителю, выполнившей свое предназначение.

Общее представление о том, что должно быть сделано, чтобы изменить педагогическую действительность так, чтобы она оказалась максимально приближенной к теоретически обоснованному, а значит — к мысленно конкретному представлению о ней, содержится в модели должного, **нормативной модели**. Такая модель, как и модель теоретическая, является идеализированной и обобщенной. Она не составляет непосредственного проекта, «сценария» педагогической деятельности, а выступает как прообраз таких проектов, дает ответ на вопрос: что должно быть сделано для достижения лучших результатов?

Наконец, это общее представление находит свою конкретизацию в *проекте* педагогической деятельности. Как уже говорилось, проект содержит конкретные нормы такой деятельности, адресованные практике.

Таким образом, моделирование выступает как общий метод познания на всех этапах педагогического исследования.

Здесь были описаны не все возможные методы. На самом деле число их велико и, в принципе, может возрасти за счет общенаучных методов, потребность в использовании которых заранее нельзя предусмотреть. Выбор и набор методов исследования должны определяться не формальным стремлением «придать научность» получаемым результатам и не их количеством — чем больше, тем лучше, а спецификой темы и задач данного исследования, его логикой и объективной необходимостью. Для правильного выбора нужно знать общие и частные возможности метода, его место в системе исследовательских процедур в соответствии с особенностями изучаемого материала и уровнем изучения педагогической действительности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Зачем исследователю нужно знать методологию?*
2. *Что изучает методология?*
3. *Каковы уровни методологии?*
4. *Определите различие между методологической культурой ученого и педагога-практика.*
5. *Перечислите признаки, позволяющие отнести к сфере науки процесс и результат познавательной деятельности в области педагогики.*
6. *Охарактеризуйте соотношение между объектом исследования и его предметом.*
7. *В чем состоит типичная ошибка в постановке педагогической гипотезы и формулировании защищаемых положений?*
8. *В чем состоит принципиальное отличие между описанием новизны результатов проведенного исследования, с одной стороны, и определением его значения для науки — с другой.*
9. *Охарактеризуйте логику педагогического исследования, его основные этапы.*
10. *Должна ли модель того или иного педагогического объекта, например урока, полностью соответствовать реальному объекту? Аргументируйте свой ответ.*
11. *Раскройте функции теоретических и нормативных моделей изучаемых объектов в педагогических исследованиях.*

Рекомендуемая литература для самостоятельной работы к разделу I «Общие основы педагогики»

1. *Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. Любое издание.*
2. *Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика, 1996. № 4.*
3. *Бережнова Е.В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике. М., 1999.*
4. *Герасимов И.Г. Структура научного исследования. М., 1985.*
5. *Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. 1992. № 3-4.*
6. *Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога. // Магистр. —1991. —№ 1.*
7. *Краевский В.В. Методология педагогической науки. М., 2001.*
8. *Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика, 1997. № 4.*
9. *Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика, 1994. № 6.*
10. *Полонский В.М. Критерии актуальности педагогических исследований // Сов. педагогика. 1982. № 5.*
11. *Полонский В.М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований // Сов. педагогика. 1981. № 1.*
12. *Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 2000.*

РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА

Глава 5. ДИДАКТИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

5.1. Общее понятие о дидактике

В первом разделе настоящего пособия неоднократно подчеркивалась мысль об огромном значении образования в процессе становления личности человека современного общества. Образование, как уже говорилось, есть целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

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. Это — объект общей педагогики.

Однако для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждой из двух частей этой деятельности и их наиболее эффективного объединения выделяют, соответственно, педагогические дисциплины - теорию обучения и теорию и методику воспитания.

Что же исследует и изучает дидактика?

Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом, наиболее общем уровне, называется дидактикой. Отсюда следует, что **дидактика — это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.** Дидактика в конечном счете должна дать ответ на два наиболее общих вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?» Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, среди которых есть и весьма существенные, например, «Как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?», «Кого учить?», «Для чего учить?» и «Где учить?».

В настоящее время сосуществуют разные определения дидактики и ее объекта. Мы привели такое, которое по многим основаниям можно считать соответствующим современному состоянию образования и общества в целом. 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 так, воспитание не входит, и вся эмоционально-ценностная сторона педагогической деятельности, а также развитие остаются за пределами этих понятий. Возможны и другие трактовки дидактики. Например, ее иногда трактуют как опосредующее звено между психологией как истинным основанием педагогики и практикой обучения. Но это уже не педагогический, а психологический взгляд на эти теории и то, что в них отражается. Можно встретить и другие трактовки. Мы же рассмотрим вопросы, связанные с дидактикой и ее объектом, руководствуясь определением, приведенным в начале этого раздела.

Итак, дидактика — это педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом уровне. Здесь важно то, что это — одна из педагогических научных дисциплин, отрасль науки педагогики. Знание дидактики нужно каждому педагогу, поскольку в нашу эпоху нельзя успешно решить ни одной крупной практической задачи без опоры на науку, на теоретические знания. В наши дни становится все труднее определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения «на глазок». Дидактика, среди прочего, **разрабатывает способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы новых методов, новых учебных материалов.** А учителя нуждаются в научном обосновании своей работы и в ее осмыслении с позиций науки.

Неправильно, однако, было бы понимать это так, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение всех вопросов. Процесс познания бесконечен. Любая наука развивается через преодоление трудностей и противоречий. Не о рецептах в данном случае идет речь, а о том, что эта наука дает учителю материал для размышлений о собственной деятельности, сопоставления действительного с желаемым и тем самым помогает ему улучшить дело.

Однако сфера влияния педагогической теории в целом и педагогической теории обучения в частности не должна ограничиваться ее применением к деятельности учителя. Термин «педагогическая практика» имеет более широкое значение, охватывая многие виды деятельности в данной области как обширной сферы 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 в практике. Поэтому необходима **теория практической деятельности, в данном случае теория деятельности обучения**. Это и есть дидактика.

5.2. Объект и предмет дидактики

Выше мы приводили разные определения объекта дидактики. Но более или менее общепринятым является представление о главных сферах дидактического анализа — содержании и процессе (методы, организационные формы) обучения. Хотя само понимание обучения тоже неоднозначно.

А вот суждения относительно предмета дидактики настолько многообразны, что с трудом поддаются учету. К тому же зачастую объект и предмет науки даже и не различаются.

Приведем некоторые из имеющихся определений. **Одни** выделяют в качестве предмета дидактики обучение как средство образования и воспитания; **другие** — закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; **третьи** — взаимодействие преподавания и учения в их единстве; **четвертые** считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания-учения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.д.), а также различные относительно устойчивые результаты Реализации этих условий.

Такой разброс трактовок предмета этой научной дисциплины объясняется нерасчлененностью методологических категорий: «объект» и «предмет» науки. Чаще всего обозначается то, что попадает в поле зрения дидактического анализа, то есть выделяются разные объекты изучения. Если сложить все эти определения, получится, что дидактика изучает цели, содержание, закономерности методы и принципы обучения. Этим обобщенным определением охвачена объектная сфера, на которую направлены дидактические исследования. Оно 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**. Но в определении и формировании таких целей участвует не только дидактика, но и другие науки: философия, социология, психология и т.д.

Далее, в обучении действуют не только дидактические закономерности, но и другие, 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 **только дидактика**, нужно пойти дальше. Полезно так представить предмет этой науки, чтобы в нем отдельные части **большого и сложного объекта — обучения** — были отражены в их единстве и взаимосвязи и нашли выражение в системе дидактических понятий. Для этого необходимо рассмотреть обучение под особым углом зрения, дидактическим. 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, то есть практической деятельности учителей. Тогда получится такое представление о предмете дидактики, которое позволит направить исследовательскую работу в единое русло так, чтобы такая 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 науки» и «предмет науки».

Объект — это область действительности, на которую направлена познавательная деятельность исследователя, а предмет — посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций науки, которую он представляет.

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.

Обучение может быть объектом изучения и дидакта, и методиста, и психолога, и специалиста по теории информации, кибернетике. Но каждый из них выделяет для изучения в этом объекте свое, ставит разные цели и формулирует эти цели, а также и результаты исследования по-разному. Это значит, что каждый из них работает в своем предмете. Эти специалисты могут, допустим, вместе прийти на урок. Они увидят одно и то же, но каждый будет смотреть на происходящее сквозь призму своей науки. Дидакт будет думать о том, какие общедидактические методы применяет учитель, какие общие принципы он реализует. Методист обратит внимание на соответствие способов преподавания и содержания учебного материала целям обучения данному учебному предмету в школе. Психолога преимущественно могут интересовать особенности усвоения материала школьниками как проявление общих закономерностей усвоения, а перед кибернетиком обучение предстанет как система управления с прямой и обратной связью.

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 не сводится к размежеванию дидактики с другими областями знания. Такое разграничение не самоцель. Необходимость существования этой научной дисциплины определяется в конечном счете 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, не удастся. Нужно хотя бы кратко ответить на ряд 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, определить предмет дидактики нельзя без учета ее функций, анализа ее объекта и познавательных средств, которыми она пользуется.

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. С помощью обучения осуществляется подготовка молодежи к жизни.

Дидактика все в большей степени становится теоретической дисциплиной. Этому 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 позволяет 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.

Следующий шаг на пути к определению предмета дидактики предполагает выявление педагогической сущности обучения. 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: **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, то есть отношение познавательное.

Действительно, учебное познание — неотъемлемая характеристика процесса обучения. Если рассмотреть обучение с точки зрения психологии, то есть обращать основное внимание на то, как ученик воспринимает и усваивает материал, это отношение окажется главным, как говорят, сущностным. Но если посмотреть на обучение глазами педагогики, то есть выделить главное в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта, то главным и специфическим для этой деятельности окажется другое отношение — **отношение между двумя деятельностями — преподавания и учения.** Преподавание — это деятельность тех, кто обучает, а учение — 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. *Реально при изучении явлений обучения необходим учет зависимостей между тремя объектами: учителем, учеником и учебным материалом.*

Другой характеристикой предмета дидактики является необходимость рассмотрения обучения в единстве с воспитанием. Воспитательная функция обучения состоит в том, что ученик не только усваивает знания. Оно 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 урока ученики усваивают определенные знания, умения, навыки, отношения — 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 — 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 школе, будут недостаточно обоснованными и не повлекут за собой серьезных улучшений.

Подводя итог сказанному, можно выделить следующие характеристики предмета дидактики.

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.

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 они объединяются этим отношением. Например, книга становится учебником, когда она включается в процесс обучения и становится средством для учителя и ученика.

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.

Дидактика рассматривает обучение в его **единстве с воспитанием**.

Имея в виду задачу преобразования и совершенствования практики, дидактика рассматривает обучение не только **как объект изучения, но и как объект научно-обоснованного конструирования**.

Здесь мы изложили лишь основные характеристики предмета дидактики. Можно его представить и в очень краткой формулировке, имея в виду, что эти характеристики приняты и учтены: ***предметом дидактики является связь преподавания (деятельности учителя) и учения (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие.***

К этому следует добавить, что в поле зрения дидактики находится воспитательная роль учебного процесса, а также условия, благоприятствующие активному и творческому труду учащихся и их умственному развитию.

Исторический обзор развития дидактики

Для полного прояснения содержания понятия «дидактика» полезно дать краткий исторический обзор развития этой научной дисциплины.

Исторически сложилось так, что наряду с термином «педагогика» долгое время в том же значении использовался и термин «дидактика». Впервые ввел его в научный обиход немецкий педагог В. Ратке (1571—1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении пользовался этим понятием и великий чешский педагог 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 «didaktikos» означает «поучающий», а «didasko» — изучающий. Видимо, это и побудило Я.А. Коменского определить дидактику как «всеобщее искусство всех учить всему». В ее структуре он рассматривал и вопросы воспитания, которые, как и обучение, трактовал как необходимое условие «формирования нравов в направлении всесторонней моральности».

По мере развития педагогической науки дидактика начинает концентрировать свое внимание на вопросах теории образования и обучения. Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841), И.Г. Песталоцци (1746-1827), А. Дистервег (1790-1816), К.Д. Ушинский (1824-1870), Д. Дьюи (1859-1952), Г. Кершенштейнер (1854-1932), В. Лай (1862-1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX — начале XX веков большое влияние оказали своими трудами П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.К. Гастев, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак и другие. Особенно плодотворно в отечественной дидактике периода СССР работали П.Н. Груздев, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Л.В. Занков, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин и др. Существенный вклад в научное обоснование обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявления ее связей с непедagogическими науками, разработку методологии дидактических исследований, методов обучения и по ряду других актуальных проблем дидактики внесли В.С. Ильин,

В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др. Их вклад в дидактику, как и вклад многих других исследователей, позволяет находить ответы на актуальные вопросы, возникающие сегодня в педагогике.

5.3. Задачи и функции дидактики

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, 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), о сущности и закономерностях педагогического процесса.

Однако только описать обучение как часть педагогической действительности, с присущими ему связями и закономерностями, недостаточно. 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.

В решении своих задач общая дидактика использует достижения других наук, а именно: философии, общей психологии, возрастной психологии, а в последние десятилетия и данные кибернетики. Именно кибернетика в значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Пользуясь данными психологии, дидактика, 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 понимание механизмов процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия ориентирует 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 лично ориентированного обучения.

5.4. Основные дидактические концепции и модели обучения¹

Понятие «педагогическая система»

Основой процесса обучения являются те или иные психолого-педагогические концепции. Их еще называют дидактическими системами.

Дидактическая система - это организованная педагогическая система, которую представляют взаимосвязанные элементы: образовательные цели; содержание образования и обучения; обучающиеся и их личностные характеристики; обучающие и автоматизирующие средства; организационные формы совместного труда обучающихся и обучающихся и дидактические процессы (модели обучения) как способы реализации целей и педагогического процесса в целом. Дидактическая система выступает в качестве подсистемы по отношению к системе высшего порядка — педагогической системы, которая рассматривается Т.А. Ильиной как «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление». (Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. М., 1972. С. 16.) При этом связи между элементами системы нередко важнее самих элементов.

Обобщая богатство имеющихся дидактических концепций, следует выделить три: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. Каждая складывается из ряда направлений, педагогических теорий. Разделение концепций на три группы произведено на основе того, как понимается процесс обучения — объект и предмет дидактики. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я.А. Коменский, И. Песталоцци и в особенности И. Гербарт, и дидактика немецкой классической гимназии.

В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится учению — деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая — теории периода реформ в педагогике в начале XX века.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны — преподавание и учение — составляют деятельность обучения, а их дидактическое отношение является предметом дидактики (В. Краевский). Современную концепцию обучения создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Дж. Брунер), педагогическая технология, педагогические взгляды группы учителей-новаторов 80-х гг. в России. Кратко остановимся на содержательной характеристике названных дидактических систем.

Традиционная дидактическая система

Традиционную дидактическую систему связывают прежде всего с именем немецкого ученого И.Ф. Гербарта (1.776— 1841), который, критически переосмыслил классно-урочную систему Я.А. Коменского, научно обосновал систему обучения с позиций теоретических достижений этики и психологии. Целью обучения, по Герберту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Гербарт ввел принцип воспитывающего обучения: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную личность. Обучение должно носить воспитывающий характер, связывать знания с развитием чувств, воли, с тем, что сегодня называют мотивационно-потребностной сферой личности.

Для достижения указанных целей, согласно Герберту, процесс обучения должен строиться по четырем формальным ступеням, которые определяют его структуру. **Степень ясности:** выделение материала и углубленное его рассмотрение. На этой ступени осуществляется первоначальное ознакомление учащихся с новым материалом основанным на широком использовании средств наглядности. **Степень ассоциации:** связь новой материала с прошлыми знаниями. На этой ступени происходит установление связи новых представлений со старыми в процессе свободной беседы. **Степень системы:** обнаружение выводов, формулировка понятий, законов. Содержанием обучения на этой ступени является связное изложение нового материала с выделением главных положений, вывод правил и формулирование законов. **Степень метода:** понимание теорий, применение их к новым явлениям, ситуациям. На этой ступени у учащихся в процессе выполнения упражнений с использованием новых знаний вырабатывается навык применения их на практике. Говоря современным языком, структуру обучения

составляют изложение, понимание, обобщение, применение. Они рекомендуются как обязательные, независимо от уровня и предмета обучения. Логика процесса обучения, таким образом, состоит в движении от представления материала через объяснение к пониманию и обобщению. Нетрудно видеть в этом схему большинства уроков и по сей день. Нет сомнения, эта теория упорядочивала, организовывала процесс обучения, предписывала рациональную деятельность учителя по ведению обучения. Дидактику Гербарта характеризуют такие слова, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания. Средства управления - надзор, приказание и запрещение, наказания, вплоть до телесных, а также умение занять ребенка.

Герbart стремился организовать и систематизировать деятельность учителя, что было важно для дидактики. Это имело тем большее значение, что он основывал ступени обучения на психологическом анализе и учении о психических процессах формирования знаний, а также на философско-этических представлениях о личности. В этих положениях Гербарта отражены существенные стороны учебного процесса, однако абсолютизация и универсализация данной схемы вели к формализму в организации урока, что особенно ярко нашло свое выражение у последователей и учеников Гербарта (Т. Циллер, О. Вильман, В. Рейн и К. Стой).

К началу XX века эта система подверглась резкой критике за вербализм, книжность, интеллектуализм, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни. Критика за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, не вовлекая ребенка в умственную активность, не способствует развитию мышления, за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале XX века рождаются новые подходы.

Педоцентристская дидактическая система

Среди них выделяется прежде всего педоцентристская дидактика. Ее называют также прогрессивистской, реформаторской, обучением через делание. Ее появление связывают с именем американского педагога Д. Дьюи (1859-1952), работы которого оказали огромное влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в частности советской школы 20-х гг., что нашло свое выражение в т.н. комплексных программах. Название «педоцентристская» она носит потому, что Д. Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка. Целью обучения должно быть развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей. Педоцентризм является направлением в педагогике, которое разрабатывает проблемы обучения и воспитания, исходя исключительно из особенностей ребенка. Педоцентристская, реформаторская дидактика явилась реакцией педагогов XX века на гербартианскую модель обучения. Прогрессивные педагоги называли ее «школой книжной учебы», оторванной от мира ребенка, и противопоставляли ей «школу труда, жизни». Один из западных ученых так образно выразил ориентацию новой дидактики на ребенка: глагол «обучать» имеет два значения — обучать кого, обучать чему. Чтобы «обучать Джона латыни» — надо знать и Джона, и латынь, а до недавнего времени считалось, что для обучения надо знать только латынь.

По мнению представителей новой педагогики, главной проблемой дидактики стала активизация ученика в процессе учения. Следовало сделать так, чтобы учеба носила самостоятельный, естественный, спонтанный характер. Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. Отсюда название «обучение через делание», т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Модель обучения Дьюи отвергала постоянную программу с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта ребенка. Структура процесса обучения выглядит так: *ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием*. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Этот подход повлек за собой изменения в содержании, методах и организационных формах обучения. Один из реформаторов В. Лай, выделял в процессе обучения три этапа: *восприятие,*

переработку, выражение. Особое значение он придавал «выражению», понимая под этим разнообразную деятельность детей на основе знаний: сочинения, рисунки, театр, практические работы, называя это «педагогикой действия». Несомненно, такой подход активизирует познавательную деятельность и способствует развитию мышления, умения решать проблемы, позволяет всесторонне развивать учащихся, делает процесс учения интересным. Однако абсолютизация такой модели обучения, ее распространение на все предметы и уровни вызывает возражение: переоценка спонтанной деятельности детей и следование в учении за их интересами ведет к утрате систематичности, к случайному отбору материала, не дает всесторонней проработки материала. Такое обучение неэкономно. Оно требует больших затрат времени. Кроме этого, при таком подходе учитель оттесняется на второй план, его роль в процессе обучения сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. Он превращается в консультанта, что ведет к снижению уровня обучения.

Таким образом, дидактика стоит перед дилеммой: либо дать систематическое, общее фундаментальное образование на высоком академическом уровне методом директивного обучения — и потерять индивидуальность, психологическое своеобразие и развитие личности, либо дать свободную инициативу ребенку в обучении, идти только от его потребностей, используя обучение через делание, — и потерять систематичность в знании учеников, снизить уровень образования в школе, что имеет место сегодня в США.

Наличие проблем в традиционной и педоцентристской концепциях заставляет искать пути их решения. Вторая половина XX века характеризуется развитием дидактической мысли как у нас в стране, так и за рубежом. Постепенно вырисовываются контуры современной дидактической системы. И хотя как таковой единой дидактической системы в науке пока нет, имеется ряд теорий, у которых есть нечто общее. Цели обучения в большинстве подходов предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, интеллектуальные, трудовые, художественные умения. Содержание обучения строится в основном как предметное, хотя имеются интегративные курсы и в младших, и в старших классах. Процесс обучения должен адекватно отвечать целям и содержанию образования и потому понимается как двусторонний и управляемый учителем. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, организует и ведет ее, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, избегая крайностей традиционной, объяснительной и реформистской исследовательской модели обучения и используя их достоинства. Наглядным примером тому является модель обучения «через совершение открытий», разработанная известным американским психологом и педагогом Джеромом Брунером. Суть его концепции заключается в том, что учащиеся должны приобретать знания и познавать мир через собственные открытия в системе целенаправленного и управляемого процесса обучения со стороны учителя. В такой модели обучения от учащихся требуется напряжение всех познавательных сил для преодоления трудностей при самостоятельном формировании неизвестных им до этого обобщений, закономерностей по изучаемой теме и овладении умениями и навыками их практического применения как в самом процессе обучения, так и при решении жизненно важных задач, с которыми им придется столкнуться вне школы. Более подробно процесс обучения и другие вопросы дидактики современной российской школы, как и некоторые западные теории, даны ниже. Завершим эту главу краткой характеристикой главных направлений преобразования школьного обучения в настоящих условиях и остановимся на поисках ученых-педагогов в разработке современной дидактической системы, отвечающей объективным запросам общества и образования.

5.5. Становление современной дидактической системы

Характеристика современной школы

Школа — социальный институт, общественно-государственная система (см. Закон РФ «Об образовании» 1992), призванная удовлетворять образовательные запросы общества, личности и государства. Школа — это колыбель народа. Социальный заказ, данный народному образованию, однозначен: воспитать творческую, инициативную, самостоятельную личность, активно участвующую во всех общественных и государственных делах.

По силам ли это сегодняшней школе? Да! Но при условии, что из школьной, а может быть, и шире — педагогической действительности будет окончательно выкорчеван авторитаризм из всех сфер жизнедеятельности школы, сфер, ответственных за создание личности.

Сегодня школа оказалась в весьма проблематичной ситуации. Если исходить из постулата, что учитель должен «передать» детям знания, нормы культуры, т.е. пользоваться «мероприятийной» педагогикой воспитания, то это является ярким проявлением авторитаризма. Но бессмыслен и другой лозунг — «дети сами по себе». Дети, оставшись без направляющей деятельности педагогов, либо будут по инерции воспроизводить догмы, выработанные авторитарной педагогикой, либо у них возникнут разного рода формы протеста, равнодушия к учению. Такова педагогическая интерпретация ситуации. Нужны новые ориентиры. Чтобы школа шла не методом «проб и ошибок», нужны рекомендации, выработанные на научной основе, помогающие учиться демократии уже в школе, нужна новая дидактическая система.

Школа, унаследованная нами от советских времен, создавалась как единая, трудовая, политехническая, по многим своим параметрам близкая к прогрессивистской школе. Не случайно идеолог этой школы Джон Дьюи, посетивший в 20-х годах Советский Союз, констатировал, что его идеи, его концепция прогрессивистской школы воспринята в СССР с большим пониманием, чем у себя на родине - в США. Однако, оглядываясь сегодня назад, проверяя себя историей, мы не можем не видеть не только ее достижения, но и трудности, ошибки. В течение долгих лет накапливались негативные явления, вызванные отходом от демократической концепции школы как социального института, призванного в равной мере обеспечивать образовательные потребности личности, общества и государства. В режиме единоначалия, единомыслия школа превратилась в бюрократическое учреждение. Была создана система отчуждения учителя от ученика, ученика от школы, школы от общества. Выход из создавшегося положения один - кардинальное преобразование, обновление школы.

Демократизация и гуманизация школы

Демократизация общества детерминирует демократизацию школы. Демократизация школы — это цель, средство и гарантия необратимости обновления, преобразования школы, которая должна затронуть все стороны школьной жизни. Демократизация - это поворот к человеку, имя которому школьник. Демократизация — это преодоление формализма, бюрократизма в педагогическом процессе.

Это гуманистическая идея кооперированной деятельности детей и взрослых на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности, в своей сути направленной на развитие личности.

Гуманизация демократической системы означает, что целью учебно-воспитательного процесса становится все более полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся, что гуманизируются характер и содержание учебного труда школьников - расширяются возможности участия всех школьников совместно с учителями в управлении всеми делами школы. Благодаря этому вся жизнедеятельность школы, все содержание деятельности учителей и учащихся ставится на службу ученику. Создаются все более благоприятные условия для гармонического развития личности. Ученик выступает как субъект различных, внутренне взаимосвязанных видов деятельности, и прежде всего учебной, игровой, общественно полезной, трудовой. Практика работы учителей-новаторов и результаты научных поисков ученых-дидактов показывают, что это способствует развитию у школьников желания и умения учиться, формированию у них способностей и ответственности в овладении знаниями, выполнении общественно значимых поручений в школе и вне ее. В школьном коллективе укрепляются доверительные отношения между учителями и учащимися. Повышаются требовательность каждого к своим обязанностям, нетерпимость к недостаткам: у учителей это порождает радость и гордость результатами своего труда, стремление сделать его еще более плодотворным; у учащихся — укрепляет чувство самостоятельности, уверенности в своих возможностях для решения проблем, выступающих в процессе обучения в любой учебной и жизненной ситуации. И это благодаря тому, что **в качестве**

приоритетов в нынешней школе выступают не программы, не учебные предметы, которые надо преить, не правила, формулы, даты, события, которые надо запомнить, а ребенок, ученик, его интеллектуальное, духовное и физическое развитие. Эти приоритеты и должны конкретно проявляться в интересе учащихся к знаниям, в их социальной активности, в диагностике их способностей, в создании условий для свободного выбора профессии, в защите прав ребенка. В этом и суть личностно-ориентированного обучения.

Школа держится на совместной взаимосвязанной деятельности учащихся и учителя, ориентированной на достижение определенных целей. При этом главное лицо преобразования школьной жизни — учитель, но не в гегелевском понимании его предназначения, а учитель творческий, стоящий на позиции гуманистической педагогики.

Школа — это исток общественного развития, учреждение воспитания и развития, а не система, где обучаются и овладевают знаниями. Учитель должен не столько передавать информацию или консультировать учащихся согласно спонтанно возникающим у них интересам к чему-то, сколько организовывать процесс обучения. Не секрет, что одни уроки проходят при полной активности учеников, которые помогают учителю своими ответами, на других уроках те же самые ученики охвачены оцепенением, страхом, там порой царят негативные реакции на поведение учителя. На таких уроках не до знаний. Стиль деятельности учителя, его характер общения с учениками совершенно меняет деятельность школьников.

Стиль деятельности учителя

в педагогическом руководстве выделяют два полярных, диаметрально противоположных стиля работы учителей: *авторитарный* и *демократический*. Преобладание того или другого в общении на уроке предопределяет и сущность, характер той или иной дидактической системы.

Что же такое *авторитарность*? Применительно к современности этим словом обозначают стиль педагогического руководства, сформировавшийся в общественных условиях известного периода, совокупность личностных факторов, обуславливающих догматизм и стереотипность восприятия действительности. *Авторитаризм* проявляется в абсолютизации принципа единоначалия в обществе. Он не мог не отражаться на школе, где исключалось любое несанкционированное творчество и насаждалось царство единомыслия, единодушия, исполнительности на подражательно-репродуктивном уровне. За это отвечал директор. Учитель также был поставлен в положение диктатора: он объясняет, контролирует, оценивает, дает задание на дом, обращается к руководству школы и родителям ученика за наказанием. Как же это сказывается на ученике? Он обязан повиноваться, быть послушным. Но ведь давно известен постулат, что **только в творческой деятельности формируется творческая личность**. Сегодняшняя острая потребность общества в людях с самостоятельным, критическим, творческим мышлением, свободных от догматизма и приспособленчества заставляет ученых педагогов и психологов обратиться к педагогическому сотрудничеству. Оно предусматривает дискуссии, «круглые столы», «обратную связь», оценочные суждения учеников о педагогах, вовлечение в единое дело всего коллектива и пр.

Совместную взаимосвязанную деятельность учащихся и учителей, построенную на демократических принципах, показали нам педагоги-новаторы, сумевшие помочь учащимся осознать перспективные цели учения, сделать процесс обучения желанным для детей, радостным, построить его на основе развития их познавательных интересов, формирования нравственных качеств.

Четкое конструирование учебного материала, выделение опор и опорных сигналов, концентрирование материала крупными блоками, создание высокоинтеллектуального фона — способы организации успешной учебно-познавательной деятельности учащихся, с помощью которых они достигают обучения без принуждения.

Актуальность этих и подобных подходов учителей-новаторов и ученых-дидактов велика потому, что сейчас в результате неумелой организации учебного процесса гаснут искорки познания в глазах наших учеников. О каком познавательном интересе можно говорить, если на протяжении 10 тысяч уроков в своей школьной жизни ученик знает, что изо дня в день его ждет одно и то же: за проверкой домашнего задания, опроса ранее изученного материала последует доза нового, затем его закрепление и домашнее задание. Причем в присутствии всего класса в начале урока учитель будет «пытаться» своими вопросами одного-двух ребят, не всегда имеющих представление о том, что от них хочет учитель. Для одних ребят такие минуты приравниваются к стрессовым ситуациям, для других — возможность самоутвердиться, для третьих — позлорадствовать над мучениями своих товарищей. Вышеперечисленные этапы вкладываются в комбинированный урок, укоренившийся со времен сталинского диктата как строгое следование той модификации гербартианских «шагов-ступеней», того «общего метода», воспитывающего обучения, который с середины XIX века и до Первой мировой войны господствовал в начальной и средней школах Германии и подражавшей ей во всем России.

Характерные признаки сложившейся и формирующейся дидактической системы

Если высветить характерные признаки сложившейся дидактической системы с той, которая формируется в последние годы, то они сводятся к следующему:

В рецептивно-отражательном подходе к обучению	В обучении, построенном на современной основе (конструктивно-деятельностном подходе)
Ближайшая цель урока — усвоение знаний; выработка умений и навыков, понимание учебного материала	Прямая цель — развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов
Содержание урока - программные знания, материал учебника	Содержание урока — освоение способов познания, общественно и лично значимых преобразований в окружающей действительности и в себе
Движущие силы учения — угрозы, приказания, запрещения, наказания, отметка, соревнование с другими	Движущие силы учения — радость творчества, ощущение своего роста, совершенствования, приращения знаний, уверенности в себе
Способы работы на уроке — объяснение, повторение, упражнение, заучивание наизусть, действие по образцу	Способы работы — совместная деятельность, поиск, эвристическая беседа, урок-диспут, формирование гуманистических отношений между учителем и учащимися
Организация традиционного урока, расчленение на ступени при господстве фронтальной работы: опрос-подготовка учащихся к восприятию нового материала, обобщение его, выяснение уровня понимания (проблемные вопросы), закрепление	Организация современного урока: поиск ответов на вопросы, решение нетиповых жизненных (практических и научных) задач, преобладание групповой и индивидуальной работы с включением на одном из этапов всех в непродолжительную фронтальную работу для приближения коллективно найденной цели
Роль учителя как всевластного и всезнающего, непререкаемого начальника и распорядителя судьбой ученика	Учитель — помощник, старший друг, советчик и соратник в поисках истины, в овладении мастерством
Первая обязанность учителя — сообщение знаний в такой форме, чтобы оно могло быть усвоено быстро, прочно и долго сохранялось в памяти. Дело учащихся - откладывать в своем сознании информацию, чтобы предъявлять ее по первому требованию учителю и ждать за это отметки-оценки	Первая обязанность учителя — организовать и увлечь учащихся в активный процесс решения познавательных и практических учебных задач. Дело учащихся - активно участвовать в коллективном труде, постоянно совершенствовать себя и окружающий мир

Конечные результаты учения - соответствие знаний, умений, навыков учащихся запрограммированным стандартам, выявляемое опросом, экзаменом, способностью действия по образцу	Главный результат обучения в перестраиваемой школе - способность ученика переносить самостоятельно приобретенные знания в новые ситуации, понимать и совершенствовать себя, творить, овладевать профессиональным мастерством
--	--

Сравнительный анализ моделей обучения с позиции описанных подходов, проведенный В.Я. Ляудис, позволяет выделить их сущностный характер по основным параметрам дидактической системы (см. Инновационное обучение: Стратегия и практика. М., 1994).

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно ориентированное)	Инновационное обучение (лично ориентированное)
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс протекает как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация во взаимосвязи между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения; ученики выступают как субъекты учения, общения, организации, сотрудничающие с учителем
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности
Роль учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция, стиль авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива учащихся подавляется	Лично ориентированная позиция, организационная и стимулирующая функция, стиль демократический, инициатива учащихся поддерживается
Мотивационно-смысловые установки учителя	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непререкаемость требований, игнорирование личного 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 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 развития 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

Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил. Преобладает оценка результата со стороны учителя	Преобладает взаимо- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения. Преобладает взаимо- 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, расширение смыслов учения посредством сотворчества и сотрудничества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализации, утверждение достоинства личности

Таковы особенности практики обучения в дореформенной и вновь перестраивающейся школе. Заметим, что если на уроке создана атмосфера доверия, доброты, душевного комфорта, взаимопонимания, общения, то в процессе такого урока ученик будет не только усваивать новый материал, но и развиваться и обогащаться нравственными ценностями. Конечно, такая атмосфера не должна ограничиваться только рамками урока. В школе В.А. Караковского (школа № 825, г. Москва), например, применяются уроки творчества, занятия клуба «Почемучек», путешествия в страну неразгаданных тайн, испытание творчеством, дидактические спектакли, поэтические турниры, защита фантастических проектов, аукцион знаний, творческий марафон, музей оживших скульптур. Целый месяц ребята всей школы готовятся к празднику знаний. Дети познают мир через многие каналы. Уровень и содержание общения зависит от их возраста, среды, ее особенностей, а познание направлено на социально-значимые объекты, формирующие их личность. «Установлено, что эффективным общение детей является тогда, когда оно проблемно по своему содержанию, социально ориентировано и информационно насыщено, когда в процессе его ребенок относится к партнеру как к цели, а не как к средству своего самоутверждения, когда у детей существует интерес к процессу своего общения, а не только к его результатам» (см. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. М., 1985. С. 78).

Опыт совместной коллективной работы появляется не сразу. Нужно быть очень терпеливым педагогом, чтобы сформировать правильный, положительный опыт. Новые знания, поиск истины, осуществленный при общении в процессе познания, коллективной деятельности, идущей в процессе совместного труда, позволит развить не только речь, но и найти свое место в жизни, в коллективе, адекватно оценить себя. Связь познания и общения в нарождающейся новой дидактической системе формирует не только эталон восприятия учащимся новой информации, личностного восприятия партнера в ситуации поиска информации или способов деятельности, но и сам механизм познания действительности в процессе освоения общественной культуры.

Общению нужно учиться. Учитель должен не только уметь научить своему предмету на уроке, но и после постановки познавательной задачи учить ребят планировать совместную деятельность по добыче информации, анализу и синтезу. И все это должно проходить в уважительной и деловой, аргументированной высококультурной полемике. В таких ситуациях трудно избежать конфликтов, но тогда нужно ребят учить красиво выходить из них.

Существует специальный метод коллективного думания, который получил название «брейнсторминг» - мозговая атака. Сначала коллектив генерирует идеи, затем создается группа оценки предложенных идей. Это проводится методом мозговой атаки. Руководитель выступает в роли дирижера этого коллективного мозга. Очень кратко излагает суть проблемы и правила брейнсторминга. Они очень просты: строжайше запрещается какая-либо критика любых мнений и предложений. Именно опасение оказаться смешным, сказать что-нибудь невпопад больше всего сковывает творческую мысль человека... Как можно больше предложений, они должны катиться лавиной, если произойдет

заминка, дирижер подаст сам любую, самую невероятную идею. Они должны записываться на магнитофон, чтобы потом, при оценке, выловить жемчужные зерна новых и полезных идей (См. Коломинский Я.Л. Человек: психология. М., 1986. С. 133).

Данный метод в несколько другой интерпретации успешно работает в уже упоминавшейся школе № 825 г. Москвы. Но применяется он там при решении воспитательных вопросов, имеющих место во внеурочной деятельности. Представляется, что этот метод успешно может быть применен и на уроке. Если в некотором временном диапазоне школьники будут проводить «мозговую атаку», то не всякая проблема может устоять и не сдаться.

Процесс учебного познания, осуществляемый в коллективе, можно проиллюстрировать словами **Бернарда Шоу**: *«Если у вас есть яблоко и у меня есть яблоко и если мы обменяемся этими яблоками, то у вас и у меня останется по одному яблоку. А если у вас есть идея и у меня есть идея и мы обменяемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи»*. Это же подтверждает русская пословица: один ум — хорошо, два — лучше. В психологическом отношении ребенок ближе к другому ребенку, чем ко взрослому. К тому же у ребят больше возможности обращаться к сверстнику, чем к учителю. Кроме того, перевод внутренней речи во внешнюю в значительной мере активизирует процесс умственной деятельности. Согласно этому ученики должны максимально обмениваться предложениями в ходе решения проблемы. Если ребята предварительно коллективно рассмотрели проблему с разных сторон, нашли пути ее разрешения, то есть открыли новые знания в общем виде, то их трансформация идет на уровне индивидуального присвоения. Здесь вновь может подключиться коллективное познание на этапе корректировки, а порой и разъяснения ошибки, вернее ее причины, ее диагностики, исправления. Если же на уроке не созданы условия для взаимной деятельности, то мы, несмотря на самые строгие запреты, сталкиваемся с фактами списывания, подсказки, обмена тетрадями. В этом случае мы сами, своими руками создаем эгоистов, равнодушных людей. Можно возразить, что на уроке каждый должен думать сам, а не жить за счет других, что это благодатная почва для разведения паразитизма. Но не следует забывать психологию детей, учащихся: быть созерцателем в группе сверстников, чьим именем ты дорожишь, мало найдется охотников. Коллективное думание неминуемо должно захватить, как только ребенок почувствует, что и его знания нужны, что без его мнения не будет решена данная задача. Доверие, чуткость, терпимость и внимательность — вот тот неполный перечень качеств, которые приобретает ученик в процессе коллективного думания, если, конечно, учитель создает благоприятные условия для этого коллективного познания. Кроме того, дискуссия на уроке учит школьников разбираться в людях, определять их настроение, характер, учит находить адекватный стиль в общении, не быть равнодушным эгоистом. И разумеется, коллективное познание возможно только тогда, когда ставятся проблемно-поисковые задачи. Симбиоз, взаимозаменяемость коллективного индивидуальным и индивидуальным коллективным познанием приведет к тому, что демократический стиль взаимоотношений учителей и учащихся в новой дидактической системе будет не на словах, а на деле.

Коллективная работа снимает напряженность, страх, а осознание полноправного участия в процессе обучения создает необходимый деловой настрой. Групповая познавательная деятельность развивает потребность учить других. Педагог должен суметь использовать это стремление детей, организовать его, направить в нужное русло. Происходит сложение сил учащихся и учителей.

Конечно, намного легче преподносить готовый материал, как это делается в традиционной дидактической системе, чем вовлечь класс и каждого ученика в настоящий, творческий познавательный процесс. **Учителю придется организовать кропотливое, трудное и длительное дело — перестройку мышления обучаемых от схемы «услышал — запомнил — пересказал» к схеме «познал (путем поиска вместе с учителем и одноклассниками) - осмыслил - сказал - запомнил»**. Уроки, предполагающие конструктивную деятельность учителя и ученика, не всегда блещут красотой, ответы менее отшлифованы, чем ответы-пересказы, не всегда сопровождаются желанием всего класса ответить на тот или иной вопрос, потому что мыслительный процесс не завершается молниеносно и одновременно у всех, поэтому на таких уроках не услышишь тишины. И самое главное, чтобы ученики стали соратниками учителя, нужен труд, граничащий с искусством. Именно поэтому, как справедливо

отмечает Ч. Куписевич, представители современной дидактики, отвергая и представления Дьюи и его последователей о том, что учитель является только «наблюдателем и советчиком» учеников, и концепцию Гербарта, согласно которой учитель является лишь передатчиком знаний учащимся, утверждают руководящую роль учителя в новой нарождающейся дидактической системе, признавая одновременно исключительную роль самостоятельной работы в личностном формировании учащегося. Так современная дидактика постепенно, но неуклонно переходит от рецептивно-отражательного к конструктивно-деятельностному построению обучения. Это и есть сущностная особенность современной дидактической системы. Речь здесь идет о личностно ориентированном обучении.

Ориентация на личность в практике означает прежде всего смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие таких качеств личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям.

Ориентация на личность в педагогической науке связана в первую очередь с разработкой способов реализации личностно ориентированных целей обучения и воспитания.

Эти цели порождаются социально, формулируются психологией (дающей ответ, например, на вопрос о характеристиках творческой деятельности, к которой предстоит приобщить школьника) и выполняются педагогией, обосновывающей и разрабатывающей соответствующие этим целям содержание образования и методы обучения (В.В. Краевский).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Определите место и функции дидактики в кругу педагогических наук.*
2. *Определите отличие предмета дидактики от предметов психологии и кибернетики.*
3. *Нужно ли учителю знать дидактику? Аргументируйте свой ответ.*
4. *Нужны ли дидактические знания для разработки учебных материалов?*
5. *Распределите ответы по группам, которые характеризуют традиционную, педоцентристскую, современную дидактику: а) обучение сводится к спонтанной деятельности детей; б) обучение понимается как взаимосвязанная деятельность преподавания — учения, в которой преподаватель опирается на активность ученика; в) обучение сводится к передаче готовых знаний учащимся; г) структура процесса обучения близка к научному поиску от обнаружения проблемы до ее решения; д) процесс обучения строится адекватно тому, чтобы формировать систему знаний и обеспечить развитие личности; е) структуру процесса обучения образуют: сообщение, понимание, обобщение и применение знаний. (Правильный ответ: традиционная — в, е; педоцентристская — а, г; современная — б, д).*
6. *Охарактеризуйте черты современной дидактической системы: демократизм, гуманизация.*
7. *Сравните два подхода к обучению: традиционный, при авторитаризме учителя, и современный, сочетающий руководство с инициативой и самостоятельностью ученика.*

Глава 6. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

6.1. Понятие и сущность обучения

Что такое обучение? Определение процесса обучения

Об обучении написано и сказано много: оно и «протекает», и «осуществляется», и «реализуется»; оно и «передача» человеку определенных знаний, умений, навыков; оно 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). Оно 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. Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания.

Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в качестве отдельных попыток, этапов к раскрытию сущности обучения. Но взятые в отдельности, эти и другие аналогичные определения «обучения» 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 обучающемуся.

Но знания, умения, навыки — не физические предметы, их передать просто нельзя. Они могут возникнуть в голове ребенка, человека только в результате собственной активности. Их нельзя просто получить, они должны получаться в результате психической активности обучающегося и прежде всего мышления. Значит, отношение «учитель — ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик — приемник». Вряд ли можно согласиться и с другим определением понятия процесса обучения, согласно которому «процесс обучения — это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988. С. 339). Смысловая нагрузка в этом определении падает на «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся». Но легко заметить, что указанное взаимодействие весьма неопределенно, аморфно, так как не указывает на механизм его реализации, а следовательно, обходит саму сущность обучения как целостного педагогического явления. Вот почему составители сборника «Дидактические материалы к учебным курсам, изучаемым на ФППК ОНО» (М., 1989), пытаясь избежать этого недостатка в определении понятия «обучение», предложили свое, которое сводится к следующему: «Процесс обучения на современном этапе... это целенаправленная, взаимосвязанная, последовательно изменяющаяся деятельность учителя и учащихся, направленная на формирование системы знаний, основ научного мировоззрения, трудового и нравственного воспитания, творческой активности, обеспечивающих всестороннее развитие ученика» (с. 3). В этом определении акцент переносится не на учителя и учащихся как субъектов деятельности, личностей, их взаимодействие, а на их целенаправленные, взаимосвязанные, последовательно развивающиеся деятельности. Обучение в этом определении выступает как деятельность, а процесс обучения как смена состояний системы деятельности, создаваемой самими людьми. Однако, сделав акцент на содержании самого процесса обучения, авторы упускают в этом определении одно существенное обстоятельство, а именно, что система деятельности в обучении не только создается самими людьми, но и существует не отдельно от них, а реализуется ими и через них. Она существует постольку, поскольку нужна для выполнения определенных общественных целей (Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. Изд. 2-е. М., 1982. С. 129).

Содержанием обучения как процесса, на что справедливо обращает наше внимание В.К. Дьяченко в своих работах, является какая-то деятельность, которой в той или другой степени владеет обучающий и не владеет полностью или частично обучаемый (см. В.К. Дьяченко. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. С. 44). Например, ученик овладевает каким-то ремеслом: столярным, плотницким, слесарным и другим. 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.п. 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 учитель-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 учитель-методист, присоединяется еще одна забота — обучение ребенка, подростка.

Обучение - это то, чего непосредственно в столярном деле или деле методиста (ученого-методиста, методиста-практика) не было, и оно, на что справедливо указывает В.К. Дьяченко, отличается от столярного дела, дела методиста тем, что включается еще общение их с учеником.

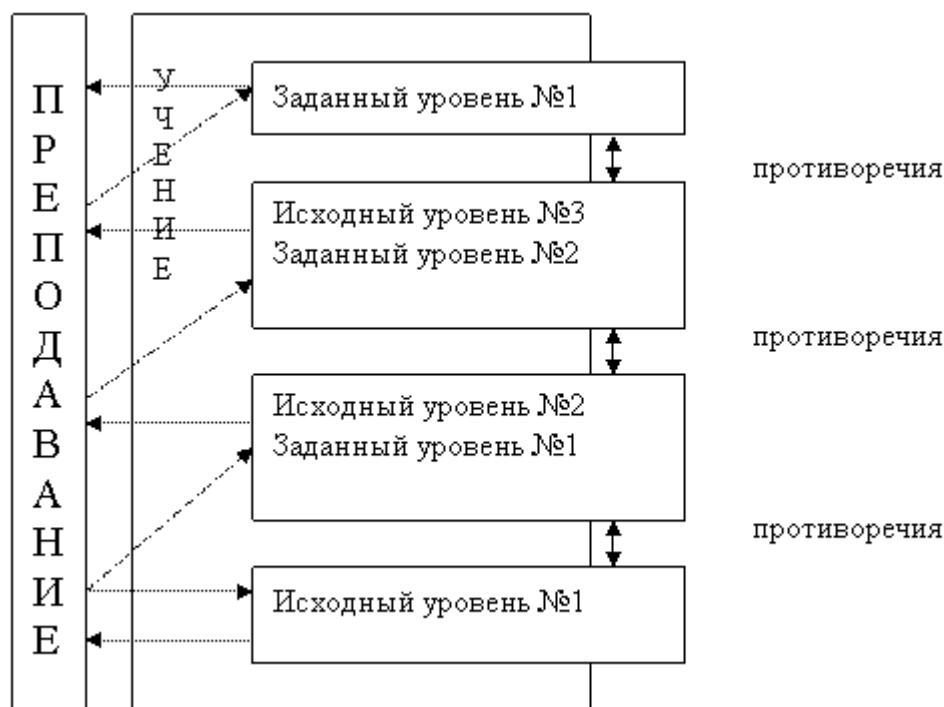
Учитель, наставник, как справедливо их следовало бы теперь назвать, показывают, объясняют, ставят вопросы, дают задания своим ученикам, проверяют их, отмечают недостатки и ошибки, корректируют движения, действия, снова показывают, как нужно работать тем или другим инструментом, карандашом или ручкой, показывают образцы программ и т.д.

Двусторонний характер процесса обучения

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: один - это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и которую усваивает ученик, а другой — это прямое, непосредственное и косвенное, опосредованное общение» (там же, с. 44—45). **В этом и сказывается двусторонность процесса обучения; преподавание — деятельность учителя и учение — деятельность учеников, предстающих в единстве при передаче последним социального опыта в форме содержания образования.** Связи и взаимодействия преподавания и учения схематически можно представить следующим образом:

Схема 1

Связь и взаимодействие преподавания и учения



Таким образом, обучение 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.

Какова же логика процесса обучения и структура процесса усвоения?

Логика процесса обучения и структура процесса усвоения

Процесс обучения — это 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., а познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первоначальном 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, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия.

Однако, несмотря на существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, имеют единую методологическую основу: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике (см. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе, М., 1960; Педагогический процесс и его диалектика, М., 1970. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие. М., 1997). **В основе чувственного познания лежат ощущения и восприятия; абстрактное мышление — это понимание, осмысление, обобщение.** Обобщение завершает (в основном) обучение, если избран **индуктивно-аналитический путь.** При **дедуктивно-синтетической логике**, наоборот, данные в виде понятий, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Применение - это умение применять абстрактные знания к решению конкретных практических и познавательных задач, это **мыслительная деятельность** по использованию знаний в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала (упражнения в учебных целях, лабораторные работы, исследовательские задания, работа на пришкольном участке и т.п.).

Такова логика процесса обучения как специфического вида познавательной деятельности и структура процесса усвоения в обучении.

Движущие силы процесса обучения

Методологической основой процесса обучения является теория познания, а 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 годом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», заострили его, но и самостоятельно нашли способ разрешения.

Центральным противоречием процесса обучения, как это явствует из вышеприведенной схемы, 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.** А.М. Данилов, видный дидакт второй половины XX в., так формулировал это противоречие: это противоречие между ходом обучения, познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений. На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора учителем средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей.

Это центральное противоречие проявляется в частных **противоречиях между ранее усвоенным и изучаемым, обыденно-жизневыми и научными знаниями, учебно-познавательными,**

исследовательскими действиями и научными знаниями, между знанием и формированием навыков и умений.

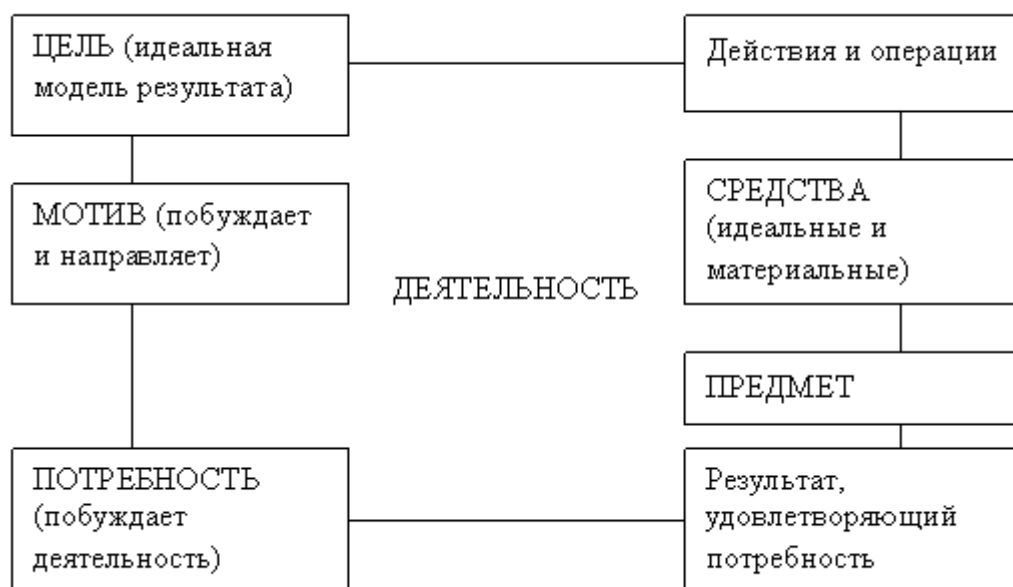
Указанные противоречия свидетельствуют о том, что в процессе обучения при выявлении его сущности надо различать **момент организации деятельности и момент обучения в организации деятельности**. В последнем наиболее рельефно проявляется **общение учителя и ученика, что и есть собственно обучение, его 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 социального 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.

Следовательно, обучение — это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение социального опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.

Воздействия преподавателя стимулируют активность обучаемого, достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, и управляют 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 информацию. Но сам процесс формирования у школьника знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности, которую схематично можно представить так:

Схема 2

Структура деятельности человека



Обучение, как категория педагогической науки и процесс обучения, или, как его еще называют дидактический процесс, — понятия не тождественные, не синонимы. Процесс — это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как фрагмента, как акта педагогической деятельности.

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

- **образовательная** — чтобы все учащиеся приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели зачатки трудовых и профессиональных навыков;
- **воспитательная** — чтобы воспитать каждого ученика высоконравственной, 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. Другими двумя показателями развития циклов учебного процесса выступают средства обучения и результативность обучения как целостной динамической (деятельностной) системы.

Назвав эти показатели системы обучения, мы сразу наталкиваемся на целый ряд вопросов, а именно: что же это за система? какие функции она выполняет? из чего она состоит; из каких элементов? Ответы на эти вопросы дают нам возможность понять саму природу процесса обучения.

6.2. Характеристика процесса обучения как целостной системы

Охарактеризовать процесс обучения как систему можно, только проследив эту систему в ее динамике, т.е. выявив каким образом изменяется ее состав (элементы), структура (связи между ними) в соответствии с ее функциями. При этом следует помнить, что речь идет не просто о любой системе, а о системе особой — системе деятельности и формирующихся, складывающихся в рамках этой системы отношениях (например, преобразовательно-активных или созерцательно-исполнительных, потребительско-индивидуальных или действительно-созидательных и других). 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 этих понятий. В общепедагогическом понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды (см. Энциклопедический словарь. М., 1984. С. 148). Это объективное свойство объектов, процессов. Однако оно может и не быть постоянно им присуще. Целостность способна возникнуть на одном этапе их развития и исчезнуть на другом.

Это положение весьма существенно для педагогики как науки и педагогической практики. Целостность педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, целенаправленно конструируется. Диалектика сущего, как данное, и конструируемого в реальной педагогической действительности проявляется в двух аспектах целостности педагогических объектов.

В одном — целостность является как закономерное свойство учебного процесса. Она 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 (В. Краевский).**

В другом аспекте, а именно 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 функций**. Все эти три функции находятся в сложных переплетающихся связях.

Принцип целостности обучения отражает это единство. Оно реализуется на практике комплексом задач урока, 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 комплексность его задач и средств их реализации находит выражение в определении правильного соотношения знаний, умений и навыков, в согласовании процесса обучения и развития; в объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о мире и способах его изменения.

Системность и комплексность процесса обучения

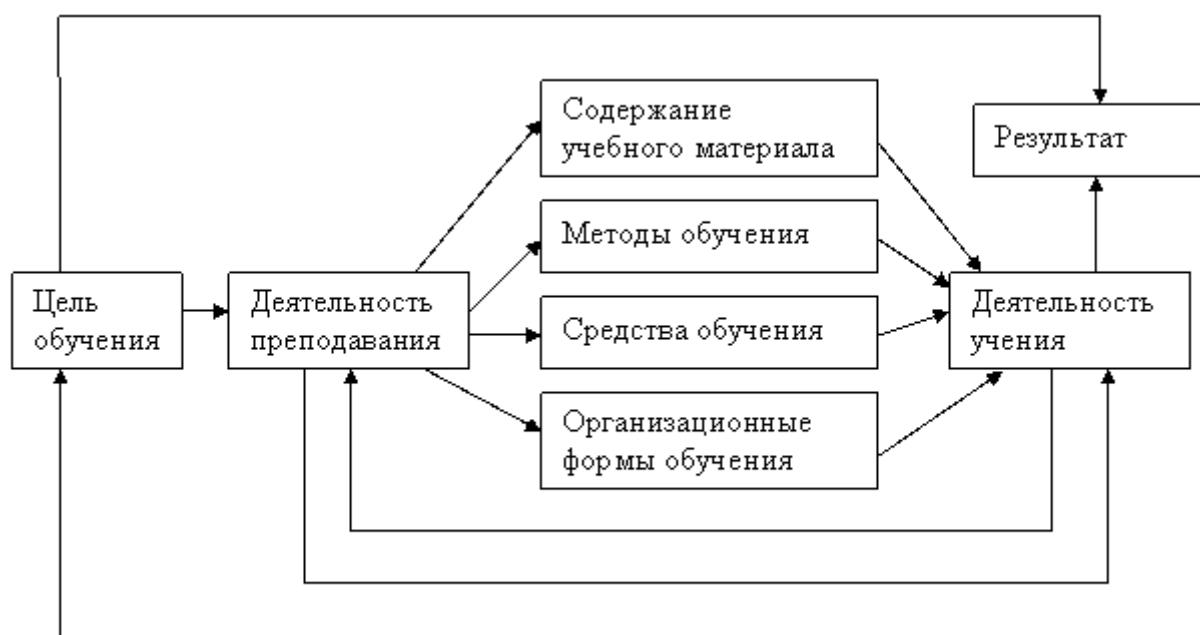
Понятие целостности процесса обучения неразрывно связано с понятием системности и комплексности. Можно утверждать, что в некотором роде понятие целостности перекрывает системность и комплексность. Система — это множество взаимосвязанных элементов (компонентов), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, — так определяет это понятие один из видных ученых-специалистов В.П. Кузьмин в своей книге «Принципы системности в теории и методологии К. Маркса» (М., 1986. С. 111).

В соответствии с такой трактовкой обучение 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 целостную систему можно представить следующим образом.

Схема 3

Модель структуры учебного процесса



Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (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, которое обладает интегративными свойствами и подчинено общим целям образования, т.н. глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе. Цементирующим началом функционирующего единства всех этих компонентов является совместная предметная деятельность преподавания и учения, включающая и процессы общения. Благодаря ей, т.е. совместной деятельности преподавания и учения — их единству, множественность и разнотипность, разнокачественность элементов и их связей, образующих целостную систему обучения, и придают ей упорядоченность и организованность, без чего она как таковая вообще лишена способности функционировать.

Процесс обучения рассматривается в дидактике, о чем шла речь в изложенном выше, как деятельность, и потому в нем четко просматриваются:

- *анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее учащимися;*
- *планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели — предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;*
- *исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников (организация и самоорганизация учащихся при применении нового учебного материала до оптимального его уровня в данных условиях);*
- *организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;*
- *анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;*
- *подготовка и работа учащихся вне школы.*

Такова структура процесса обучения в его теоретической представленности, состоящая из целевого, содержательного операционно-деятельного и результативного компонентов. В реальной педагогической действительности процесс обучения носит циклический характер. Каждый дидактический цикл процесса обучения представляет собой функциональную систему, основанную на совместной работе всех его звеньев и служащую для предъявления учащимся учебного материала. Остановимся подробнее на циклическом анализе учебного процесса. Такой анализ позволит четче обозначить структурные связи компонентов процесса обучения как целостной системы и высветить процессуальные особенности этой системы.

6.3. Циклическость процесса обучения

Общая характеристика цикла обучения

Все трудовые процессы, например производственные, эксплуатационные, технологические, подразделяются на циклы. Там, где они целесообразно выделены и обоснованы, представляется возможность управлять трудовыми процессами на научных основах. Очевидно, что такие возможности содержатся и в учебном процессе. Всякий труд, в том числе совместный труд учителя и учащихся, осуществляется в определенной среде и времени. Следовательно, учебный процесс, подобно другим процессам, должен иметь свои циклы.

В дидактической литературе употребляются термины — «звенья учебного процесса», «этапы процесса обучения», «этапы познавательной деятельности», «фазы процесса обучения». В связи с этим возникает вопрос: правомерно ли вместе с понятиями «звенья», «фазы» употреблять 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 действительности посредством общения. Вместе с тем следует иметь в виду не только процессуальную, но и деятельностную характеристику дидактического взаимодействия. «Цикл» — понятие более общее, чем понятие «звено» и «этап», так как последние входят в состав первого. Можно говорить об этапах усвоения учебного материала, об этапах планирования, организации, контроля дидактического цикла и т.д. Но не логично это понятие применительно к дидактическому взаимодействию, которое возникло как термин при разработке вопросов системного подхода к педагогическим явлениям.

Так, например, в своем исследовании, посвященном конкретизации дидактического представления о течении процесса обучения (см. главу «Этапы деятельности учителя и учащихся в процессе обучения» в книге «Вопросы методов и организации процесса обучения». М., 1982), В.С. Цетлин обосновывает три этапа процесса обучения, два из которых входят в так называемую урочную фазу, а третий составляет неурочную фазу. Эти этапы, по утверждению автора, различаются по целям учителя и учащихся, по полноте той системы, в которой выступает фрагмент содержания учебного материала, по характеру его связей с жизненной практикой и по тому, какими средствами на данном этапе осуществляется обучение.

Первый этап представляет собой, по утверждению автора, организацию и самоорганизацию применения содержания в учебной практике; деятельность учителя направлена на создание наиболее благоприятных условий для ознакомления учащихся с фрагментом содержания учебного материала. Второй этап подводит школьников к непосредственному участию в жизни общества путем применения учебных ситуаций, максимально приближенных к жизни: деятельность учителя направлена на усвоение учащимися фрагмента содержания до того уровня, какой необходим, чтобы использовать его в жизни. Наконец, третий этап - это этап организации и самоорганизации применения содержания в самой жизненной практике; деятельность учителя направлена теперь на непосредственное включение учащихся в необходимые для общества и для самой личности (ее полноценной жизни и всестороннего развития) формы и виды деятельности. Связь с жизнью на этом этапе носит личностный характер, учащиеся приобретают непосредственный опыт труда и поведения в обществе.

Заметим, однако, что обозначенные этапы жестко привязаны к фрагментам содержания учебного материала, а не к механизму самого процесса обучения. Поэтому различия их по целям учителя и учащихся, полноте системы их взаимодействия остаются, скорее всего, декларацией и не раскрывают сущности самих актов обучения.

Учебный процесс есть дидактическое взаимодействие преподавания и учения. Механизмом этого взаимодействия выступает общение субъектов преподавания и учения. Посредством дидактического взаимодействия порождается взаимопонимание, самосознание участников этого 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, его завершение - причиной возникновения следующего. Этот результат назовем *микрорезультатом* учения. **Микрорезультат** — это количественные изменения, происходящие 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 школьника 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.

Цикл — это совокупность определенных актов учебного процесса, итог последовательных микрорезультатов учения.

Между циклами существуют определенные взаимные интервалы. Движение от одного интервала к другому есть своеобразный скачок обучения. Это новое состояние ученика как субъекта учения, как личности в целом. Результат отдельных циклов - это уже макрорезультат учения, это те качественные изменения, которые произошли в ученике как личности. Основными показателями циклов учебного процесса являются **цель, средства и результат**.

Цель – показатель цикличности обучения

Цель — заранее осознанный и планируемый результат. Его достижение требует сознательной, целенаправленной деятельности человека. Цель и целеполагающая деятельность — элементы одного и того же процесса, процесса достижения намеченного результата. Она не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества. Выбор главной цели определяет средства достижения ее: методы, приемы работы школы, учителя.

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 школьников.

В педагогической литературе имеется немало интересных, оригинальных соображений, создающих почву как для исследования целей воспитания и обучения в широком научно-прогностическом плане, так и для их конкретизации учителем в своей повседневной практической педагогической деятельности. Так, например, в работах Н.Ф. Талызиной (см. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983; Теоретические основы разработки модели специалиста. М., 1986 и др.) выделяются два уровня анализа целей обучения. **Первый** — 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; **второй** — **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.

Формулировка глобальной цели системы, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, выбора норм, темпа и последовательности подачи учебного материала. **Глобальная или генеральная цель** - это всестороннее и гармоничное развитие подрастающего поколения, творческое саморазвитие личности, 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.

Вторая разновидность целей — **предметные цели**, которые, в свою очередь, подразделяются на **общие, предметно-специфические и частные**. Все цели 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 разделов, тем этих учебных предметов. Анализ опыта работы учителей, особенно учителей-новаторов, позволяет выделить в каждом цикле усвоения учебного материала четыре такие специфические ближайшие предметные дидактические цели:

- *ознакомление и первичное закрепление учебного материала;*
- *актуализация, воспроизведение изучаемого и формирование навыков и умений путем применения его в учебной практике на репродуктивном и продуктивном уровнях;*
- *систематизация знаний и умений на основе применения их в жизненной практике;*

- *контроль и учет знаний и умений.*

В соответствии с обозначенной иерархией целей обучения отбор содержания образования и саму технологию организации учебной деятельности учащихся следует проводить с учетом:

- *ориентации на личность учащегося;*
- *крупноблочного подхода к формированию содержания учебного материала;*
- *дифференциации обучения, выражающейся в выделении обязательных и элективных предметов;*
- *формирования умений самостоятельной исследовательской работы.*

Средства - показатель цикличности обучения

Вторым показателем при характеристике циклов учебного процесса как целостной системы являются **средства обучения.**

Под средствами обучения мы понимаем те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником.

Важнейшим таким средством обучения служит учебная задача. В обучении употребляются различные типы учебных задач, соответствующие указанным 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 друг друга и дополняя друг друга во всех циклах учебного процесса, во многом повышает эффективность и качество обучения.

Результат - показатель цикличности обучения

Следующим показателем циклов учебного процесса является результативность. Она прежде всего связана с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности и воспитанности учащихся.

Таковы показатели цикличности учебного процесса. Исходя из этих показателей, а именно — цели, средств и результативности обучения, выделяются четыре цикла учебного процесса.

Начальный цикл. Содержанием этого цикла является овладение общей схемой учебного материала и методами его применения. Он занимает большую часть учебного времени. В данном цикле изучение и закрепление нового фрагмента содержания учебного материала проводится параллельно, порой слитно путем систематического привлечения школьников к решению различного уровня сложности и трудности учебных задач.

В начальном цикле обучения реализуются следующие цели обучения: а) осознание и понимание учащимися основной идеи и практической значимости изучаемого материала путем анализа основных свойств и восприятие общей схемы данной темы; б) 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.** Противоречие между ранее усвоенным и изучаемым, между обыденно-жизненными и научными знаниями, между учебно-познавательными задачами и реальными учебными возможностями школьников становится 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 учителя (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 в начальном цикле обучения: а) сопоставительное изучение учащимися новых идей, понятий, теорий с ранее усвоенными; б) формирование у школьников целостного представления об изучаемом предмете, категориях и закономерностях; в) единство обучения и развития; г) параллельное изучение и закрепление учебного материала.

Основными параметрами результативности обучения в его начальном цикле являются: 1) самостоятельное воспроизведение изученного; 2) подтверждение фактами новых знаний; 3) дифференциация основных признаков учебного материала; 4) готовность к решению типовых задач.

Этот начальный цикл обучения весьма рельефно просматривается в опыте работы учителей-новаторов — С.Н. Лысенковой, Н.П. Гузика, Б.Ф. Шаталова, И.П. Волкова и др.

Второй цикл. К нему относится повторение общей схемы учебного материала и отработка метода (методов) его применения. Основной целью этого цикла является 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 данной теме.** Во втором цикле учитель должен нацеливать внимание учащихся на разрешение таких противоречий, как *противоречие между знанием и способами его применения, противоречие между 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:

- *воспроизведение общей схемы и метода применения знаний;*
- *применение знаний на практике в ситуации внутри-предметного характера и формирование навыков и умений;*
- *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. Основное содержание этого цикла — 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 школьников используются межпонятийные и межпредметные учебные задачи, моделирующие жизненные ситуации, в том числе и межпредметные.

Показателем результативности обучения в этом цикле являются: 1) самостоятельное нахождение учащимися новых способов решения проблем и задач; 2) применение знаний в неожиданных ситуациях и обстоятельствах.

Заключительный цикл. 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 цикле содержатся новые качества, стороны, свойства изучаемых понятий и категорий. Они позволяют открыть новые сферы деятельности учителя и учащихся 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.**

Циклический анализ учебного процесса позволяет одновременно выявить и процессуальные особенности его как целостной системы. Они сводятся к следующим.

Первая особенность. 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 этими компонентами, достигаемая в ходе общения субъектов деятельности, является одним из основных путей повышения результативности обучения. Она одновременно выступает одним из основных требований к управлению обучением.

Второй особенностью учебного процесса является его динамичность. Динамичность - это 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. Этот переход происходит не прямолинейно, а спиралеобразно. Спиралеобразность процесса порождает его цикличность. Циклы учебного процесса управляются в соответствии с определенными дидактическими целями обучения. Планомерный переход от одного цикла к другому является следующим требованием к управлению обучением.

Третья особенность учебного процесса заключается в том, что сразу нельзя оценить, как воспринята школьниками 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 учебном процессе могут встречаться некоторые отклонения от запланированного. Чтобы уменьшить, преодолеть вероятность отклонений, ставка делается на главное. **Это первое правило,** которое надо учитывать в управлении обучением. Ради достижения главного допускаются некоторые компромиссы между случайным и запланированным, между 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 учителя - 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.

6.4. 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.

Образовательная функция обучения

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование у школьников знаний, умений и навыков, опыта репродуктивной познавательной деятельности.

Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью. Это значит, что в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях. Это означает, что согласно образовательной функции знания в процессе обучения становятся достоянием личности школьника, 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 в обучении **знания** обнаруживаются в умениях ученика и что, следовательно, образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умений использовать его как средства, инструменты познавательной деятельности. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных. **Под умением** надо понимать владение способом деятельности, 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.

Анализ образовательной функции обучения естественно ведет к выделению и описанию тесно связанной с ней развивающей функции.

Развивающая функция обучения

Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области, а также формирование опыта творческой деятельности.

Отечественной психологической школой и 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 благодаря, в первую очередь, содержанию образования и, во вторую, 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 60-е годы один из российских дидактов Л.В. Занков создал систему развивающего обучения младших школьников. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения направлены на развитие

восприятия, речи, мышления школьников и способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых: Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской и др. Благодаря этим исследованиям отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П.А. 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 развитие ученика, в первую очередь умственное обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и пр.; обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов; обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять результаты ее.

Надо отметить, что 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 органов чувств.

Развитие двигательной сферы ребенка состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре. С другой стороны, следует обеспечить активное и всестороннее физическое развитие школьников, 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 на это направлены (Д. Кабалевский, Б. Неменский, И. Волков).

Таким образом, еще раз следует напомнить: 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.

Воспитательная функция обучения

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью, также как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом. **Воспитательная функция обучения** состоит собственно в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность 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 от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, от особенностей класса, места и времени обучения и пр. Содержание дисциплин естественнонаучного 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 школьников, психологический климат в классе, взаимодействие участников процесса обучения, стиль руководства учителем познавательной деятельностью учеников. Современная педагогика считает, что оптимальным стилем общения учителя 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.

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

Надо, однако, помнить, что воспитание учащихся осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней. Поэтому не рекомендуется полностью подчинить процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования школьников, 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: как уже было сказано, любая система обучения прямо или косвенно формирует личность ученика.

Следует также 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 невозможно обучение. Подтверждением этому служит отсев педагогически запущенных учеников из школы.

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 причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. В этом выражается диалектический характер их единства.

Функции обучения реализуются на практике, во-первых, комплексом задач урока, включающих в себя задачи образования, воспитания и развития школьников; во-вторых, таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе урока какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере; в-третьих, единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения; в-четвертых, 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 (Ю.К. Бабанский). Этим определяется ряд требований к обучению, выполнение которых, согласно современной дидактике, делает его более успешным и качественно новым.

6.5. Сущностная характеристика преподавания как деятельности

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;*
- *в восприятии, осознании и овладении этой информацией и методами работы с нею учащимися;*
- *в 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.*

Деятельность преподавания в определенном аспекте выступает как руководство 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, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности школьников 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. В этом контексте мы имеем в виду такое педагогическое воздействие, которое носит не только и не столько корректирующий, сколько формирующий характер и имеет своей целью преобразование ученика и формирование у него различных структур умственной, нравственной деятельности и структур личности. Для этого учителю необходимо прежде всего четко представить ее разновидности и механизмы, ее продукты, уметь правильно формулировать цели и измерять их достижения, обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности.

Руководство познавательной деятельностью ученика 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 школьников по ступеням познания. Эти ступени предусматривают переход от задач низкого уровня проблемности и познавательной самостоятельности учащихся в ходе их решения к задачам творческим, 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 ученика на уроке, соблюдение которых позволит ему овладеть в органическом 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 связей 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», 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.

Система типовых задач - условие управления познавательной деятельностью учащихся

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 школьников **исходное задание для сиюминутного выполнения сталкивает ученика с целью, которую ему необходимо достичь в конце изучения темы урока и системы уроков по теме в целом.** Чтобы достичь такого уровня управления (организации учебной работы учащихся), учитель, организуя обучение, каждый раз определяет, в какую деятельность учащихся надо включать знания, подлежащие усвоению. Выбор деятельности определяется теми задачами, которые предусмотрены целями обучения. В этом и выражается руководящая роль учителя в процессе обучения. Ее назначение как раз и состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по усвоению учебного материала.

Для этого необходимо: ставить обоснованные учебные задачи; создавать благоприятные условия для принятия этих задач учащимися; давать четкое инструктирование им о способах предстоящей деятельности; оказывать обучающимся своевременную необходимую 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 школьника, так и в процесс его становления как личности. Для этого учитель, осуществляя деятельность преподавания, проводит тщательный анализ целей обучения применительно к конкретным ситуациям обучения, к конкретному изучаемому учебному предмету и каждому его разделу в отдельности. И каждый раз **цели обучения на уроке должны быть доведены до указания типовых задач, ради решения которых организуется обучение.** Без определения таких задач цели обучения (цели урока) оказываются недостаточно конструктивными, их достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, для решения 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 «чему-то» учитель должен не только иметь четкую программу того «чему 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:

- *познавательная задача должна вытекать из предметного содержания;*
- *необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;*

- *задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;*
- *к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию)';*
- *нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.*

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 школьников 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 занятий, 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 коррегирования процесса обучения на основе непрерывного контроля за результатами обучения школьников 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 ими результат, если усваиваемые знания преобразуются школьником 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.

6.6. Учение как познавательная деятельность школьника в целостном процессе обучения

Структура процесса учения всегда вызывала к себе притягательное внимание психологов и дидактов. Разные психологические школы в соответствии со своими воззрениями по-разному представляли содержание и сущность учения. К основным же психологическим теориям, рассматривавшим проблему учения, относятся: бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, деятельностьная теория и гуманистическая психология.

Психологические теории

Бихевиористы (Д. Уотсон, Э. Торндайк) считают, что учение (научение) - это приобретение организмом новых форм поведения. «Формула «ситуация - ответная реакция» выражает любой процесс учения» - так сформулировал исходную позицию бихевиоризма Э. Торндайк (Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935. С. 16). В дальнейшем эту теорию интенсивно стал развивать Б.Ф. Скиннер, выдвинувший концепцию оперантного научения (от операции). Суть этой концепции сводится к тому, что организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакцию.

Важнейшими положениями бихевиоризма в обосновании теории учения являются структура стимул - реакция - подкрепление. Индивид является пассивным элементом. Он лишь реагирует на внешнее

воздействие, на внешние стимулы. Деятельность обучающегося сводится в данном случае к механическому выполнению конкретных операций.

Иную позицию в трактовке сущности учения занимают **гештальтпсихологи**. Согласно их концепции (см. работы М. Вертхаймера, В. Келера, К. Каффки, Л. Левина) деятельность ученика в обучении сводится к роли стимулятора внутренних изменений целостных структур и мотиваций, основанных на усмотрении, постижении, озарении (инсайт).

Представители когнитивизма, в частности Дж. С. Брунер, 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 Ж. 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 (пятнадцатилетний возраст)**.

Особую роль в обосновании теории учения сыграла и играет в настоящее время **деятельностная теория** (А.н. Леонтьев, С.П. Рубинштейн), позволившая представить обучение как деятельность обучающего и обучающегося и обосновать усиление роли последнего в процессе обучения. Согласно этой теории учения 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 учения особую значимость в раскрытии сущности учения как деятельности приобретают на сегодняшний день идеи представителей гуманистической психологии (К.Р. Роджерс, А.Х. 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, признают 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 посылками обучения, а следовательно и учения как познавательной деятельности школьника в целостном процессе обучения.

Структура процесса учения

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 школьников и предвосхищенная в их сознании целью, образом и мотивом деятельности.

Предметом деятельности ученика 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.

Еще К.Д. Ушинский, стремясь раскрыть движущие силы процесса обучения, считал, что «деятельность по своей сущности этого понятия... есть непременно борьба и преодоление препятствий... Никакая деятельность немыслима: а) без препятствия б) без стремления преодолеть эти препятствия, и в) без действительного преодоления их» (Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., 1950. Т. 10. С. 511). Пассивная же деятельность, по его выражению, «не есть деятельность, а претерпевание деятельности другого» (там же. С. 560).

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 учения, имеют разные источники и идут они 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 в условиях обучения в современной школе, следует прежде всего отметить, что учебная деятельность есть форма существования школьника как субъекта учения. В ней выражаются, проявляются и формируются все качества личности, ее характеристики.

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: анализ задачи; принятие учебной задачи; актуализация имеющихся знаний, необходимых для ее решения; составление плана решения задачи; практическое ее осуществление; контроль и оценка решения задачи, осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи.

Сущность учения состоит в том, что школьник не только усваивает предметные знания и навыки, но и овладевает способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания. Поэтому при разработке проекта учения необходимо различать процесс учебной деятельности, в котором происходит усвоение, и само усвоение.

Специфической особенностью учения является его ориентированность и организованность в направлении овладения учащимися способами деятельности, начиная с процесса ее конструирования. Конкретное же 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. Процесс усвоения, а также сами усвоенные знания носят вторичный характер и вне деятельности, вне системы действий теряют свою силу как стимулы учения или конкретные цели, как орудия или инструменты познания.**

В структуре познавательной деятельности выделяются общие действия, которые выполняются обучающимися при изучении любых дисциплин. Это 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.

Форма 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. Однако отношение к ним в теории обучения было различным. Исторически сложилось мнение, что ведущей в обучении является умственная деятельность, а речевая — есть просто средство 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, и, 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 свое влияние на все стороны учебного процесса. Это влияние может осуществляться прямо, в виде требований к качеству практической подготовки учащихся 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. Речь, первоначально «вплетенная» в процесс материального производства, постепенно развивается под воздействием потребностей и производственных отношений, одновременно абстрагируясь и приобретая собственные звуковые и графические способы осуществления, адекватные изображаемым 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, 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, она «отпочковывается» от речи, становится относительно самостоятельной деятельностью, сохраняя, как и речь, свое основное свойство - отражение реальности, но уже в качественно новом, научном уровне.

Став самостоятельными высокоразвитыми формами деятельности, речь и умственная деятельность оказывают активное влияние «в обратном» отношении: умственная деятельность становится ведущей в ориентировании человека в условиях жизни, она отображается в речи и предвосхищает процесс и результат практической, материальной деятельности.

Рассмотренное кратко филогенетическое развитие форм деятельности имеет значение при анализе онтогенетического процесса всестороннего развития учащихся в процессе обучения. Не повторяя связей содержания данных форм, рассмотренных выше, проанализируем их преемственность в учебной работе школьников. 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 школьников 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 предшествуют речевым и определяют эффективность практической работы.

Связи форм познавательной деятельности и их взаимовлияния предполагают организацию усвоения специфических методов, присущих каждой форме. Так, материализованная деятельность учащихся связана с работой, с 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 учащихся, однако вопрос об их оптимальном соотношении и использовании их связей еще не исследован в дидактике средней школы. Практическое решение его осуществляется эмпирически, исходя из накопленного опыта преподавания, методических возможностей педагогических коллективов и желания отдельных учителей, 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 приступить уже к рассмотрению самой деятельности учителя по обеспечению и организации деятельности учащихся в различных видах обучения.

6.7. Деятельность учителя и ученика в различных моделях обучения²

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, на характер организуемой учителем мыслительной деятельности школьников, способ раскрытия содержания учебного материала, характер проверки его усвоения учащимися. В зависимости от этого в дидактике выделяют соответственно модели обучения: **объяснительно-иллюстративное (сообщающее), проблемное, программированное.** Это наиболее

распространенные в школьной практике модели, или, как их еще называют, «виды обучения». Наряду с этими моделями обучения имеются и другие, менее распространенные в школьной практике, например «блочное обучение», «модульное обучение», «дистанционное обучение» и др. Сущность понятия «модель обучения» сводится, с одной стороны, к моделированию содержания, которое учащиеся должны усвоить, а с другой — моделирование педагогических и учебно-познавательных действий, без которых невозможно полноценное обучение.

Модели обучения различаются между собой по характеру обучающей и обучаемой деятельности; по характеру взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения; по построению, дидактической обработке содержания обучения; по средствам и методам обучения, свойственным этой, а не другой модели обучения.

Остановимся конкретно на описании этих двух видов деятельности в различных моделях обучения, а также отметим специфику построения при этом самого содержания учебного материала. Воспроизведем представленность этих видов деятельности в трактовке Ю.К. Бабанского.

Объяснительно-иллюстративное обучение

Деятельность учителя и учащихся при объяснительно-иллюстративном обучении организуется следующим образом:

Учитель	Ученик
Информирует школьников 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 осмысливание учебной информации	Применяет различные способы осмысливания 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, организации выполнения упражнений, трудовых заданий и др.	Применяет изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых заданий, анализа жизненных ситуаций и пр.

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) **обучение** характеризуется прежде всего тем, что учитель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, ученики воспринимают и воспроизводят его.

Деятельность учителя состоит в основном в предоставлении, «подаче» информации посредством словесных объяснений с привлечением образов, наглядных средств.

Сообщающее обучение как путь формирования знаний, несомненно, обладает достоинствами: подача и усвоение знаний осуществляется в системе, последовательно, в экономичном режиме и темпе, для большого количества учащихся одновременно. Однако в этом подходе есть и недостатки: деятельность учеников сводится в основном к запоминанию и воспроизведению информации, сообщаемой учителем, поэтому 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 школьников. Иначе говоря, сообщающее обучение не развивает мышление. Поэтому в дидактике, особенно в XX веке, велись

поиски таких моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному (в отличие от репродуктивного) мышлению, умениям творческого мышления. Так появляется **проблемное обучение**.

Проблемное обучение

Еще Сократ (469-399) учил своих слушателей умению логически мыслить, искать истину размышляя, отсюда название метода обучения - сократическая беседа, поисковая, эвристическая. Руссо (1712-1778), чтобы ученик захотел узнать и найти знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Песталоцци, Дистервег и другие педагоги учили так, чтобы школьник не только получал, но и искал знание. Однако в полной мере проблемное обучение получило разработку в педагогике Д. Дьюи (1859-1952) и ученых XX века. Дьюи выступил с критикой словесной, книжной школы, которая дает ребенку готовое знание, пренебрегая его способностью к деятельности и познанию. Он 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, в дальнейшем - через исследование. Обучение как исследование проблем разрабатывали Дж. Брунер (США), в России - И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.

Проблемное обучение - такая модель обучения, при которой учителем организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность, в ходе которой 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 резко меняется: ученики делают мини-исследование или творческую практическую работу (например, делают аквариум, изобретают устройство). В ходе этого «делания» и «исследования» формируются новые знания: факты, закономерности, понятия, принципы, теории, правила, алгоритмы. При этом структура процесса обучения такова.

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 пр.	Воспринимает задачу и начинает осмысливать возможные пути ее решения
Организует размышления учеников над поставленной задачей	Высказывает возможные варианты решения этой задачи
Предлагает доказать справедливость выдвинутого варианта решения задачи. Если гипотеза учеников верна, то просит сделать из нее выводы о приобретенных новых знаниях	Доказывает рациональность одного из вариантов решения задачи. 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	Усваивает более емкие обобщения по теме

проблемных рассуждений	
Ставит вопросы в целях закрепления новых знаний. Предлагает упражнения по применению знания на практике вне стандартных ситуации	Закрепляет полученные знания путем повторения выводов, самоконтроля и пр. Выполняет упражнения и задания по применению полученных знания по решению нестандартных задач

Как видно из таблицы, деятельность учащегося 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. Деятельность его 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 ученику оперировать при ее решении, уровня подготовленности и развития школьников, наличия необходимого оборудования и материалов. Одновременно от этого зависит и степень активности самого ученика в самостоятельных поисках при решении возникающих в обучении проблем.

Для освоения проблемного обучения учителю следует хорошо осознать главные понятия: **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 иметь вид задания, проблемного вопроса, демонстрации опыта, механизма, препарата, материала из прессы или личных наблюдений учеников.

Примеры. Археологи изучали два смежных древнерусских поселения и обнаружили, что в одном есть следы христианского культа, в другом - нет. Чем это объяснить? (И.Я. Лернер).

Почему Н. Гоголь в конце 1-го тома пишет о Руси-тройке, обгоняющей другие народы и государства, хотя в книге даны отрицательные образы помещиков и чиновников, а в коляске едет авантюрист Чичиков?

Почему лезвие, положенное на воду, не тонет, а даже маленький гвоздь тонет?

Посмотрите на глаголы «писал - написал, решал - решил» и скажите, по какому признаку они отличаются.

На примерах видна разница между проблемным вопросом, заданием и вопросом, не содержащим проблемы. **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 ученики на уроке: наблюдают опыты, изучают источники и т.д. Вместе с тем здесь большую роль играют эвристические, творческие способности, природа которых сложна и поэтому трудно объяснима. Однако имеются приемы и правила обучения творчеству, эвристике (Альтшулер) и такой метод, как синектика — использование метафор, образов, аналогий, соединение далеких друг от друга вещей с целью создания новых идей (В. Гордон).

Для решения проблемы, то есть проверки истинности гипотезы, учитель также может осуществлять определенные действия: дать дополнительную информацию, указать ученикам, где информацию получить, 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. Ученые считают, что в естественных науках проблемы при разных гипотезах имеют одно решение. А в гуманитарных, технических и художественных дисциплинах проблемы могут иметь несколько не исключающих, а дополняющих друг друга решений. Таким образом, у школьников 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.

Ученые считают, что проблемное обучение является естественным обучением: как в жизни мы что-то узнаем, когда сталкиваемся с необходимостью что-либо сделать, так и ученики, сталкиваясь с какими-либо затруднениями, ищут способы решения. Разница, однако, в том, что в учебном процессе учителю все-таки приходится организовывать «встречу» с проблемной ситуацией, хотя последние возникают и в спонтанной деятельности детей.

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 лежит наличие проблемы, подлежащей решению. Этот широкий набор говорит учителю о том, что можно вводить в учебный процесс «элементы проблемности», познавательного поиска учеников в разных формах и степени, осознавая суть своих действий с позиций дидактической науки.

К достоинствам проблемного обучения относится то что 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 другие. К ним относятся также творческие умения: 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.

Все это возможно, однако, только при определенных условиях. Проблемное обучение приносит неудовлетворительные результаты и отрицательные эмоции, если ученики не подготовлены к нему по своему развитию и уровню знаний. Оно также требует высокой предметной и методической квалификации учителя, способности его самого 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: сообщающим, программированным.

Программированное обучение

Толчком к созданию **программированного обучения** послужило два момента. С одной стороны, педагоги видели, что в массовой практике при использовании традиционного, а также проблемного

обучения не происходит достаточно упорядоченных действий учеников с учебным материалом, следствием чего являются пробелы в знаниях. Ученики по разным причинам не выполняют указаний учителя и не усваивают учебную информацию. Это ведет к поиску модели обучения, в которой учитель более эффективно управляет учебными действиями учеников.

С другой стороны, с середины XX века развивающаяся техника стала проникать во все сферы человеческой деятельности, в том числе в образование: появились первые обучающие машины, что потребовало изменить подходы к обучению. Например, в электронной машине информация должна быть представлена не в традиционном тексте, а в программированном; позднее — в образах, отсюда развитие мультимедиа в образовании, технически сложные обучающие системы.

В 1954 году Б.Ф. Скиннер сделал доклад, в котором изложил концепцию программированного обучения. Создатель *линейного программирования*, он опирался на бихевиористическую психологию, согласно которой обучение идет по принципу «стимул — реакция — подкрепление», что означает: ученику предъявляется материал, он производит познавательные действия с ним, действия тут же получают оценку.

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 полный текст учебника и воспроизводит его, 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.

Главным понятием программированного обучения является обучающая программа. Ее понимают как последовательность шагов, каждый из которых представляет микроэтап овладения единицей знаний или умений. *Микроэтап, шаг программы, состоит из трех частей: предъявление логически завершенной дозы учебной информации; задания — операции по работе с информацией, по ее усвоению; контрольные задания (обратная связь) и указание о повторении упражнений 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	Усваивает первую дозу материала

После того как усвоен весь объем материала по данной теме, процесс обучения стоит так:

Учитель	Ученик
Дает задание на закрепление	Выполняет задание на закрепление
Дает задание на применение изученного	Выполняет задание на применение изученного

В реальной школьной практике элементы программирования обучения носили ограниченное применение. Они использовались 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.

Имеются следующие виды обучающих программ в зависимости от характера шагов программы. **Линейная программа**, разработанная Б. Скиннером, 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 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 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 линейных программ привела к созданию **разветвленных программ**, Их создатель Н.А. Краудер 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. Вторая особенность разветвленной программы в новой форме контроля — *выборочном ответе 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 получает 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, это третья особенность — ветвление шагов учения*. Однако и у нее есть недостатки. Ее критики считают, что выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные и т.п. По мнению критиков, даже разветвленная программа не дает ученику цельного и системного представления о материале. Наконец, обучение по любой из названных программ, считают критики, носит искусственный характер и упрощенный, в то время как учение - очень сложный вид деятельности.

Смешанное программирование

Поэтому возникает объединение разных видов программ - смешанное программирование, 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 последние годы идеи программирования реализуются на новой технической основе.

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 пр., кодирование ответа условными знаками; выбор ответа из заданного набора; смешанный способ.*

Алгоритмизированное обучение

В связи с развитием программированного обучения в теорию и практику вошло понятие алгоритма, *алгоритмизации обучения*. **Алгоритм в дидактике - это однозначно понимаемое предписание к выполнению строго последовательных операций с учебным материалом, приводящее к решению задачи или класса задач.** Для учителя должно быть ясно, что алгоритм лежит в основе обучающей программы алгоритмического типа (таких сейчас большинство). Важно, однако, что и в других видах обучения учитель может использовать обучение по алгоритму, создавая для учащихся алгоритмы, предписания к усвоению знаний, правил, решению задач, выполнению упражнений, практических работ. Например, алгоритм по сложению двух положительных чисел, нахождению общего знаменателя и многие другие в математике. Вот пример алгоритма по распознаванию видов простых предложений при изучении синтаксиса. Анализируя предложение, ученик должен последовательно отвечать на вопросы (см. Схему 4).

Схема 4



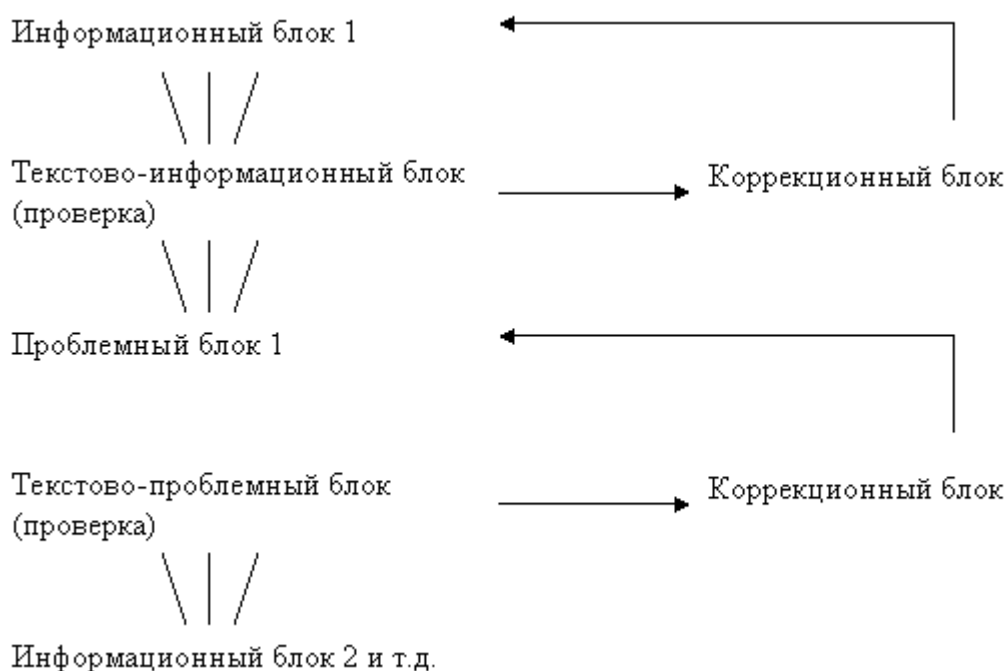
Применение алгоритмов в обучении дает возможность строже управлять действиями учеников и, следовательно, эффективнее достигать результатов, но при определенных условиях. Успех работы учеников с алгоритмами зависит от исходных предметных знаний и умений, а также от мыслительных навыков, необходимых для 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 обучение

Идеи программированного обучения находят в настоящее время применение в концепциях блочного и модульного обучения. 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 и даже получило название «полупрограммирование». Блочное программирование обеспечивает ученикам разнообразные интеллектуальные операции и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач. Польский дидакт Ч. Куписевич, создатель блочного обучения, выделяет такие блоки обучающей программы. *Информационный блок*; затем *тестово-информационный* (проверка усвоенного); затем *коррекционно-информационный* (в случае неверного ответа - дополнительное обучение); далее - *проблемный блок*: решение задач на основе полученных знаний; затем также блок *проверки и коррекции*. На схеме это выглядит так:

Схема 5



Модульное обучение (как развитие блочного) - такая организация процесса учения, при которой учащийся работает с учебной программой, включающей в себя модули (блоки): целевой, информационный, операционный, то есть методическое руководство по достижению целей обучения, блок проверки знаний. Такой тип управления обучением разрабатывается в основном для высшей школы и обучения взрослых.

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, дидакты имеют возможность создавать разнообразные учебные программные продукты для компьютерного, электронного обучения. Вот некоторые типы продуктов (на первом месте — наиболее многочисленные, далее — в порядке убывания): *тренировка умений, учебно-ознакомительные упражнения, учебно-познавательные игры, упражнения на заучивание, моделирование, освоение понятий.*

История программированного обучения показала, что оно не нашло широкого применения в средней и высшей школе, на которое в свое время возлагались большие надежды. Это понятно! Образовательный процесс невозможен без живого человеческого общения учеников с живым учителем, которого нельзя заменить машиной. Использование описанных в данной главе «технологизированных» методов и приемов работы может быть лишь ограниченным и осуществляется в сочетании с другими подходами: в рамках дистанционного обучения, частично как элемент проблемного обучения, как один из способов реализации принципа информатизации образования и т.п.

Таковы основные модели обучения, получившие разную степень распространения в современной школьной практике.

6.8. Формирование самостоятельности учащихся в процессе обучения

Понятие и сущность самостоятельности как категории науки

Конечной целью формирования учебной деятельности является становление школьника как ее субъекта, достижение такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; когда они могут планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, то есть самостоятельно осуществить учебную деятельность.

Ребенок, переступающий порог школы, такими умениями не владеет. В процессе обучения он должен достичь определенного достаточно высокого уровня самостоятельности, открывающего возможность справиться с разными заданиями, добывать новое в процессе решения учебных задач.

О необходимости формирования самостоятельности учащихся в процессе обучения писал еще К.Д. Ушинский. Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» (Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 томах, 1950. Т. 2. С. 500).

Под самостоятельностью понимается наличие у человека своего суждения и оценок явлений окружающей действительности, а также свобода в действиях и поступках, независимость от воли и влияния других.

Самостоятельность — приобретаемое качество личности, оно формируется по мере взросления личности при наличии целого ряда условий, наиболее значительным из которых является расширение круга тех видов деятельности и тех сфер общения, где человек может обходиться без посторонней помощи, надеясь исключительно на имеющийся личный опыт.

Естественно, при таком понимании **самостоятельности** закономерно встает вопрос расширения **зоны самостоятельности** индивида и роли педагога в этом процессе. Решение этого вопроса кроется в анализе «ведущих видов деятельности» (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн). Дошкольник проявляет самостоятельность в игровой деятельности. Он выбирает игру, определяет ее условия, подбирает себе партнеров, контролирует ход ее течения и оценивает конечный результат. Если абстрагироваться от конкретики игровой деятельности, в перечисленных действиях можно заметить начатки сложившихся мыслительных операций, которые будут затем развернуты в учебной, производственной, общественной и других видах человеческой деятельности. В младшем школьном возрасте «зона самостоятельности» постепенно расширяется за счет учебно-познавательной деятельности.

Бесспорным представляется факт, что повышению степени самостоятельности школьников в учебной деятельности, **во-первых**, способствует расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметных связей, который предусматривает переход от внутрипредметных связей к межцикловым и от них к межпредметным связям. Причем существенно важно, чтобы усложнение содержания, способов деятельности осуществлялось не только в процессе перехода от внутрипредметных к межцикловым и от них к межпредметным, но и на каждом из названных этапов, приводящим ко все более широким связям.

Во-вторых, повышение степени самостоятельности достигается за счет такого построения обучения, в процессе которого осуществляется переход от указаний учителя на необходимость использования определенных знаний и действий в решении учебной задачи к самостоятельному отысканию подобных знаний и действий.

В-третьих, формирование учебной деятельности школьников должно предусматривать такую организацию работы, при которой учащиеся переходят от формирования отдельных операций выполняемых действий к формированию всего действия. Подобная работа должна иметь место как по отношению к конкретным, так и общим учебным действиям, по отношению к отдельным процессуальным компонентам учебной деятельности и к процессу решения учебной задачи в целом.

В-четвертых, степень самостоятельности учащихся будет возрастать и в том случае, если они будут переходить от овладения действиями в готовом виде к самостоятельному открытию отдельных действий и их систем. Причем очень важно, чтобы и здесь предметом деятельности учащихся были конкретные и общие действия, структура конкретной деятельности и учебной деятельности в ее специфическом значении.

В-пятых, повышение степени самостоятельности должно иметь в виду переход учащихся от осознания необходимости овладения данным конкретным умением к осознанию важности овладения целостной структурой учебной деятельности.

В-шестых, переход от задач репродуктивного характера к задачам творческим, требующим использования знаний и действий межпредметного характера.

Нетрудно заметить, что во всех случаях речь идет о постепенном сокращении степени помощи учащимся в осуществлении учебной деятельности, о превращении их в субъектов этой деятельности.

Очевидно, что это положение особенно значимо как в теоретическом, так и практическом плане для организации учебного процесса, поскольку осознание школьником мотивов, целей, способов, приемов учения, осознание себя как субъекта учебной деятельности требует такого построения обучения, при котором развивается активность и самостоятельность обучаемого, постепенное превращение его из объекта педагогического воздействия в субъекта осуществляемой учебной деятельности. Такой переход возможен, если правильно строятся взаимоотношения учителя и ученика, в ходе развития которых активные функции постепенно передаются обучаемому.

Технология формирования самостоятельности школьников в обучении

Формирование самостоятельности в учебной деятельности является предпосылкой проявления этого качества в других видах деятельности, не только в тех, в которые ученик включается в настоящее время, но и тех, которые ему предстоят в будущем. В связи с этим особое значение приобретает задача формирования у учащихся творческих потенций.

Известно, что учебная деятельность школьников по овладению системой знаний, умений и навыков определяется двумя взаимосвязанными процессами: **репродуктивным и творческим**.

Репродуктивный тип деятельности заключается в том, «что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений» (Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., 1967. С. 3.).

Творческий тип деятельности характеризуется тем, что он направлен на создание чего-то нового, «все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» (там же. С. 3.).

Подчеркивая необходимость формирования у школьников творческой деятельности, важно иметь в виду, что продуктивные и репродуктивные элементы деятельности всегда тесно взаимосвязаны, поскольку репродуктивные элементы составляют основу творческой деятельности, выступая как ее строительный материал. Новое складывается на основе ранее известного, причем последнее выступает в качестве строительного материала не только с точки зрения содержания деятельности, но и операционной структуры, отношений, которые складываются между субъектами обучения.

Элементы творчества и воспроизведения в деятельности учеников, как и в деятельности зрелого человека, следует различать по двум характерным признакам: **1) по результату (продукту) деятельности; 2) по способу ее протекания (процессу).** Очевидно, что в учебной деятельности элементы творчества учащихся прежде всего проявляются в особенностях ее протекания, а именно: в умении видеть проблему, находить новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях.

Единство репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности действительно является необходимым условием, обеспечивающим последовательное формирование школьника как субъекта учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности в единстве ее структурных компонентов достигается благодаря тому, что по мере продвижения от репродуктивных методов к творческим обязательно совершается переход от видения конкретного действия к общему, от отдельных процессуальных компонентов решения учебных задач к целостной структуре учебной деятельности. От отдельного мотива к системе отношений.

Продвижение от репродуктивной деятельности к творческой предполагает обязательную реализацию межпредметных связей, поскольку они создают благоприятные условия для развития познавательных возможностей школьников, позволяют средствами разных предметов формировать у них творческое мышление.

Формирование творческого потенциала школьников достигается целенаправленным изменением меры конкретного и общего в овладении ими практическими и познавательными действиями. Это одно из важных условий этого процесса. Особенностью данного условия является то, что оно выступает как внутренняя сторона процесса формирования этих действий и совершенствования содержания образования, т.е. системного построения учебного материала, и соблюдения единства специфических и инвариантных возможностей каждого учебного предмета в побуждении школьников к творческим действиям, и осознание ими всех формируемых компонентов этой деятельности, и повышения степени самостоятельности учащихся в самом процессе формирования у них творческого потенциала. Наконец, это условие играет важную роль в соблюдении разумного сочетания репродуктивного и продуктивного характера учебной деятельности. Действительно, если мы говорим о системном построении каждого учебного предмета, то очень важно определить меру конкретного материала, на основе которого можно подняться на следующую ступень обобщения.

Необходимо отметить, что не принесет пользы как слишком быстрый переход к обобщению без достаточного количества конкретного материала (поскольку в этом случае обобщение будет носить формальный характер), так и излишняя задержка на конкретном материале.

Повышение степени самостоятельности в процессе формирования учебной деятельности может идти по разным направлениям, однако успех их реализации зависит от того, насколько разумной будет мера конкретного и общего в организации деятельности школьников по каждому из названных направлений.

Дидактические условия, кратко описанные выше, составляют основу обучения учащихся умениям учиться.

Проиллюстрируем это на конкретном примере повышения степени самостоятельности младших школьников в процессе формирования учебной деятельности. Так, говоря о целенаправленном изменении меры конкретного и общего в их учебной деятельности, предполагается, что набор заданий и методические приемы, предлагаемые учащимся, непосредственно повлекут за собой изменение позиции ученика, превращение его из пассивного исполнителя чужой воли в активного создателя, творца этого процесса. Именно в такой позиции расширяется область применения учащимися ранее усвоенных знаний и умений, проявляется самостоятельность в выборе способа решения задачи и его переноса из одной дисциплины в другую, что позволяет ученику овладевать метаспособами, эвристиками - опытом, умениями учиться. Самостоятельность стимулирует развитие самодеятельности. А последнее выступает как важнейшее условие личностного становления школьника в процессе обучения, которое проявляется в каком-либо суждении, инициативном устремлении, облакаемых в соответствующие деяния (слово, краски, движение и др.).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Что собой представляет процесс обучения? Как понимать двусторонний характер процесса обучения?*
2. *Раскройте логику и основные противоречия процесса обучения.*
3. *Дайте характеристику сущности и структуры преподавания и учения.*
4. *Охарактеризуйте целостность и цикличность процесса обучения.*
5. *Дайте краткую характеристику функциям обучения: образовательной, развивающей и воспитательной.*
6. *Охарактеризуйте деятельности учителя и деятельность ученика в основных видах обучения.*
7. *Составьте познавательные проблемные задачи по одной теме курса Вашей специальности.*
8. *Определите значение и содержание понятий «Самостоятельная деятельность» и «Самостоятельная работа».*

Глава 7. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

7.1. Закономерности обучения¹

В предыдущей главе рассмотрена сущность процесса обучения, его структура, функции, действия учителя и учащихся в различных видах обучения, сущность теорий поэтапного формирования умственных действий и развивающего обучения. В настоящей главе будут рассмотрены те общие нормы организации учебного процесса, которые в дидактике принято называть закономерностями и принципами обучения.

Они определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения стоящих перед школой целей и задач обучения, какими нормативными положениями следует для этого руководствоваться учителю.

Дидактика как наука имеет, о чем уже говорилось в предшествующих главах, одной из своих функций познание процесса обучения. Результатом этого познания является выявление объективно существующих законов и закономерностей процесса обучения. Это положение наглядно

подтверждается тем, что в дидактических работах последних лет сформулировано значительное количество педагогических законов и закономерностей. Однако преждевременно говорить о строгой их системе, так как, во-первых, некоторые из выделенных положений, по нашему мнению, нельзя возводить в ранг законов, ибо они выражают не внутренние, а внешние, не устойчивые, а вариативные связи. Они порой отражают не функционирование и развитие, а только структуру педагогического процесса.

Какие же законы и закономерности педагогической науки служат основанием тому, чтобы отнести то или иное положение дидактики к принципам обучения? Мы ограничимся тем, что обратимся к содержанию лишь тех законов, которые выделяют многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов М.Н. Скаткин и др.).

Законы обучения

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.

Закон взаимосвязи теории и практики в обучении.

Закон взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Закономерности обучения

Закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, — это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условия процесса, например: **цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности.** Большая же часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, также и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: **сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и пр.**

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом, обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу. Однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств требует теоретического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Выделяются **внешние закономерности процесса обучения и внутренние.** 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: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Иначе говоря, это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Таких закономерностей в педагогической науке установлено довольно много, большая часть из них, как было сказано, действует только при создании обязательных условий обучения. Укажем на некоторые из них.

Существует закономерная 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.

Другая закономерность говорит о том, что **есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения**. Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников 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**. Частное выражение этой закономерности состоит в соответствии целей учителя и учеников, при рассогласовании 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, операции по сопоставлению и разграничению понятий, по установлению их содержания, объема и пр.

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:

- 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;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности учащегося как условие формирования личности;
- оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Повторим, 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 связей между учителем, учеником и изучаемым материалом. Дидактические закономерности устанавливаются с учетом данных психологии и других наук и на основе этих данных, но с позиций теории обучения и в ее терминологии.

Таким образом, знание дидактических закономерностей о том, как протекает процесс обучения, наряду с психологическими и другими его характеристиками позволяет ученым и практикам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности.

7.2. Принципы обучения как категории дидактики

Понятие и сущность

Проблема принципов обучения всегда занимала умы многих выдающихся педагогов всего мира. Тем не менее и на сегодняшний день она своего окончательного решения не получила. Выражается это в том, что до сих пор не определены исходные основания к разработке номенклатуры принципов обучения; не разработаны научные основы системы принципов обучения, их соподчиненности, иерархии. Именно это является причиной того, что в соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» количество принципов, их формулировки значительно разнятся, а содержание чрезмерно психологизировано, логизировано и идеологизировано. Видимо, о чем писал в свое время выдающийся деятель современной отечественной педагогики М.Н. Скаткин, это объясняется тем, что одни педагоги выводили принципы из опыта обучения, другие — из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики детей. Это привело различных авторов к умозрительности в постулировании принципов обучения, к изолированному их рассмотрению, к отождествлению с самыми общими закономерностями, которыми учитель должен руководствоваться в ходе своей практической педагогической деятельности. Тем самым принцип обучения по сути лишается признаков общей нормы педагогической деятельности, стирается граница между принципами обучения и частными методическими указаниями. Принципы обучения в этом случае перестают быть универсальными для всех учебных предметов и во всех ситуациях обучения.

В настоящем параграфе предпринята попытка раскрыть систему принципов обучения, дать характеристику каждому принципу в этой системе, показать, по возможности, как они определяют практическую работу учителя с учащимися, чем обусловлено их возникновение, откуда они берутся?

На первых этапах своего развития педагогическая наука, в частности дидактика, ограничивалась обобщением опыта обучения. Поэтому принципы обучения выводились непосредственно из опыта работы учителя, из наблюдений. На их основе впоследствии формулировались те или иные правила обучения. Например, «обучай наглядно», «повторение — мать учения» и др. Подобных правил-предписаний для воспроизведения существовавшей практики обучения было превеликое 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 в школе сложилась с возникновением крупной машинной промышленности. Объем научной информации, содержание социального опыта, передаваемых от поколения к поколению, характер деятельности, к которому была призвана школа 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, выявление закономерностей процесса обучения как исходных оснований системы принципиальных положений, отражающих содержание, методы и организацию обучения. И хотя педагогические законы и закономерности не содержат прямых указаний, как действовать учителю в той или иной учебной ситуации, они являются теоретической основой для обоснования принципов обучения.

На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также 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.

В.И. Загвязинский утверждает, что суть принципа в том, что это рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать учебно-воспитательные задачи.

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 содержании, по мере раскрытия закономерных связей, которые они отражают. Это, 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 принципов заключается в том, что педагогические законы «схватывают» и выражают противоположность педагогических явлений и процессов.

Закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функции. 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.

Следовательно, в соотношении «закон», «закономерность», «принцип» очевидная логическая последовательность (иерархия - зависимость): закон - закономерность — принцип — правило.

Принцип обучения — это, в конечном счете, указание по использованию на практике законов и закономерностей, а правила — технология реализации принципов².

7.3. Характеристика принципов обучения

Система принципов обучения

Принципы обучения - это, как уже отмечалось, 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.

Принципы зависят также от принятой дидактической концепции. В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики.

В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др. В соответствии с этапами формирования и осуществления цикла педагогического управления познавательной и практической деятельностью обучаемых и, учитывая нацеленность всех принципов на формирование личности, индивидуальности каждого учащегося, выделяется следующая система принципов обучения в современной общеобразовательной школе.

Принцип взаимообусловленности обучения и воспитания.

Принцип целостности и единства дидактического процесса.

Принцип единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.

Принцип научности содержания и методов обучения.

Принцип систематичности и последовательности в овладении учащимися достижениями науки, культуры, опытом деятельности.

Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя.

Принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода.

Принцип доступности обучения.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся.

Принцип связи обучения с жизнью, с практикой строительства демократического общества.

Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.

Характеристика принципов обучения

Все перечисленные принципы, как это явствует из дальнейшей их характеристики, неравнозначны. В представленной системе они подчинены ведущему принципу - принципу единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения, который ориентирует работу учителя на приобщение школьников в процессе обучения к общечеловеческим ценностям.

Принцип единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения. Реализация этого принципа требует подчинения всей учебно-воспитательной работы учителя в ходе обучения задачам всестороннего развития личности и индивидуальности ученика.

Принцип взаимообусловленности обучения и воспитания раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Принципы целостности и единства процесса обучения раскрывает соотношения части и целого в учебном процессе, обуславливает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного и эмоционального компонентов в обучении.

Принцип научности содержания и методов учебного процесса отражает взаимосвязь с современным научным знанием и практикой демократического устройства общества. Он предписывает, чтобы содержание обучения не противоречило объективным научным фактам, теориям, законам - современному состоянию наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки.

Принцип научности нацеливает учителя на использование проблемных ситуаций в организации учебной деятельности школьников, вовлечение их в разнообразные наблюдения изучаемых явлений и процессов, научные споры, проведение анализа результатов собственных наблюдений, поиск дополнительной научной информации для обоснования сделанных выводов, доказательства своей точки зрения.

Принцип научности в реальной деятельности учителя реализуется через целый ряд правил, например: в процессе обучения ни в коем случае не следует сводить ознакомление учащихся с новыми идеями, восприятие нового к одному отдельному акту, а раскрывать каждое явление во все новых связях и отношениях; раскрывать перед учащимися генезис научного знания, эмбриологию истины, методы и сложности научного познания; поощрять исследовательскую работу школьников и др.

Принцип связи 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 используются анализ примеров и ситуаций из реальной жизни, ознакомление учащихся с производством, общественными институтами, широко привлекается на уроках и внеклассных занятиях местный краеведческий материал и т.п. Одним из значимых каналов реализации принципа связи обучения с практикой, жизнью является активное подключение учащихся к полезной деятельности в школе и за ее пределами, к использованию окружающей действительности и как источника знаний, и как области их практического применения, вовлечение школьников в посильную трудовую и другие виды деятельности.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенных порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил. Например, **первое** — изучаемый материал планируется, делится на логические разделы — темы, устанавливая порядок и методику работы с ним; **второе** — в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока; **третье** — при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

Требование систематичности и последовательности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждый урок — это логическое продолжение предыдущего как по содержанию изучаемого учебного материала, так и по характеру, способам выполняемой учениками учебно-познавательной деятельности. Следуя этому положению исходные понятия изучаются раньше, а тренировочные упражнения, как правило, следуют за изучением теории.

Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опытом деятельности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям учащегося.

Принцип доступности требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Еще Я.А. Коменский дал несколько правил этого принципа:

- переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история);
- 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, ослабевает волевое усилие и как следствие - падает работоспособность школьников. Но 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. 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 он отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, т.е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого.

Следовательно, недоступность обучения, трудности, с которыми сталкивается школьник в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени и от сложности содержания учебного материала, и от методического структурирования его, характера, структуры организуемой учителем деятельности учащихся, применяемых педагогом методов обучения.

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. Коменский. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать — через это вести к знанию. Если нет возможности дать реальные предметы на всех этапах педагогического процесса, используются наглядные средства: модели, рисунки, лабораторное оборудование и пр. Виды наглядности по линии возрастания их абстрактности можно, согласно концепции Т.А. Ильиной, подразделить на:

- естественную наглядность (предметы объективной реальности);
- экспериментальную наглядность (опыты, эксперименты);
- объемную наглядность (макеты, фигуры и т.п.);
- изобразительную наглядность (картины, фотографии, рисунки);
- звуковую наглядность (магнитофон);
- символическую и графическую наглядность (карты, графики, схемы, формулы);
- внутреннюю 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 сознательности и активности учащихся в обучении — один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами 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.

Учащиеся должны осознавать личностную значимость учения и владеть приемами учебной работы, умениями оперирования знаниями в вариативных ситуациях учебной деятельности.

Активности и сознательности учащихся в процессе обучения можно добиться, если:

- опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте — познавательные интересы, профессиональные склонности;
- включать учеников в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска и решения научных и практических проблем;
- использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии;

- стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении.

Реализация рассматриваемого принципа способствует не только формированию знаний и развитию детей, но и их социальному росту, воспитанию.

Принцип прочности требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учеников, стали бы 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 этого принципа, а именно:

- прочное усвоение происходит, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;
- для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия;
- прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи;
- прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой.

Принцип прочности в первую очередь связывается со смысловой памятью, на основе которой в обучении ранее усвоенные знания, навыки и умения вводятся в структуру личного опыта школьника, а также с самостоятельным добыванием знаний, которые прочно оседают в сознании и постепенно 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 рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы. В процессе обучения учитель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: урок, экскурсии, практикумы, а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в разнообразных видах деятельности детей вне урока: в походах, поездках, кружках, клубах, различных объединениях по интересам и других.

Взаимосвязь принципов обучения

Как видно, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство, скрепленное их тесной взаимосвязью. Реализация одного принципа связана с реализацией других: активность и систематичность с прочностью, 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 ведущего принципа — **принципа единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.** Именно эта направленность всей системы на решение задач воспитания и выступает первым интегративным свойством системы. Другим ее свойством является направленность на достижение гармоничности педагогических влияний.

В представленную систему принципов обучения не включены непосредственно общепедагогические принципы гуманизации, информатизации, комплексного подхода, оптимизации и другие, но их требования отражены в содержании образования и дидактических принципах. Это в полной мере относится и к общим принципам организации деятельности: предвидение и целеполагание,

соответствия методов целям и содержанию, зависимости управленческих решений от конкретных условий, контроля, коррекции и других.

При всех подходах принципы дидактики должны сохранять специфичность, то есть отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе принципы теряют определенность, конкретность и превращаются в общие положения, несомненно верные, но не дающие конкретных дидактических ориентиров. Таковы, например, сформулированные некоторыми дидактами принципы 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 в школе теряют свою актуальность и значимость. Об этом убедительно говорят результаты научных исследований и разработок Л.В. Занкова, В.К. Дьяченко, Л.М. Фридмана и других.

Обобщая все изложенное в настоящей главе, можно сделать следующие **выводы и рекомендации для учителя**:

1. Учителю надо ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности учащихся, создание благоприятных условий и анализ учебного процесса.
2. Учителю - целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации по воплощению в жизнь системы основных законов и стратегических идей, составляющих ядро современной концепции школьного образования (всестороннее гармоничное развитие личности, индивидуальности школьника, деятельностный и личностный подходы, единство обучения и воспитания, оптимизация учебного процесса).
3. Учитель должен видеть противоположные стороны, сопряженные, взаимодействующие элементы педагогического процесса (овладение знаниями и развитие, элементаризм и системность в знаниях, соотношение абстрактного и конкретного и т.д.) и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь гармоничного педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Охарактеризуйте понятие закономерности в дидактике.*
2. *Назовите важнейшие закономерности обучения.*
3. *Что означает термин «принципы обучения»? В чем их связь с закономерностями обучения и какую функцию они выполняют в дидактике?*
4. *Дайте краткую характеристику принципов обучения и различных подходов к классификации закономерностей и принципов в учебных пособиях по педагогике.*
5. *Укажите, в чем состоит значение знания закономерностей и принципов обучения для учителя.*

Глава 8. СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

8.1. Понятие и сущность содержания образования

Содержание образования как дидактическая категория педагогической науки

Понятие образования - весьма сложное и многоаспектное. В Законе Российской Федерации об образовании оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В образовательном процессе происходит усвоение человеком систематизированных знаний, навыков и

умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком можно назвать такого, который владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; кто приобрел много знаний и, кроме того, привык быстро и верно соображать, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. Как отмечали русские интеллигенты еще в XIX веке, *три качества — обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле этого слова.* Очень важно подчеркнуть, что также и в соответствии с современным пониманием образованности оно включает и воспитанность («благородство чувств»).

Следовательно, в понятие образования включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умения критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс бесконечно развертывающийся в деятельности и общении человека с ему же подобными. Достигается это путем включения человека в важнейшие виды деятельности.

В чем же сущность содержания школьного образования?

Сущность содержания образования и его исторический характер

*Основные теории формирования содержания школьного образования сложились в конце XVIII - начале XIX в. В истории педагогики они известны как **теории материального и формального образования.***

Материальная теория формирования содержания образования, известная в истории педагогики еще и как теория дидактического материализма (по названию книги гербартиста Ф.В. Десрифельда), обосновывает необходимость передачи учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Сторонники этой теории (их называют еще энциклопедистами), в частности английский поэт и историк Дж. Мильтон, немецкий педагог Н.Б. Беседов, видя основную цель школы в передаче обучающимся знаний, считали, что глубина понимания определенного фрагмента деятельности пропорциональна количеству изученного материала. Исходя из этого, они стремились включить в программу изучения своего предмета как можно больше материала, не всегда воспринимая аналогичную позицию представителей других наук. Такой подход к формированию содержания школьного образования оказывается малоэффективным, так как на головы учащихся обрушивается лавина информации, которая может быть усвоена фрагментарно и поверхностно, прежде всего за счет памяти.

Начало же становления материальной теории формирования содержания образования были заложены еще в позиции Я.А. Коменского, стремившегося разместить в своем учебнике все знания, необходимые для учащихся.

***Теория дидактического формализма** (название возникло в конце XVIII в. в книгах «Эмпирическая психология» Э. Шмидта и «Принципы воспитания и обучения» А.А. Немеiera), окончательно оформившаяся как формальная теория формирования содержания образования, исходила из постулата «многознание уму не учит», высказанного еще в древности Гераклитом и Цицероном. В дальнейшем эту позицию развивали И. Кант и И.Г. Песталоцци. Последний считал, что главной целью обучения должно быть «усиление правильности мышления учеников или формальное образование», нацеленное главным образом на развитие способностей учащихся, их познавательных интересов, психических процессов (памяти, представлений, мышления и др.). Соответственно, в содержание образования должны включаться учебные предметы, отражающие прежде всего инструментальный, а не содержательный, фактологический материал (языки, математика). По сути дела, в данной концепции отрицается необходимость в обучении предметам, например, естественным; не учитывается реальная сила в становлении личности в процессе обучения связи между содержанием и формой, между фактами и обусловленными ими интеллектуальными операциями.*

Таким образом, обе теории содержания образования отличаются односторонностью, и не случайно они были подвергнуты резкой критике К.Ф. Ушинским, писавшим, что «формальное развитие рассудка ... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях» (Ушинский К.Ф. Собр. соч. в 11 т. Т. 8, М., 1951. С. 661). Его афористическое высказывание о том, что «пустая голова не мыслит», предполагает единство материального и формального подходов к формированию содержания школьного образования.

В современной отечественной педагогической науке, о чем подробно говорится в работах В.В. Краевского, существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое — в теорию формального и теорию материального образования. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Истоки противостояния диктатуры, авторитаризма, с одной стороны, и демократии и гуманизма, с другой, в конечном счете восходят к разному пониманию этих функций, человек — цель или средство, общество для него или он для общества?

Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, не абсолютной ценности, с неизбежностью уводит в сторону от гуманизма. Таков трагический урок, преподанный ушедшим веком.

Обличья, которые принимает авторитаризм в определении содержания образования многообразны. Рассмотрим в этом плане три наиболее распространенные концепции содержания образования с точки зрения соответствия их задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

Одна из концепций содержания образования трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе, оставляя в стороне остальные качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности содержания образования. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе. Фактически человек выступает здесь как фактор производства.

Другая концепция, в основе которой лежит тот же подход, рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. «Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» (Харламов И.Ф. Педагогика: Высшая школа, 1990. С. 128). Это определение вполне согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он знал и умел - не более. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам.

Научные основы содержания образования

В современных условиях развития нашей российской общеобразовательной школы всего этого недостаточно. Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них таких качеств, как сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению своекорыстия, бездушия и несправедливости, недостаточного внимания к техническому и общественному прогрессу и т.п. Развитие у воспитанников именно таких качеств, формирование у них ценностно-значимых запросов и намерений, наконец,

приобщение их к самообразованию - вот факторы, которые, представляя собой важную сферу общественной жизни, одновременно являются условиями функционирования остальных ее сфер. Это свидетельствует о том, что знание-ориентированный подход, доминирующий в формировании содержания общего образования, должен уступить место культурологическому личностно-ориентированному подходу, нацеленному на освобождение творческой энергии каждого человека. Такой подход, в сущности является частью глобального социального процесса смены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и деятельности человека другим подходом — конструктивно-деятельностным. Именно он в наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления. Это и есть третья концепция содержания общего среднего образования, получившая научное обоснование в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. Именно она в наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления, т.к. содержание образования представляется этими авторами как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте.

В соответствии с излагаемой концепцией **содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентации** (см. Краевский В.В. Содержание образования — вперед к прошлому. М., 2001. С. 15). Эти элементы образуют структуру содержания. Они связаны между собой таким образом, что каждый из отмеченных видов социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования:

- **знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности.** Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании школьника верной картины мира, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности,
- **опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт.** Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, составляющая содержание этого опыта, является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа;
- **опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом.** Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта обеспечивает развитие у молодого поколения способностей к дальнейшему развитию культуры. Разумеется, самостоятельность и инициативность, как показатели сформированности у человека умений творчески работать складываются у каждого ребенка сугубо индивидуально, но программировать их надо уже в содержании образования;
- **опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека,** его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагают не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительной, отношении к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий. Усвоение школьником перечисленных элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личный опыт, «перенос» социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся (см. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном

материале знаний, и умений. Воспитанность предполагает знание о той деятельности, к которой устанавливается то или иное отношение, предусматривает овладение поведенческими навыками и умениями. Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в систему, но и быть в состоянии изменять ее. Поэтому школьное образование, *во-первых*, готовит к жизни, какой она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким образом, что, *во-вторых*, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования. Концепция, рассмотренная выше, ориентирует учителя на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям.

Таким образом, содержание общего образования, с одной стороны, является важнейшим условием учебно-познавательной деятельности учащихся, так как оно отражает текущие и перспективные потребности общества, с другой — оно выступает инструментарием конструирования и осуществления учащимися этой деятельности и тем самым является средством удовлетворения личностных потребностей индивида в обучении, средством развития личности и формирования ее базовой культуры. С точки зрения дидактики оно выступает как содержательная сторона обучения в единстве с процессуальной стороной.

8.2. Источники и факторы формирования содержания школьного образования

Источники формирования содержания образования

Источниками формирования содержания школьного образования, как уже отмечалось на предыдущих страницах настоящей главы, является культура, или социальный опыт. Однако содержание социального опыта, т.е. культура, взятая в целом, еще не определяет содержание образования в школе. В социальном опыте кии культуре необходимо найти более определенные источники, формирующие содержание школьного образования. Они определяют факторы отбора материала, принципы конструирования и построения его в соответствующую структуру. Таковыми являются наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, духовные ценности, формы общественного сознания, сферы деятельности человека или, точнее, виды деятельности. К последним относятся, практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, художественная деятельность. Комплектование содержания образовательного материала из перечисленных источников осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований. В соответствии с этими требованиями содержание социального опыта подвергается педагогической переработке. Оно отбирается с позиций его ценности и нужности для обеспечения активного участия выпускника школы в жизни и для решения задач развития психических свойств и качеств детской личности. Наконец, при формировании содержания образования учитываются требования индивидуально-личностного развития детей, их способностей, дарований и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются помимо обязательных предметов и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Такой подход способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, склонностей учащихся.

Факторы формирования содержания образования

В качестве факторов, которые влияют на отбор и формирование содержания школьного образования, выступают *потребности общества в образованных людях, цели, которые общество ставит перед общеобразовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития, реальные возможности процесса обучения; средние и оптимальные возможности учащихся, а также потребности личности в образовании.*

Не только общество выдвигает требования к образованию, которое изменяется под влиянием требований производства, развития науки и техники, потребностей и интересов общества и индивида в самом процессе обучения. Но и граждане имеют право на его выбор. Поэтому в педагогике имеются

такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение (см. Закон РФ «Об образовании»). Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании — обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения (см. Закон РФ «Об образовании», ст. 9, п. 6).

Принципы отбора содержания общего образования

Основанием для отбора содержания школьного образования служат **общие принципы**, определяющие подход к его конструированию, и **критерии**, выступающие в качестве инструментария определения конкретного наполнения содержания учебного материала в учебных дисциплинах. Какие же принципы лежат в основе построения содержания образования? Однозначного ответа на этот вопрос в педагогической науке нет. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, формулируя ряд таких принципов, исходят из того, что каждый из перечисленных ими принципов, а их более десяти, означает, что содержание образования должно быть насыщено таким учебным материалом, который помогает обеспечить достижение целей, стоящих перед общеобразовательной школой (см. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. Изд. 2-е. М., 1982. С. 124-125). Однако, сознавая тот факт, что перечисляемые ими принципы могут указывать только общее направление для отбора конкретного содержания образования и малоинструментальны. В осуществлении самого отбора, авторы пытаются обосновать более частные основания. Они сводятся к следующему:

- *в содержание образования включаются научные знания, отображающие современную картину мира. Это - совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий и обуславливающих их базовых фактов, основных типов проблем, решаемых наукой, ее методы;*
- *в содержание образования включается все, что имеет общеобразовательное значение, т.е. значение для всех или многих сфер деятельности;*
- *в содержании образования необходима оптимально доступная и экономная логика развертывания основных знаний при изложении информации о теориях, процессах и их механизмах, принципах действий;*
- *в основах наук необходимо раскрыть основные области практического приложения теоретического знания;*
- *сознательность усвоения и развития научного мышления требует включения в содержание образования методологических знаний, раскрытия процесса и истории познания, движения идей;*
- *в содержание образования для ознакомления включаются как основные, так и нерешенные проблемы, важные для общественного и личностного развития в целом;*
- *необходимо реализовать межпредметные связи.*

Не вступая в научную полемику с вышеупомянутыми авторами, но, сопоставляя их подходы к обоснованию системы принципов конструирования содержания образования, можно легко заметить, что вся представленная ими номенклатура принципов полностью отражается в следующих трех основных принципах, предложенных В.В. Краевским и дополненных нами:

- *принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования основным требованиям развивающегося гуманистического демократического общества;*
- *принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения при формировании и конструировании содержания учебного материала. Реализация этого принципа предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех учебных предметах учебного плана;*
- *принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления школьника, предполагающий взаимную уравновешенность, пропорциональность и гармонию компонентов содержания образования.*

Указанные принципы являются главными ориентирами для определения того, что следует, а что не следует включать в состав содержания образования. В соответствии с перечисленными факторами и принципами формирования и конструирования содержания школьного образования в педагогической науке разработана следующая общедидактическая система критериев отбора (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Система критериев отбора содержаний образования:

1. Критерий целостного отражения в содержании школьного образования задач формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества, предусматривающий выделение типичных аспектных проблем тех областей знаний, которые изучаются в школе, и методов науки, важных с общеобразовательной точки зрения и доступных учащимся.
2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в школе. В учебные предметы следует включать важные в общеобразовательном отношении знания о знаниях — что такое определение, научный факт, теория, концепция, процесс и др. (см. Зорина Л.Я. Системность — качество знаний. М., 1976; Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. М., 1985).
3. Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям школьников данного возраста.
4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.
5. Критерий учета международного опыта построения содержания общего среднего образования.
6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Таковы принципы, факторы и общедидактические критерии формирования содержания общего школьного образования. Наряду с изложенными существуют еще детерминанты структуры, отражающие иерархические уровни учебных курсов, учебных дисциплин, а также уровень учебных занятий. Они относятся к компетенции частных методик.

8.3. Проблема введения образовательных стандартов в общеобразовательной школе

Наряду с принципами и критериями отбора содержания общего образования в настоящее время надежным ориентиром в его определении выступает государственный образовательный стандарт. Стандартизация образования как таковая вызвана, с одной стороны, необходимостью создания единого образовательного пространства в стране, что позволит обеспечить единый уровень общего образования для всех детей, обучающихся в различных типах общеобразовательных учреждений: как государственных, муниципальных, так и негосударственных, частных, с другой — стремлением России войти в систему мировой культуры, что требует при формировании общего образования учета достижений в этой области международной образовательной практики.

Образовательный стандарт — это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. Это «норма», «образец», «мерило».

Известный специалист-педагог по научному обоснованию стандартизации образования В.С. Леднев утверждает, что под стандартом образования следует понимать систему основных параметров, применяемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

В государственном стандарте общего образования выделяются три составных компонента: *федеральный, национально-региональный и местный, школьный*. В федеральном компоненте отражены нормативы, обеспечивающие единство педагогического пространства России и интеграцию личности в

систему мировой культуры. *Национально-региональный компонент* составляют нормы в области изучения родного языка, истории, географии, искусства и других учебных предметов, отражающих специфику функционирования и развития региона, населяющего его народа, а школьный компонент — специфику отдельно взятого образовательного учреждения.

Стандарт образования отражает обязательства, с одной стороны, государства перед своими гражданами, а с другой — гражданина перед государством в области образования.

В рамках федерального и национально-регионального уровней стандарт образования включает:

- **обобщенное описание содержания образования** на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
- **требования к минимально необходимой подготовке** учащихся в рамках указанного объема содержания;
- **максимально допустимый объем** учебной нагрузки по годам обучения.

В содержательном аспекте стандарт общеобразовательной школы - лишь общий ориентир, обозначающий образовательные области и определяющий общее направление в конкретизации содержания образования с учетом того, чтобы не упустить при его отборе существенного и необходимого для овладения учащимися социальным опытом, для развития и формирования их как личностей. Он в общих чертах должен обозначать базовые умения в познавательной и практической сферах жизнедеятельности человека, которыми предстоит обладать учащемуся по окончании школы; основные проблемы общества (России), которые выпускник школы должен понимать и определять свою роль в их решении: социальных, политических, экономических, экологических, нравственных, производственных, управленческих, национальных, международных, культурных, семейных и других; иметь собственные суждения по этим проблемам и уметь их отстаивать, а также владеть технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности.

Изложенное представляет собой общие основы стандартизации образования по ступеням, уровням образования и конкретизируется оно по образовательным областям, конкретным учебным дисциплинам, и уже на основе требований к уровню представления учебного материала и обязательной подготовке ученика разрабатывается система заданий (тестов), служащих инструментарием для контроля и оценки уровня подготовки школьников.

Разумеется, изложенные подходы к стандартизации образования со временем будут претерпевать изменения, уточнения, корректироваться в ходе перестройки системы школьного образования по ходу накопления опыта использования стандарта как нормативного документа. Но сам факт введения образовательных стандартов ставит вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой подготовки, позволяет каждому ученику обучаться на максимально сильном уровне, формирует положительные мотивы учения.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих документах: учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках и т.п.). Каждый из этих нормативных документов соответствует определенному уровню проектирования содержания школьного образования. Учебный план — уровню теоретических представлений; учебная программа — уровню учебного предмета; учебная литература — уровню учебного материала. Рассмотрим эти нормативные документы в той последовательности, которая соответствует уровням проектирования содержания образования. Предварительно оговоримся, что эти нормативные документы не должны быть жесткими и однозначно привязанными к стандарту, в частности, программы и рекомендуемая литература к ним. Они должны составляться применительно к конкретным условиям региона, школы с позиции не знаниево-ориентированного, а культурологического личностно-ориентированного подхода, нацеленного на освобождение творческой энергии каждого человека.

8.4. Учебный план средней общеобразовательной школы

Учебный план

Учебные планы — нормативные документы, направляющие деятельность школы.

Учебный план общеобразовательной школы - это документ, содержащий перечень изучаемых в ней учебных предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на каждый предмет.

Определяя набор учебных предметов, время, отводимое на изучение каждого из них в целом и по отдельным этапам, учебные планы, с одной стороны, устанавливают приоритеты в содержании образования, на которые непосредственно ориентируется школа, а с другой - сами являются предпосылкой для реализации.

В практике современной общеобразовательной школы известны следующие виды учебных планов: **базисный учебный план РФ, примерные типовые федеральные и региональные учебные планы и учебный план конкретной школы.**

Базисный учебный план

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений - это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он утверждается Государственной Думой РФ как часть стандарта для основной школы. Примерный федеральный учебный план утверждается Министерством образования РФ. Являясь частью государственного стандарта, Базисный учебный план представляет собой государственную норму общего среднего образования, которая устанавливает требования к структуре, содержанию и уровню образования учащихся. Базисный учебный план служит основой для разработки региональных, типовых примерных и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

Региональный базисный учебный план

Региональный базисный учебный план разрабатывается региональными органами управления образованием на основе государственного базисного учебного плана. Он носит рекомендательный характер и утверждается Министерством образования РФ.

Учебный план общеобразовательной средней школы

Учебный план школы (общеобразовательного учреждения) разрабатывается на основе государственного Базисного и регионального учебных планов на длительный период. Он отражает особенности конкретной школы. Существуют два типа учебных планов школы:

- собственно учебный план школы, который разрабатывается на основе Базисного учебного плана на длительный период. Он отражает особенности конкретной школы. В качестве такого учебного плана могут служить типовые учебные планы из примерных, предложенных в качестве приложения к базисному учебному плану для начальной школы, основной школы с русским родным языком обучения, средней общеобразовательной по профилям с русским родным языком обучения, сельской малокомплектной школы, общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения и с обучением на русском языке (неродном) и др. (см. «Вестник образования», 1998, № 4);
- рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий. Рабочий план школы утверждается ежегодно педагогическим советом школы.

индивидуальные и групповые занятия (6-дневная учебная неделя)														
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 6-дневной учебной неделе	25	25	25	25	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (5-дневная учебная неделя)	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	9	9
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе	22	22	22	20	22	22	22	28	29	31	32	32	33	33

Особенности структуры Базисного учебного плана

Представленный Базисный учебный план свидетельствует о том, что содержание образования учебного заведения любого типа отражает деление образования на **фундаментальное и технологическое**. Эти две линии образования пронизывают процесс обучения и различно проявляются в нем в зависимости от специфики учебного заведения и этапа обучения. Фундаментальная составляющая проявляет себя в большей степени в начальной и основной общеобразовательной школе. На старшей ступени усиливается объем технологической подготовки. Ее особенность состоит в том, что она реализуется в школе в своей допрофессиональной (общетрудовой) части. В этом заключается *первая особенность* рассматриваемых учебных планов.

Второй особенностью является то, что образовательные области и на их основе комплектование учебных планов соответствующих ступеней образовательных учреждений позволяет выделить два вида обучения: *теоретическое и практическое*. На их пересечении находится такая форма организации учебного процесса, как лабораторно-практические занятия. Однако в Базисном плане основной школы большинство видов учебных и производственных практик отсутствует. Они могут появляться только на старшей ступени школы при начальной профессиональной подготовке в виде производственной практики школьников.

В структуре учебного плана выделяются **инвариантная часть** (ядро), обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям и формирование личностных качеств школьника, и вариативная часть, обеспечивающая индивидуальный характер развития учащихся. Она учитывает их личностные особенности.

Обе части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате этого в учебном плане любого общеобразовательного учебного заведения выделяются три основных вида учебных занятий:

- обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;
- обязательные занятия по выбору учащихся;
- факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

В учебном плане выделяются **федеральный, национально-региональный и школьный (местный)** компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения (русский язык, математика, информатика, физика и астрономия, химия и частично такие области, как «Окружающий мир» и «Искусство»).

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история, география региона). Ряд образовательных областей представлен

как федеральным, так и национально-региональным компонентами (история и социальные дисциплины, искусство, биология, трудовая подготовка).

Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражает специфику конкретного образовательного учреждения и тем самым позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы, что в соответствии со ст. 32, п. 2 Закона «Об образовании» является исключительно прерогативой образовательного учреждения.

Базисный учебный план общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

- а) продолжительность обучения (в учебных годах) общая и по каждой из его ступеней;
- б) недельная учебная нагрузка для базовых областей на каждой из ступеней общего среднего образования, обязательных занятий по выбору учащихся и факультативных занятий;
- в) максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащегося, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- г) итоговое количество учебных часов, финансируемое государством (максимальная обязательная учебная нагрузка школьников, факультативные занятия, индивидуальная и внеклассная работа, деление учебных групп на подгруппы).

Таким образом, Базисный учебный план общеобразовательных учреждений, являясь частью государственного стандарта, составляет основу основ региональных и школьных (местных) учебных планов и тем самым обеспечивает преимущество в образовательной политике на всем образовательном пространстве страны.

8.5. Характеристика учебных программ, учебников и учебных пособий

Учебная программа

Учебная программа — это **нормативный документ**, в котором очерчивается круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету. Она включает перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему, распределение их по годам обучения и время, отводимое для изучения всего курса. В настоящее время в российских школах используются два вида учебных программ: **типовые программы и рабочие школьные программы**. В отдельных случаях практикуются личностно-индивидуальные авторские программы, которые составляются и применяются учителями-новаторами, мастерами педагогического труда.

Типовые учебные программы

Типовые программы очерчивают лишь наиболее обобщенный, базовый круг общеобразовательных знаний, навыков, умений и систему ведущих научных мировоззренческих идей, а также наиболее общие рекомендации методического характера с перечислением необходимых и достаточных средств и приемов обучения, специфических для конкретного учебного предмета. Типовые программы служат основанием для составления рабочих школьных и индивидуальных учебных программ. Они утверждаются Министерством образования РФ и носят рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы

На основе типовой учебной программы составляются **рабочие программы**, в которых, как правило, отражается национально-региональный компонент, локальный или школьный, учитываются

возможности методического потенциала учительства, а также информационного, технического обеспечения и, естественно, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы

Что же касается авторских программ, то они отличаются и логикой построения курса, и глубиной поднимаемых в них вопросов, теорий, и характером их освещения автором программы. Они чаще всего используются при преподавании специальных курсов по выбору, обязательных факультативов и других учебных предметов. Такие программы при наличии рецензий утверждаются педагогическим советом школы.

Структура учебной программы

Учебная программа в структурном отношении состоит из трех основных компонентов: **объяснительная записка**, или **введение**, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы; собственно **содержание образования** — учебный материал, который включает основную информацию, понятия, законы, теории, перечень обязательных предметных навыков и умений, а также перечень общеучебных навыков и умений, формирование которых осуществляется на межпредметной основе; **методические указания** о путях реализации программы, касающиеся методов, организационных форм, средств обучения, а также оценки знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися в процессе изучения данного учебного предмета. Особое внимание в программах последнего десятилетия уделяется межпредметным связям, которые в обобщенном виде представляются в конце содержания основных разделов. Это позволяет учителю проявить творческий подход к разработке рабочей учебной программы, к поурочному планированию и реализации межпредметных связей в реальной педагогической действительности.

Способы построения учебной программы

Теория и практика разработки учебных программ знает два способа их построения: **линейный и концентрический**.

В последнее время интенсивно обосновывается, в частности Ч. Куписевичем, так называемый спиральный способ построения школьных программ.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что отдельные части (шаги, порции) учебного материала выстраиваются как бы по одной линии и образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой и взаимообусловленных звеньев — ступеней учебной работы, — как правило, только один раз. Причем новое выстраивается на основе уже известного и в тесной связи с ним.

Такое построение учебных программ несет в себе как положительные, так и отрицательные явления в обучении. Достоинство линейного способа расположения содержания учебной программы заключается в его экономичности во времени, поскольку исключается дублирование материала. Недостатком линейного способа является то, что в силу возрастных и психологических особенностей учащихся, особенно на младшей ступени обучения, школьники не в состоянии постигать сущность изучаемых явлений, сложных по своей природе.

Концентрический способ построения учебных программ позволяет один и тот же материал (вопрос) излагать несколько раз, но с элементами усложнения, с расширением, обогащением содержания образования новыми компонентами, с углублением рассмотрения имеющихся между ними связей и зависимостей.

Концентрическое расположение материала в программе предусматривает не простое повторение, а изучение тех же вопросов на расширенной основе с более глубоким проникновением в сущность рассматриваемых явлений и процессов. И хотя концентризм замедляет темп школьного обучения, требует больших затрат учебного времени на изучение учебного материала, порой порождает у учащихся иллюзию знания тех вопросов, с которыми они повторно сталкиваются, что, естественно, снижает уровень их активности в обучении, концентризм в школьном обучении неизбежен. Это особенно ярко проявляется в процессе изучения языка, математики, истории и других предметов, которые изучаются в начальной школе и затем в старших классах. Аналогичное явление наблюдается и при изучении других предметов.

Негативных сторон линейного и концентрического способа построения учебных программ в значительной степени удастся избежать при составлении учебных программ, прибегая к **спиралеобразному расположению в них учебного материала, благодаря которому удастся сочетать последовательность и цикличность его изучения.** Характерной особенностью этого способа является то, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре нет перерывов такого типа.

Кроме того, в отличие от линейной структуры обучение, обладающее спиральной структурой, не ограничивается одноразовым представлением отдельных тем (Куписевич Ч. Основы общей дидактики, М., 1986. С. 96).

Учебники и учебные пособия

Конкретизация содержания учебных программ находит свое отражение **в учебниках и учебных пособиях.** Они выступают основным источником знаний и организации самостоятельной работы учащихся и одним из важнейших средств обучения. Учебник должен учить ученика учиться. А для этого по форме изложения он должен быть краток, лаконичен, содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, содержать в себе необходимый и достаточный объем фактического материала.

Причем, материал, содержащийся в учебнике, как и в учебных пособиях, одновременно должен отражать изложение подлинной науки, быть доступным соответствующим возрастам учащихся, учитывать их интересы, особенности их психических процессов — восприятия, мышления, памяти; стимулировать потребности, волю школьников в познании, их ответственность в процессе обучения. Систематическое изложение учебного материала в учебнике должно осуществляться в единстве с методами познания и отличаться популярностью, увлекательностью, проблемностью.

Только так учебник как дидактическое средство обучения и как источник самостоятельного добывания школьником знаний может возбуждать интерес ученика к знаниям и самому процессу познания, стимулировать у него потребность в самообразовании.

Структура учебника

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и нетекстовые вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на **тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.** К нетекстовым компонентам относятся: аппарат организации и усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечания, приложения, оглавления, указатели.

Значительным дополнением к учебнику являются различного рода учебные пособия: хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, исторические и географические карты,

фонохрестоматии, книги для внеклассного чтения и др. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал дается в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера. Работая с ними, ученики учатся излагать, анализировать, критиковать, дополнять, изменять и стиль своего изложения, и изучаемый текст с привлечением дополнительной литературы (см. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций, 1993. С. 389-391).

Таким образом, учебники и учебные пособия — это не что иное, как информационная модель обучения, своеобразный сценарий учебного процесса. Он отражает теорию и методику обучения, тот круг знаний, умений и навыков, общей культуры и опыта деятельности человека, которые обеспечивают формирование духовной сущности личности.

8.6. Стратегия развития вариативного образования в России

В Российском государстве происходят эпохальные политические, социокультурные, духовные и экономические изменения. Они привели к тому, что общество постепенно переходит от относительно стабильной предсказуемой фазы к динамической непредсказуемой фазе развития. Больше не существует государственной единой и обязательной для всех идеологии. Каждый волен иметь любые взгляды, свободно выражать свое мнение. Возросла социальная, духовная и экономическая дифференциация общества. Индивидуальные цели жизни личности начали признаваться обществом как не менее значимые, чем коллективные и общественные цели. Все это не могло не повлиять на образовательную политику страны, на те существенные изменения, которые приносились в содержание образования в последние годы работы нашей школы.

В целях перехода от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной модели вариативного образования разрабатываются и внедряются в школе программы «Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Социальная служба помощи детям и молодежи» и многие другие.

По своей направленности эти программы предназначены для решения следующих задач:

- возрождение ориентации на индивидуальность ребенка;
- расшатывание мифа об «одинаковости» всех детей;
- формирование в обществе объективной потребности в создании психологической службы образования, нацеленной на профилактическую, диагностическую, развивающую, коррекционную и реабилитационную работу с личностью.

Стратегические ориентиры развития вариативного содержания образования

Стратегическими ориентирами развития вариативного содержания образования являются следующие:

1. От отдельных альтернативных научных педагогических школ, разрабатывающих проблемы школьного содержания образования, к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития. В этом контексте в развитии вариативного образования важную роль играют *авторские школы*, которые подразделяются на два типа — *инструментальные* и *культурологические*. В фокусе внимания инструментальных школ находится, как правило, тот или иной конкретный метод, найденный в практической деятельности благодаря таланту педагога-новатора. Иное происхождение имеют культурологические авторские школы. Они рождаются, как правило, на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями. Например, вальдорфская педагогика с ее специфическим содержанием образования исходит из философии Р. Штайнера. Особо следует обратить внимание на такие культурологические авторские школы, как дидактическая система обучения Л.В. Занкова, система развивающего обучения Эльконина-Давыдова, школа диалога культур Библера.

2. От монополии государственного образования к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного воспитания со спецификой содержания, свойственной каждому из этих видов, но с учетом государственных стандартов образования.
3. От унитарной школы, работающей по единым нормативным документам, к дифференциации содержания образования в системе общего образовательного пространства России. Реальные возможности приобщения детей различных этносов к культуре открывает «Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации», в котором федеральный компонент образования сочетается с регионально-национальным и школьным. Ярким примером системной культурологической программы является программа курса М.Ю. Новицкой «Введение в народоведение» для начальной школы.
4. От предметоцентризма к культурологической концепции содержания образования, преодолевающей узкий «знаниевый» подход к его формированию. Выделение ключевых компетенций в конкретном содержании и образовательных областей в учебном плане — проявление той же тенденции.
5. От «чистых» линий развития типов общеобразовательных учреждений к «смешанным» линиям развития видов общеобразовательных учреждений. Показателем тому является опыт слияния школы с детским садом, школы с вузом. В Москве и других городах появились «школы-гибриды» с научно-исследовательскими институтами — «школы-лаборатории», «научно-учебные методические комплексы» и др.
6. Школа успешно продвигается по пути от монопольного учебника к вариативным учебникам, а также от монофункциональных технических средств обучения к полифункциональным средствам и информационным технологиям. Происходит постепенное изменение технических средств обучения по их функции и месту в учебном процессе, характеризующееся переходом от наглядно-демонстрационных к обучающим (ЭВМ), от отдельных приборов и пособий к микролабораториям. Таковы те изменения в содержании школьного образования, которые характерны для эпохи коренного преобразования российской школы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выпишите из текста главы основные понятия, принципы и факторы отбора содержания образования.
2. Постройте из них логическую схему, которую начните так:

ОБРАЗОВАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

принципы отбора содержания

факторы отбора содержания

носители содержания

учебный план.

3. Раскройте содержание общих принципов формирования содержания общего среднего образования.
4. Обсудите с коллегами проблему дифференцированного содержания образования.
5. Представьте, что вы с коллегами создаете школу и разрабатываете учебный план... Какой он будет? Сделайте его проект.
6. Стандартизация выпуска продукции является общепризнанной во всем мире. Применима ли стандартизация в сфере образования? Обоснуйте свой ответ.

Глава 9. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

9.1. Понятие и сущность метода и приема обучения

Основные подходы к определению понятия «метод обучения»

Методам обучения, от которых зависит немалый успех работы учителя и школы в целом, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных предметов. И несмотря на это, проблема методов обучения как в теории обучения, так и в реальной педагогической практике остается весьма актуальной и время от времени порождает на страницах педагогической печати острые дискуссии. Они объясняются непрерывающимися попытками теоретиков-педагогов перейти от эмпирических описаний отдельных групп методов к обоснованию научной системы методов обучения и объяснения их сущности на основе раскрытия природы метода обучения и разработки основ их классификации.

История развития и становления методов обучения весьма своеобразна. Ученые-педагоги, наблюдая за процессом обучения в школе, 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 постулированию методов обучения послужил поводом разным авторам выделять разное количество методов обучения, давать им крайне разнообразное наименование. Так, Е.И. Перовский, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант выделяли словесные, наглядные и практические методы обучения; М.А. Данилов, Б.П. Есипов подразделяли методы обучения на методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения, закрепления и проверки знаний, умений и навыков; Е.Я. Голант предлагал выделять две группы методов - активные и пассивные методы обучения, хотя по характеру познавательной деятельности обе группы могут осуществляться по-разному. Однако, несмотря на различные определения, даваемые этому понятию отдельными дидактами и методистами, общим является то, что большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебной деятельности.

Понятие и сущность метода обучения

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату. В педагогической практике под методом по традиции принято понимать упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом отмечают, что способы учебной 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*. Следовательно, понятие метода обучения отражает:

1. Способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи;
2. Специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Методы обучения — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач.

Такое определение метода отражает некоторые существенные характеристики обучения. Однако остается неясным, что такое «упорядоченные способы». Приходится признать, что в этом случае допускается тавтология. Словари определяют «метод» как «способ», а о способе говорится, что это метод. На теоретическом уровне «метод» как научная категория теряет смысл, если считается, что любой способ действия можно считать методом. Если же мы хотим включить понятие «метод обучения» в состав педагогической теории обучения, т.е. дидактики, придется принять трактовку

метода как чего-то связанного с сущностью обучения, отображающего его направленность, что реализуется в разных формах учебной деятельности, но не сводится к ним. В этом случае метод можно отнести к логической форме норматива и определить его как «...конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования» (В.В. Краевский).

Эта формулировка опирается на понимание моделирования как органической части процесса формирования теоретического знания, в котором первостепенную роль играют модельные представления (модели-представления). Можно слово «модель» заменить на «общее теоретическое представление», и тогда получится, что **метод — это общее теоретическое представление о единой деятельности учителя и учащихся, направленной на решение задач обучения, т.е. дидактических задач.** Рассматриваемый с этой точки зрения метод воплощает в себе научное представление о наиболее целесообразных для данных условий средствах осуществления определенной цели образования, педагогически переосмысленной в виде некоторых элементов его содержания.

Приемы обучения

Методы реализуются в педагогической действительности в различных формах: в конкретных действиях, приемах, 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 книгой, 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 запоминание и закрепление. То же можно сказать и о работе с книгой, и об экскурсии, и т.д. Необходимо оговорить, 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, те же беседа или работа с книгой могут быть отнесены по одной классификации к приемам, по другой — к методам. При этом число приемов обучения может бесконечно увеличиваться в зависимости от содержания учебного материала, новых целей и, конечно, от творчества учителя, его педагогического мастерства и тем самым придавать индивидуальность манере его педагогической деятельности. Многообразие сочетания приемов составляют методики преподавания.

В реальной педагогической действительности методы обучения, так же как и приемы, 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 школьников. Этими средствами являются различные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая), предметы произведений материальной и духовной культуры, слово, речь и др.

Структура метода обучения

Каждый отдельно взятый метод обучения имеет определенную логическую структуру - **индуктивную, дедуктивную или индуктивно-дедуктивную.** Об этом свидетельствуют результаты фундаментальных исследований И.Я. Лернера в этой области. Логическая структура метода обучения зависит от построения содержания учебного материала и учебной деятельности учащихся.

9.2. Классификация методов обучения

Основные подходы к классификации методов обучения

Одной из острых проблем современной Дидактики 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. В соответствии с таким подходом выделяют:

а) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово);

б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);

в) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Словесные методы обучения

Более подробно остановимся на этой классификации. Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги - Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др. - выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость дополнения их наглядными и практическими методами. В настоящее время нередко называют их устаревшими, «неактивными». 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.**

Рассказ. Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований. 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.

Объяснение. Под объяснением следует понимать 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, при 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 детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся, использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

Беседа. Беседа — 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 беседа, суть которой сводилась к воспроизведению вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В настоящее время подобного рода беседы в школе 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; беседы-сообщения или выявление и формирование новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие беседы.**

Цель **вводной беседы** — 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, к познанию нового.

Беседа-сообщение (эвристическая беседа) предполагает включение ученика в сам процесс активного участия в добывании новых знаний, в поиск способов их получения, формулирования собственных ответов на поставленные учителем вопросы. В ходе **эвристической беседы** учитель, опираясь на имеющиеся знания и практический опыт, 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, или закрепляющая беседа нацелена на систематизацию уже имеющихся у учащихся теоретических знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях, на перенос их в решении новых учебных и научных проблем на межпредметной основе.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (**индивидуальная беседа**) или учащимся всего класса (**фронтальная беседа**).

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, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу.

Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили 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».

В целом метод беседы имеет следующее преимущество:

- активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся;
- развивает их память и речь;
- делает открытыми знания учащихся;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством. Недостатки метода беседы:
- требует много времени;
- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- необходим запас знаний.

Учебная дискуссия. Значительное место среди словесных методов обучения отводится в современной школе учебной дискуссии. Главное ее назначение в процессе обучения — стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Но для этого необходима обстоятельная предварительная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане и 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 (Подласый И.П. Педагогика. М., 1996). Учебная дискуссия, с одной стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой — учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. В этой ситуации, естественно, учитель должен сам демонстрировать перед учениками образец такого стиля аргументации, учить учащихся точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам школьников, уважительно вносить поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на истину в последней инстанции.

Учебная дискуссия частично может применяться в старших классах основной школы и в полную меру в классах полной средней школы.

Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция. Лекция - монологический способ изложения объемного материала — используется, как правило, в старших классах и занимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками 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.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются *обзорными*. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать 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. Именно этим объясняется тот факт, что в старших классах удельный вес лекции в последнее время стал возрастать.

Работа с учебником и книгой. Это важнейший метод обучения. В начальных классах 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. Основные из них:

- **конспектирование** - краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) 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. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- **аннотирование** - краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- **рецензирование** — написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном;
- **составление справки** - сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические 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.

Таковы краткие характеристики основных видов словесных методов обучения. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения.

Наглядные методы

Под наглядными методами обучения понимаются такие, 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 практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т.п. В современной школе широко используются с этой целью 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, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно 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, каким является *компьютер индивидуального пользования*. В настоящее время решается задача создания в школах кабинетов электронно-вычислительной техники, внедрения в учебный процесс компьютеров. Они позволяют 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.

Условия эффективного применения наглядности

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- а) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;
- б) наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;
- е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;
- ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Практические методы

Эти методы основаны на практической деятельности учащихся. К ним относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают 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 зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на *устные, письменные, графические и учебно-трудовые*. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- а) упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления — *воспроизводящие* упражнения;
- б) упражнения по применению знаний в новых условиях — *тренировочные* упражнения.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют **комментированными**. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К **графическим упражнениям** относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут *носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер*.

К **учебно-трудовым упражнениям** относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений.

Сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем — на воспроизведение — применение ранее усвоенного — на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации — на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

Лабораторные работы — это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями, как-то: над ростом растений и развитием животных, над погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т.п. В некоторых школах практикуются в порядке лабораторной работы поручения школьникам сбора и пополнения экспонатами местных краеведческих музеев или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц. Лабораторная работа может быть частью урока, занимать урок и более.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами.

Такова краткая характеристика методов обучения, классифицируемая по источникам знания. Ее неоднократно и достаточно обоснованно подвергали критике в педагогической литературе. Главным ее недостатком считается то, что данная классификация не отражает характер познавательной деятельности учащихся в обучении, не отражает степень их самостоятельности в учебной работе. Тем не менее именно эта классификация пользуется наибольшей популярностью у учителей-практиков и ученых-методистов.

Заслуга авторов классификации методов обучения по источникам знания заключается в том, что они взамен попытке универсализировать один какой-либо метод обучения обосновали необходимость применять в школе разнообразные методы обучения — **систематическое изложение знаний учителем, работу с книгой, учебником, письменные работы и т.д.** Однако, взяв за основу обоснования метода обучения внешние формы деятельности учителя и ученика, упустили главное, существенное в учебном процессе — характер познавательной деятельности учащихся, от которого зависит и качество усвоения знаний, и умственное развитие школьников. Данные теоретических исследований педагогов и психологов за последние несколько десятилетий свидетельствуют, что **усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях: осознанного восприятия и запоминания, которое внешне проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала; на уровне применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации; на уровне творческого применения знаний и способов деятельности.** Методы обучения призваны обеспечить все уровни усвоения (Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1993. С. 567).

Исходя из этого, ученые-педагоги уже с середины двадцатого века стали обращать все большее внимание на разработку проблемы классификации методов обучения с учетом вышеназванных уровней усвоения учащимися знаний и способов деятельности.

Дидактические игры как метод обучения

В шестидесятые годы нашего века все большей популярностью в образовании стали пользоваться методы дидактических игр. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие же выделяют их в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, то, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических, 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 предмет — сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности.

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 — это 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:

- подготовка к самостоятельным занятиям;
- постановка главной задачи;
- выбор имитационной модели объекта;
- решение задачи на ее основе;
- проверка, коррекция;
- реализация принятого решения;
- оценка его результатов;
- анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом;
- 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 заменитель.

Классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся

Распространенной классификацией методов обучения является классификация, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Они предлагают делить методы обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые и исследовательские.

Эта классификация соответствует определению метода на теоретическом уровне, которое было дано выше. Количество методов здесь строго ограничено, что характеризует теоретическое знание вообще: применяя процедуры научного познания к тем или иным объектам (в данном случае к обучению), мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное, фиксированное число свойств, связей и отношений.

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 использовании этого метода обучения не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями.

Для приобретения учащимися этих умений и навыков используется **репродуктивный** метод обучения. Суть его состоит в повторении (многократном) способа деятельности по заданию учителя.

Деятельность учителя состоит в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика — в выполнении действий по образцу.

Суть **проблемного** метода 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.

В целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем используется частично-поисковый, или эвристический, метод обучения. 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 обучения. Он призван обеспечить творческое применение знаний. Учащиеся овладевают методами научного познания, формируется опыт исследовательской деятельности. В обобщенном виде содержание деятельности учителя и учащихся при использовании различных методов обучения, классифицируемых по уровням познавательной деятельности, можно представить в следующей таблице:

Краткое содержание метода	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого
<p>1. Объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный). Основное назначение метода — организация усвоения информации учащимися путем сообщения им учебного материала и обеспечение его успешного восприятия. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи учащимся обобщенного и систематизированного опыта человечества</p>	<p>1. 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.д.</p>	<p>1. Деятельность обучаемых заключается в восприятии, осмыслении и запоминании сообщаемой информации</p>
<p>2. Репродуктивный метод. Основное назначение метода — формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний</p>	<p>2. Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных инструкций (алгоритмов) и программированного обучения</p>	<p>2. Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладении алгоритмом практических действий</p>
<p>3. Проблемный метод (проблемное изложение). Основное назначение метода — раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения</p>	<p>3. Выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед учащимся, формулировка гипотез и показ способов их проверки. Постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе,</p>	<p>3. Деятельность обучаемых заключается не только в восприятии, осмыслении и запоминании готовых научных выводов, но и в прослеживании за логикой доказательств, за движением</p>

	логического умозаключения. При этом обучаемый может пользоваться словом, логическим рассуждением, демонстрацией опыта, анализом наблюдений и т.д.	мыслей обучающего (проблема, гипотеза, доказательство достоверности или ложности выдвинутых предложений и т.д.)
4. Частично-поисковый метод, или эвристический метод. Основное назначение метода – постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем	4. Подведение обучаемых к постановке проблемы, показ им, как необходимо находить доказательства, делать выводы из приведенных фактов, построить план 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	4. Деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения и т.д.
5. Исследовательский метод. Основное содержание метода — обеспечить овладение обучаемыми методами научного познания, развить и сформировать у них черты творческой деятельности, обеспечить условия успешного формирования мотивов творческой деятельности, способствовать формированию осознанных, оперативно и гибко используемых знаний. Сущность метода — обеспечение организаций поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем	5. Предъявление обучаемым новых для них проблем, постановка и разработка исследовательских заданий и т.д.	5. Деятельность обучаемых заключается в освоении ими приемов самостоятельной постановки проблем, нахождении способов их решения и т.д.

Эта дидактическая система методов обучения, являясь частью целостной дидактической теории, охватывает все цели воспитывающего и развивающего обучения, все формы методов обучения, отражает системное рассмотрение всех аспектов методов обучения, соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1. С. 567).

Таким образом, согласно этой классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися при усвоении различного содержания материала и характером деятельности учителя, организующего эту разнообразную деятельность учеников.

Существуют и другие подходы к классификации методов обучения.

Например, Ю.К. Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения выделяет три группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

а) словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации);

б) индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);

в) репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);

г) самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления обучением).

2. Методы стимулирования и мотивации:

а) интереса к учению;

б) долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля в обучении:

а) устный, письменный, лабораторно-практический.

Большое количество подходов, классификации методов обучения объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой. В свете новых требований к школе ученые и учителя ищут такие методы и приемы обучения, которые бы наилучшим образом способствовали их решению. Вот почему, оценивая в общем все подходы к классификации методов обучения, необходимо отметить, что поиски, предложения многих дидактов и методистов использовать в процессе обучения информационные методы и наряду с ними применять также и другие, которые дают возможность «взрыхлить почву» человеческого ума, можно считать правильными и необходимыми на сегодняшний день. Эти поиски нацелены на то, чтобы: а) стимулировать функциональность пассивных знаний, преобразовывая их в активные; б) способствовать усвоению новых знаний и применению их на практике. И в этом плане различные подходы к классификации методов обучения несут в себе разные потенциальные возможности стимуляции и мотивации учебно-познавательной деятельности школьников в обучении. Методы, классифицируемые по источникам знания, в основном стимулируют мотив долга ученика учиться. Методы же, классифицируемые по характеру познавательной деятельности, нацелены на стимуляцию у школьников желания действовать активно при решении проблемно-познавательных задач, преодолевать трудности в учебном познании, настойчиво продвигаться к намеченной цели, достижение которой сопровождается ситуациями переживания успеха, радости и стремление находиться в постоянной ситуации поиска. Для поддержания и стимуляции на уроке такого интеллектуального настроения у школьников используются самые разнообразные приемы, среди которых наиболее распространенными в практике работы опытных учителей являются: создание эмоционально-нравственных ситуаций, ситуаций занимательности, занимательных аналогий, ситуации успеха; приемы удивления, введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов, столкновение научных и житейских толкований отдельных природных явлений и многие другие.

9.3. 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. Выбор методов обучения зависит:

- от общих целей образования, обучения, воспитания и развития учащихся и ведущих установок современной дидактики;
- от особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- от цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;

- от возрастных особенностей учащихся, уровня их реальных познавательных возможностей;
- от уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);
- от материальной оснащённости учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- от возможностей и особенности учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий учитель принимает в той или иной последовательности ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых 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 эти знания; организует ли он их приобретение учащимися путем организации самостоятельной работы и т.п. В первом случае может понадобиться подготовка учащихся к слушанию изложения учителя, и тогда он дает учащимся задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе самого изложения учитель может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). При этом, излагая 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. Учащиеся при этом делают те или иные записи, графики, схемы и др. Совокупность этих промежуточных решений и составляет одно целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Дайте определение понятиям «метод обучения», «методический прием».*
2. *Покажите, что методы обучения не тождественны принципам обучения.*
3. *Раскройте исходные позиции классификации методов обучения. Изложите своему коллеге по изучению курса систему методов обучения, с которой вы познакомились, ответив в ходе последовательного изложения на вопросы:*

а) каковы исходные положения системы;

б) какой принцип положен в основу деления методов обучения;

в) каковы функции и смысл каждого из методов;

г) как реализуются методы обучения в реальном процессе обучения.

*Проверьте, ясно, логично, убедительно ли вы изложили прочитанное. Попробуйте также изложить материал студенту, который не был на лекции по этой теме и не читал этой главы*¹.*

4. *Постройте пример заданий на три уровня усвоения какого-либо существенного понятия по вашему предмету*.*
5. *На материале конкретного урока покажите пути активизации учащихся в процессе использования различных методов обучения.*
6. *Покажите, как в одном учебном предмете можно использовать в комплексе разнообразные методы обучения.*
7. *Какие условия определяют выбор методов обучения? Перечислите их, приведите примеры.*
8. *Докажите, почему ни один метод обучения не может использоваться как универсальный?*

9. *Какие методы обучения используют в своей работе педагоги-новаторы? Что, по вашему мнению, в их опыте заслуживает изучения и распространения? Что является достоянием индивидуальности педагога, а что представляется неубедительным?*

Глава 10. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

10.1. Понятие о средствах обучения

Понятие и классификация средств обучения

Средство обучения — это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Сам по себе этот объект существует независимо от учебного процесса, да и в учебном процессе может участвовать как предмет усвоения либо в какой-нибудь другой функции.

Средства и методы обучения тесно связаны между собой и всегда используются в сочетании друг с другом, поэтому в теории образования они составляют единую концепцию. В обучении, рассматриваемом как процесс взаимодействия активностей учителей и учащихся, постоянно переплетаются и чередуются отношения, общение и деятельность субъектов, вследствие чего методы и средства также подразделяются на методы и средства формирования положительного отношения учащихся к обучению; методы и средства общения и деятельности. Методы представляют собой путь, который должны пройти учащиеся к вершине знания - цели обучения; учитель фактически выполняет роль тренера, который хорошо знает дорогу и ведет учащихся к конечной цели; к средствам обучения относятся (образно говоря) «компас», «карта», «снаряжение», инструкции по восхождению на вершину и по технике безопасности умственного труда, различные «дорожные указатели», «приметы», знания о «погоде, почве, растительности, животных», которые могут встретиться на пути. В процессе восхождения на вершину не всегда можно разделить путь и средства ориентирования, расположенные на этой дороге, да это и не нужно, ибо в процессе обучения используются адекватные (сопряженные) методы и средства.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно классифицировать по различным основаниям: по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний, на развитие различных способностей, их эффективности в учебном процессе.

По составу объектов средства обучения разделяются на **материальные и идеальные**. К материальным средствам относятся: учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения.

Идеальные средства обучения — это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. Л.С. Выготский (Собр. соч. Т. 1. С. 103) приводит такие средства обучения, как речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления для запоминания и др. В общем случае идеальное средство — *это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей*. Усвоенная информация, ставшая знанием, является также и «первоначальным арсеналом» методов и средств обучения. Из нее учащийся черпает способы рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания.

В процессе систематического обучения усвоенное знание становится средством усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности. Некоторые из них оказывают существенное влияние преимущественно на интеллектуальное развитие учащихся. Эти интеллектуальные средства обучения играют ведущую роль в умственном развитии учащихся. Они могут быть даны учителем в готовом виде в процессе объяснения темы урока (например, правила

поведения, решения задач, написания букв, анализа строения предложения и т.п.), но могут быть и сконструированы учащимися самостоятельно или в совместной деятельности с учителем на уроке.

Идеальные методы и средства — это «**мысли о мыслях**»; чтобы учитель или учащийся мог их изложить, необходимо представить их в соответствующей форме. Одна из таких форм — вербализация — речевое изложение средств рассуждения, анализа, доказательства и т.п. Другая форма - материализация - представляет эти средства в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм. К ним же относятся опорные конспекты, изобретенные известным учителем-мастером В.Ф. Шаталовым. Творчески работающие учителя разрабатывают такие свои средства материализации, оказывают положительное влияние на мотивацию, успешность обучения и умственное развитие учащихся.

Материальные и идеальные средства обучения взаимодополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: **материальные средства** связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; **идеальные средства** — с пониманием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто оба они влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности учащихся.

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 тренировочных задач. **Материализованные средства становятся также и вербализованными.** Далее следует самостоятельная познавательная деятельность по решению задач, в ходе которой речь сокращается, автоматизируется и превращается в мысль. Внешние, материализованные средства в результате интериоризации становятся средствами мышления учащихся.

Эффективность использования средств достигается при определенном сочетании их с содержанием и методами обучения. Связь средств и методов обучения неоднозначна: средства обучения чаще всего могут использоваться в сочетании с различными методами и наоборот: для использования одного метода можно подобрать несколько адекватных (соответствующих) средств. Это обусловлено, в частности, развитием технических средств обучения (ТСО), разработкой унифицированных (единообразных, многоцелевых) стендов для демонстрационного эксперимента и лабораторных практикумов.

Современные средства обучения часто предполагают использование новых методов обучения. Так, ТСО существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они по-новому, нежели с помощью печатных пособий, *организуют и направляют восприятие учащихся, объективируют содержание; 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 контроль и самоконтроль знаний.* Обучение на базе персональных компьютеров — это новый вид учебного процесса, в котором используются новые методы и средства преподавания и учения, используются различного вида знаковые и графические модели, в том числе средства мультипликации.

По субъекту деятельности средства обучения можно разделить на средства преподавания и средства учения.

Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного - практикума — к средствам учения. Средствами преподавания пользуется

в основном учитель для объяснения и закрепления учебного материала, а средствами учения — учащиеся для усвоения новых знаний. В то же время некоторые средства используются как в преподавании, так и в учении.

Средства преподавания

Методы и средства преподавания имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функции учителя. Средства помогают возбудить и поддерживать познавательные интересы учащихся, улучшают наглядность учебного материала, делают его более доступным, обеспечивают более точную и полную информацию об изучаемом явлении, интенсифицируют самостоятельную работу и позволяют вести ее в индивидуальном темпе. Их можно разделить на *средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля.*

Наименования методов и средств преподавания часто слиты в одном словосочетании. Так, в выражении «демонстрация опыта, модели, схемы» демонстрация — метод — сочетается со средствами наглядности: опытом, моделью, схемой.

Эффективность использования методов и средств зависит от системности (соответствия закономерностям усвоения) в планировании и от поведения преподавателя на уроке. Например, при объяснении логически сложной темы более эффективно после рассказа продемонстрировать опыт, иллюстрирующий теорию; рассказ о технологическом процессе (развитии явления) лучше сопровождать демонстрацией, которая становится источником визуальной информации; в проблемном обучении демонстрация опыта предшествует объяснению; она выполняет функцию средства познания, учащиеся должны сформулировать гипотезу, наблюдая за опытами. Зрительное восприятие учащихся во время демонстрации также должно быть организовано: человек запоминает лучше то, на чем был зафиксирован его взгляд. Поэтому необходимо точно указывать, что демонстрируется: какие индикаторы и в какой момент подлежат наблюдению, последовательность включения цепей и т.д.

Высокие требования предъявляются к поведению преподавателя во время демонстрации. Он должен стоять лицом к классу сзади объекта или сбоку от него, чтобы не загромождать пособие и видеть поведение класса. При этом он должен одновременно показывать, объяснять и следить за работой и поведением каждого учащегося. Показывать элементы пособий надо указкой, следя боковым зрением за правильностью ее движения. Если же преподаватель стоит лицом к прибору и, следовательно, спиной к классу, то слуховое восприятие речи учителя затруднено и учащиеся не слышат, что говорит учитель; некоторые учащиеся могут не увидеть показаний приборов за спиной учителя, что создает условия для нарушения дисциплины. Неправильное поведение учителя может спровоцировать шум и другие нарушения дисциплины, осложнить восприятие материала, породить неправильные образы и представления в сознании учащихся.

Некоторые современные средства обучения создаются авторами в расчете на применение определенных методов обучения. Если средство обучения является источником учебной информации, то методы изложения ее учителем становятся зависимыми от методов изложения в источнике. Если раньше учитель был «монополистом» в информировании учащихся, то в настоящее время многие учащиеся получают знания из различных источников, что влечет за собой изменение функций учителя, необходимость учета и анализа различных позиций, гипотез и концепций.

В использовании любого вида средств необходимо соблюдать меру и пропорции, определяемые закономерностями обучения. Так, отсутствие или недостаточное количество средств наглядности снижает качество знаний, уменьшает познавательный интерес, затрудняет образное восприятие. Однако большое количество демонстраций скорее отвлекает внимание учащихся от главного, о чем идет речь на занятии, больше развлекает, чем учит. Оптимальным считается 4-5 демонстраций за урок при изучении трудной темы, считая средства для самостоятельной работы и средства контроля.

Демонстрируемые предметы и рисунки на доске должны быть хорошо видны с последних мест. При пятиместных рядах экспонаты на доске должны быть не менее 5 сантиметров в длину и 1 в ширину. Если объекты меньших размеров, то необходимо организовать их теневую проекцию, либо оптическое увеличение изображения, либо использовать раздаточный материал, либо пересадить учащихся на время демонстрации за первые столы.

10.2. Средства общения

Понятие и сущность общения как средства обучения

Общение — одна из форм активности личности, сущность которой состоит в обмене информацией между участниками учебного процесса. В процессе общения информация кодируется, передается, перерабатывается и расшифровывается. В общении происходит обмен знаниями, духовными ценностями, установками, побуждениями; общение может поднять настроение или испортить его, возбудить или успокоить: оно влияет на эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности. В общении проявляются культура человека, уровень его развития, воспитания и образования. **Коммуникация — это общение, в котором передаваемая информация имеет существенное значение и личностный смысл.** Общение сопровождается определенными выражением лица, позой, мимикой, жестами, тоном, паузами. Основное средство общения — речь, представляющая собой систему знаков, заменяющих реальные объекты.

В общении и в процессе совместной с учителем познавательной деятельности учащиеся осваивают культурные формы поведения — употребление орудий мышления, т.е. овладевают различными языковыми средствами — знаками и их значениями. «Основной и самой общей деятельностью человека... является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков» (Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. С. 30—79). С помощью знаков учитель осуществляет информационное обеспечение урока. Речь учителя характеризует уровень развития его мышления.

Теоретическое мышление учителя выступает в обучении в качестве образца для учащихся, которые воспроизводят структуру и методы использования различных средств мышления. Факт воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой учитель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой процесс обмена информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т.п. Используются три вида средств коммуникации: лингвистические (устная и письменная речь), семиотические (знаки, уравнения графики и т.п.) и паралингвистические (жесты, мимика)

Речь как средство преподавания

Речь является средством как преподавания, так и учения. Речь учителя - образец для подражания, основное условие филологического и умственного развития. «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» (Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. С. 145). В этом процессе овладения филологическими средствами речь учителя является образцом для учащихся, она не только средство изложения учебной информации, но и средство управления вниманием, средство образования представлений и понятий.

В речи учитель выражает всего себя целиком: свою душу, интеллект, эмоции, волю, характер, темперамент, филологические способности, отношение к учащимся и учебному предмету. Учащиеся улавливают в речи учителя прежде всего отношения и эмоции. На любовь они отвечают любовью, на равнодушие — равнодушием и т.д. Учитель, который любит и умеет эмоционально и содержательно

говорить, побуждает учащихся своим личным примером к овладению речевыми средствами общения. В речи учителя имеют место следующие элементы: **информационный, воодушевляющий, убеждающий, призывающий к действию и развлекающий (уставших) учащихся.** 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 профессионализма учителя.

Речь учителя вызывает ответную реакцию учащихся, в которой можно выделить интеллектуальную, эмоциональную и волевою составляющие. Воздействие на интеллект достигается путем использования в речи учителя логических доводов. Доказательство, убедительность должны увлекать слушателей логикой обоснования и понятностью изложения. Это достигается путем использования суждений, примеров, статистических данных, компетентных мнений и цитированием авторитетных авторов. **Доказательства строятся методами индукции и дедукции. Индукция — умозаключение от частного к общему — бывает трех видов: индуктивное обобщение, аналогия и суждение о причинной зависимости.**

Индуктивное обобщение делается на основе анализа типичных случаев изучаемого явления. Оно ограничено перечнем этих случаев. 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. Следует избегать порочного круга в логическом доказательстве, двусмысленных и неопределенных терминов, поспешного обобщения по недостаточным данным, иррациональным доводам (обращение к предрассудкам, к жалости и симпатиям учащихся, к традициям и авторитетам, к руководителям).

Дедуктивное рассуждение состоит из трех суждений: общего положения (большой посылки), истинность которого принимается без доказательства, — это аксиома, **логический вывод** из аксиом и других посылок; заключение. Дедукция бывает **трех видов:** восходящая от общего к единичному, от одной общности к другой общности того же уровня; нисходящая от единичного к частному и общему. В устном выступлении часто некоторые посылки не высказываются, а подразумеваются. Правила дедукции сложны и трудны для понимания, поэтому в обучении они используются в сильных классах для хорошо подготовленных учащихся. Обычно дедукция используется в сочетании с индукцией и другими средствами общения.

Эмоциональное воздействие речи учителя на учащихся существует объективно, но учитель, зная закономерности этого влияния, может направить его в желательном русле. Эмоции учителя взаимодействуют с эмоциями учащихся. Речь учителя формирует познавательные установки, мотивы и интересы учащихся. Положительные эмоции возникают у учащихся, когда учитель проводит границу между добром и злом, пробуждает чувства справедливости, великодушия, гуманизма, сострадания слабым, подчеркивает свое уважение к аудитории и к каждому учащемуся, учитывает личные, экономические и общественные интересы класса. Для этого необходимо возбудить внимание и интерес класса в начале речи, а затем поддерживать мотивацию, сочетая ее с другими элементами речи, развивать познавательный интерес путем сочетания его с конкретными примерами и повторениями. Следует учитывать возрастные и индивидуальные характеристики аудитории, уровень развития учащихся и в то же время остерегаться пошлости и примитивизма.

Одно из основных условий стимуляции и поддержания познавательного интереса учащихся - **глубокое знание преподавателем содержания изучаемого предмета.** Обычно чем лучше учитель знает предмет, тем интереснее и яснее он его излагает. Поверхностное знание приводит к изложению общих мест, объяснение становится путаным, а примеры — примитивными и скучными. Другое основное условие развития интереса — использование средств и методов стимулирования мотивации. Так, общеизвестные истины следует связывать с новыми фактами и современными проблемами, а существенно новую информацию излагать с опорой на жизненный опыт и общеизвестные истины. Стимулирует познавательный интерес также уподобление (аналогия) и противопоставление

(контрастирование), благодаря которым учитель сравнивает, устанавливает средства и различия новых явлений с изученными ранее.

Внимание учащихся концентрируется на изучаемой теме, когда учитель излагает ее в развитии. Речь состоит из связанных между собой предложений, причем выделена логика этой связи, так что перед учащимися разворачивается последовательная цепь поступательного движения мысли. Если при этом учитель перед каждым очередным этапом развития выделяет возможные альтернативы, то возбуждается любознательность — двигатель умственной активности. В развитии каждого явления присутствует противоречие, выливающееся в конфликт, порождающее борьбу и различные драматические события. Красочное описание развития в борьбе мнений и концепций, драматизация речи учителя также являются средством возбуждения познавательных мотивов учащихся.

Важным средством поддержания познавательного интереса учащихся является юмор, который может быть использован на любом этапе обучения. Его содержание - несуразности, преувеличения, смешное, различные недостатки человека, общества. Он классифицируется по различным основаниям. По тону, каким произносится шутка, различают резкий и дружественный юмор. На уроках более уместен дружеский юмор, возбуждающий улыбку или легкий смешок. По источнику различают оригинальный и позаимствованный юмор. Начинаящий учитель чаще пользуется чужими шутками, опытный мастер обучения предпочитает собственные анекдоты. Однако в школьных условиях не следует противопоставлять их, ибо, во-первых, многие от природы не наделены чувством изящного юмора, а во-вторых, умению шутить на уроке нужно долго учиться, чтобы избежать пошлости. **По форме различают виды юмора: остроты, иронию, шутки, анекдоты, эпиграммы, поговорки, иносказания.** Все они применимы в речи учителя.

Речь учителя — средство выражения своих мыслей и чувств. Учащиеся, воспринимая речь, прежде всего стремятся понять и запомнить мысли и эмоции учителя. Но эти стремления учащихся могут осуществиться, если речь учителя удовлетворяет следующим требованиям: 1) грамматическая правильность, 2) точность, 3) уместность, 4) экономичность, 5) оригинальность. Соответствующая стандартам грамматики речь позволяет правильно понять мысль собеседника. Ошибки учащихся в понимании темы часто обусловлены допущенными учителем нарушениями морфологии и синтаксиса в объяснении нового материала. Качество знаний учащихся зависит от точности формулировок и определений в речи учителя. Снижают качество знаний отвлеченные формулировки, смешение родовых и видовых понятий, привычные речевые штампы. Наоборот, использование конкретных, живых представлений, специальное (часто графическое) выделение классов, родов, видов, типов явлений, исключение штампов — все это создает условия для качественного усвоения.

Уместность употребления в речи различных терминов, понятий и сложных предложений зависит от уровня развития учащихся и их возрастных особенностей. Так, учитель сокращает объяснение известного, использует (в меру) сленг¹ и эмоциональные слова, технические термины и академические выражения. Сленг — специфические выражения, принятые у отдельных групп населения (например, слово тусовка у молодежи), придает речи учителя свежесть и силу. Но пользоваться сленгом следует осторожно, избегая вульгарных и грубых выражений. Эмоциональные слова (шлепнуть, разбухнуть, шипеть и др.) обладают аффективной силой, прочными ассоциациями с соответствующими процессами, которым часто подражают, поэтому их иногда называют звукоподражательными. Эмоции, вызываемые словом, могут быть положительными и отрицательными. При объяснении темы урока допустимы только такие слова, которые вызывают положительные ассоциации, использование научных (технических, медицинских, психологических и др.) терминов всегда сочетается с их определением, пояснениями и демонстрацией применения в излагаемой теме. Следует избегать академических выражений, чтобы не превратить лекцию в «ученую тарбарщину» (типа «с учетом различных мнений, условий, факторов» и т.п.).

Экономичность речи проявляется в отсутствии многословия, частого повторения одних и тех же слов и словосочетаний (штампов), высокопарности, слов-паразитов (вот, значит и т.п.), обилия вводных предложений (типа: я смотрю; абсолютная и неоспоримая истина; видимо, вам придется согласиться и

т.п.). Современная экономная речь состоит из коротких простых фраз, соединенных в логические цепочки согласно нормам стилистики.

Оригинальность речи учителя отображает оригинальность его мышления, душа образованного человека и ее проявление в речи также неповторимы и индивидуальны, как отпечатки пальцев. Учащиеся ценят в учителе прежде всего самобытность личности. Этому препятствуют штампы — речевые стереотипы, избитые, часто употребляемые выражения. Усиливают самобытность речи изредка вставляемые краткие 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 из устного народного творчества.

10.3. Средства учебной деятельности

Понятие о средстве обучения используется в дидактике для обозначения одного из компонентов деятельностей учителя и учащихся наряду с другими компонентами (образ конечного продукта, предмет преобразования, средства и технология деятельности). Средство обучения «расположено» между учащимся и учебной информацией. Его функции аналогичны функциям средств труда (молотки, станки, комбайны и т.п.) в процессе материального производства. Существует некоторая аналогия между структурами обучения (духовного производства личности) и производительным трудом (производством материальных ценностей культуры).

Средства обучения существенно влияют на умственное развитие учащихся, но не прямо, а в процессе выполнения познавательной деятельности, в органическом единстве с познавательными действиями и операциями. Средства обучения уподобляются усваиваемому знанию; в них кристаллизованы опыт общественной практики, способы применения научной и технической информации.

Средства учения, иначе называемые орудиями деятельности учащихся, используются при решении задач и усвоении знаний. Это дидактический раздаточный материал, карты, схемы, таблицы, оборудование для лабораторных работ, средства труда в учебных мастерских и т.д. Предмет становится средством учения, когда учащийся использует его для преобразования условия задачи или других предметов с целью получения ответа или другого продукта. В процессе выполнения познавательных заданий в сознании учащихся остаются следы деятельности - знания, умения, привычки, убеждения. Усвоенные знания (продукт обучения) используются далее для решения более сложных задач, то есть начинают выполнять новую для них функцию средств учения. Например, сначала учащиеся усваивают формулу по геометрии, физике и т.п. в процессе решения теоретической задачи (доказательство теоремы, построения модели физического явления). В результате теоретической деятельности у них появляется знание формулы. Затем эта формула применяется для решения расчетных и графических задач в качестве средства прикладной деятельности, продуктом которой будут практические умения применять формулу.

Средства учения могут быть введены в учебный процесс двумя способами. В первом случае учитель объясняет их на уроке «в готовом виде» как они объективно существуют в культуре и описаны в учебнике. Во *втором случае* он конструирует их в совместной деятельности с учащимися на уроке в ходе решения теоретической задачи в общем виде, разрабатывает алгоритм применения и конкретизации.

В настоящее время в практике обучения широко распространены три подхода к разработке, конструированию и использованию средств обучения. Согласно первому, средства не влияют на качество знаний учащихся, поэтому их использование не обязательно, достаточно доски, мела и ясного объяснения. В этой позиции средства обучения отождествляются со средствами наглядности, контроля и т.п., создающими известный комфорт, без которого можно и обойтись. Кроме того, в ней явно недооценивается роль практической деятельности в усвоении знаний, игнорируется явление интериоризации и преувеличивается значение механического заучивания. Главной признается

умственная деятельность, а речь учащихся рассматривается в основном как средство выражения мыслей. Этот подход следует считать морально устаревшим.

Второй подход абсолютизирует роль средств обучения, которые рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели, а все остальные компоненты (методы, организация, образы и т.п.) должны соответствовать и обуславливаться спецификой средств обучения. Преувеличение роли средств обучения можно рассматривать и как негативную реакцию на первый подход. Учителя, исповедующие эту позицию, как правило, уделяют большое внимание оборудованию учебного кабинета, постоянно разрабатывают и изготавливают новые средства (приборы, наглядные пособия, лабораторные работы, демонстрационные опыты и т.д.) вместе с учащимися. Они справедливо считаются мастерами обучения, образцами для подражания и обеспечивают высокое качество знаний учащихся.

Третья позиция состоит в том, что средства обучения рассматриваются прежде всего в системе деятельности учителя и учащихся. Они выполняют определенные функции и обеспечивают (наряду с другими компонентами) качество знаний и умственное развитие учащихся. Разработка и использование новых средств обучения неизбежно влекут за собой изменение состава действий и операций, осознание нового средства и его объективных свойств, что влечет за собой улучшение качества знаний и повышение умственного развития учащихся.

Опыт передовых учителей и экспериментальные исследования (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.П. Калошина и др.) показали, что интенсивность умственного развития зависит от того, даются ли средства учения в готовом виде, или конструируются учащимися совместно с учителем на уроке. Изготовление средств обучения дает больший развивающий эффект и более высокое качество знаний, нежели их ординарное использование по готовому образцу. Это объясняется тем, что разработка новых средств обучения, как и усовершенствование освоенных, предполагает изменение познавательных заданий и инструкций, алгоритмов и планов работы, разработку новых видов тренировочных упражнений. Не абсолютное количество задач, а их разнообразие составляет одно из основных условий повышения качества знаний, развития кругозора и способностей учащихся.

Преподаватели-энтузиасты часто изготавливают новые средства обучения совместно с учащимися, причем все единодушно отмечают, что качество знаний учащихся при этом существенно улучшается. Этот вывод следует из известной дидактической закономерности о том, что качество знаний учащихся зависит от использованных в учебной работе средств учения (орудий познавательной деятельности). Новые средства учения и связанные с ними изменения в организации, содержании познавательной деятельности порождают внимание и познавательный интерес учащихся, улучшают запоминание и понимание учебного материала. В процессе изготовления и использования новых средств учения происходит умственное развитие учащихся потому, что осуществляется взаимодействие средств с учебной информацией, порождающее творческие способности при условии выделения этого средства в специальную цель дидактического анализа на уроке.

В учебной деятельности используются как материальные, так и идеальные (вербализованные и материализованные) средства учения. Умственные действия совершаются при помощи идеальных средств, которые входят в состав компонентов мышления наряду с образом конечного продукта (целью), условием задачи (предметом преобразования) и технологией работы (операционным составом мышления). В процессе объяснения нового материала учитель изображает эти средства наглядно (материально) в виде символов, графиков, таблиц, схем и т.п., либо вербализует их. Вербальные выражения средств всегда начинаются с глагола (начертить, изобразить и т.п.). Жесткая последовательность использования средств обучения получила название алгоритма, которая иногда называется также «план решения задачи».

Рассмотрим в качестве примера учебные карты и таблицы индивидуального пользования (дидактический раздаточный материал), все чаще используемые в самостоятельной работе учащимися. Они имеют определенный способ употребления, который выработан в науке и закреплен в практике

обучения: это не просто столбцы (операции) и строки (виды объектов), клеточки информации, но и тот общественно выработанный способ действия, который систематизирован, организован и оформлен, кристаллизован в таблице. Поэтому разрабатывать на занятии вместе с учащимися учебную карту и затем использовать ее для усвоения знаний и решения задач — это значит применять обобщенные познавательные действия, обеспечивающие усвоение данной информации вместе с методами ее структурирования и применения. Употребление учебной карты и таблицы повышает качество знаний и содействует умственному развитию потому, что обобщение учебной информации в ней слито с практическим анализом и применением для решения тренировочных задач, в ходе которого в знаниях отображаются объективные характеристики учебной информации; обобщение содержания осуществляется по известному для учащихся и объективированному в карте признаку, что делает карту эффективным средством усвоения обобщенного знания.

10.4. Оборудование учебного кабинета

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной информации, составляют систему, производную от учебной программы. Она строится согласно следующим принципам.

1. Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид и т.д.
2. Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, выпрямители, кабели, электропроводка и т.д.), должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.
3. Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.
4. Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы школы и потребностям местного населения.

Учебные кабинеты

Опыт преподавания показал, что наиболее рациональной формой организации системы средств обучения является кабинетная система, в которой все средства обучения по одному предмету (или используемые одним учителем) располагаются в одном помещении — кабинете, к которому при необходимости добавляются другие помещения: лаборантская, лабораторная подсобная, ремонтная мастерская. Учебные кабинеты предназначены для изучения теории и проведения упражнений (семинаров, решения задач, контрольных работ, практические занятия). В учебной лабораторной аудитории проводят практикумы, лабораторные работы, в которых у учащихся формируются политехнические, профессиональные, трудовые, исследовательские и другие навыки.

При кабинете необходимо иметь подсобные помещения. В лаборантской готовятся опыты и другие демонстрации, хранятся наглядные пособия, раздаточный материал, приборы для лабораторных работ. Иногда лаборантскую объединяют с другими помещениями: в ней выделяют место для стеллажей, на которых хранятся приборы, стол для ремонтных работ с полками для инструментов, письменный стол для преподавателей. Такое совмещение работ в одной комнате уменьшает общее время подготовки к урокам, и целесообразно, когда в кабинете проводят занятия 1-2 преподавателя. Если же кабинет обслуживает большие потоки учащихся, в нем работает много преподавателей, то совмещение работ в одной комнате может привести к конфликтам; лаборанты и преподаватели будут мешать друг другу. В этом случае желательно выделить отдельные помещения для каждого вида работ.

Наглядные пособия как средства обучения

В кабинете должны быть обеспечены все условия для демонстрации наглядных пособий: источники постоянного и переменного тока, заземление, затемнение, проекционная аппаратура, экраны, подставки, световая указка, стенды и т.д. Наглядные пособия необходимо иметь для каждой темы урока. Для их

оперативного использования желательнее иметь картотеку средств обучения, в которой карточки расположены по темам уроков. Недостаток наглядности отрицательно сказывается на активности и качестве знаний учащихся. В то же время не следует загромождать кабинет пособиями, которые морально устарели. По многим темам может быть несколько различных средств обучения: печатные пособия, демонстрационный стенд, кинофильм и т.п. Демонстрационное оборудование и печатные пособия не заменяют, а дополняют друг друга, обеспечивая различные дидактические цели.

Наглядные пособия выполняют следующие функции:

- 1) ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в школе;
- 2) ознакомление с внешним видом объекта в его современном виде и в историческом развитии;
- 3) наглядное представление об устройстве объекта, принципе его действия, управлении им, технике безопасности;
- 4) наглядное представление о сравнении или измерении характеристик явления или процесса;
- 5) знаковое изображение этапов эксплуатации, изготовления или проектирования изделия;
- б) ознакомление с историей науки и перспективами ее развития.

Наглядные пособия обычно классифицируются в три группы: 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.); 2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.п.); 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.).

Коллекции и модели в системе учебных средств

Значительную роль в обучении играют коллекции и модели. Под школьными коллекциями принято понимать наборы предметов или веществ, подобранных по определенным признакам или характеристикам и служащих как для изучения нового материала, так и для повторения и самостоятельной работы. Широко известны коллекции по ботанике и зоологии, а также по физике, химии, рисованию, для труда в мастерских. Например, коллекции резисторов, конденсаторов, изоляторов, солей, пластмасс, красок, кистей, молотков, напильников, шурупов и т.п. Многие коллекции для учебных целей изготавливаются учащимися совместно с преподавателями.

При объяснении нового материала часто используются **демонстрационные коллекции**, изготовленные на листе фанеры или картона и вывешенные на стационарных местах в кабинете или коридоре. Каждый предмет в коллекции должен быть укреплен в определенном месте согласно классификации, которая может быть изображена стрелками. Под предметом указывается его наименование и дается краткое пояснение. **Коллекции для самостоятельной работы** делаются небольшими, хранятся в коробках и используются в качестве раздаточного материала.

Печатные пособия широко используются в практике обучения. Они дешевле, проще в изготовлении, печатаются в типографии или выполняются учителем совместно с учащимися. Их целесообразно применять как дополнительные средства наряду с натуральными предметами или их моделями. Таблицы и плакаты необходимо бережно хранить в подвешенном или закрепленном виде в специальном месте, защищенном от пыли и прямых солнечных лучей, из-за которых выгорает краска и портится бумага. Обычно такое место выбирается в лаборантской в форме ниши, отгороженной от остальной части комнаты перегородкой. В кабинете необходимо также иметь портреты выдающихся деятелей науки и культуры, внесших значительный вклад в становление предмета обучения.

Модели бывают трех типов. 1. На которых можно показать принцип действия объекта. 2. На которой изображены устройство или схема работы. 3. Воспроизводящая внешний вид изделия. Наиболее

эффективными являются модели первого типа: их демонстрация производит сильное впечатление, вызывает повышенный познавательный интерес, способствует улучшению успеваемости и дисциплины.

Модели с изображением электрической схемы обычно выполняются в развернутом виде на достаточно больших листах фанеры, текстолита или другого материала. Сначала чертят схему, после чего на ней монтируют необходимые детали, элементы, индикаторы. Действующие схемы со светящимися индикаторами используются, когда необходимо показать процесс или действие различных факторов, причинно-следственные связи в явлении. Модели третьего типа изготавливаются обычно силами учащихся в кружке для демонстрации внешнего вида крупногабаритных объектов в уменьшенном масштабе, либо, наоборот, очень малых объектов (молекул, клеток, генов и т.п.) в увеличенном виде. При этом пропорции между элементами реального предмета выдерживаются редко и весьма приблизительно, но наиболее значимые детали выделяются на первый план крупно и ярким цветом. В схемах, выполняемых в развертку, размеры изображений деталей должны определяться закономерностями зрительного восприятия, а не их фактическими размерами, причем учащимся необходимо давать разъяснения об истинных размерах предмета и его изображения на схеме. В типовых школьных классах размеры изображения наименьших деталей составляют 5 сантиметров в длину и 1 сантиметр в ширину для условия наилучшего зрения.

Схемы на темном текстолите желательно изображать белой или светлой краской. Большое значение имеет также освещенность и контрастность фона. Темные предметы должны изображаться на светлом фоне, а светлые предметы — на темном. Поэтому в каждом кабинете должны быть фоновые экраны (черно-белые) на подставках, которые ставятся на демонстрационном столе сзади демонстрируемого предмета.

По многим учебным предметам используются также диаграммы, которые бывают сравнительными и линейными. Сравнительные диаграммы используют в виде прямоугольников, секторов и других геометрических фигур для сопоставления количеств или интенсивностей характеристик. Линейные диаграммы применяются для графического изображения функциональных зависимостей.

10.5. Технические средства обучения (ТСО)

Технические средства обучения — это устройства, помогающие учителю обеспечивать учащихся учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения. В них имеются специальные блоки, позволяющие хранить и воспроизводить программы информационного обеспечения, управления познавательной деятельностью учащихся и контроля.

Виды ТСО

Существуют следующие виды ТСО: **информационные, программированного обучения, контроля знаний, тренажеры и комбинированные**. К ним относятся: *кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, видеомагнитофоны, телевизионные комплексы, персональные компьютеры и компьютерные системы (классы)*. Они постоянно совершенствуются; в школы систематически поступают новые, апробированные и рекомендованные ТСО как Общего назначения, так и специализированные: *лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, комплексы для изучения физики, математики и других предметов*.

Широкое распространение получают в школах **обучающие персональные компьютеры**, которые могут быть использованы в обучении по любым предметам. Они снабжены программами управления познавательной деятельностью школьников, связанной с формированием расчетных арифметических навыков, навыков письма, решения алгебраических уравнений, задач по физике, химии, построения графиков и чертежей, рисования на экране дисплея, разучиванием нотной грамоты и сочинением музыки, написанием и редактированием сочинений, заучиванием наизусть, усвоением грамматики и других правил поведения и деятельности. Эти программы адаптированы к возрастным и

индивидуальным особенностям учащихся. Некоторые персональные компьютеры снабжены часами и могут работать в режиме репетитора и экзаменатора, самостоятельно устанавливая и анализировать ошибки, предлагать тренировочные упражнения для отработки навыков до заданного качества (например, при обучении работе на пишущей машинке довести навык до возможности одной ошибки на 10000 знаков при заданной средней скорости печатания).

Персональные компьютеры используются на уроках как эпизодически, так и систематически, в зависимости от целей и методов обучения, а также от технических возможностей самого компьютера. По своим техническим характеристикам персональные электронно-вычислительные машины (ПЭВМ), в частности персональные компьютеры (ПК), разделяются на современные и морально устаревшие. Современные ПК изготовлены с экраном на твердых или жидких кристаллах, могут питаться от электрических батареек, аккумуляторов (до 5 вольт), а также от сети; потребляют мизерную мощность (несколько ватт) и могут быть установлены в любом помещении с воздухом, очищенным от пыли. Морально устаревшие ПК имеют электронно-лучевую трубку, которая дает сильное излучение и отрицательно действует на зрение и организм в целом, питается только от сети переменного тока, очень чувствительны к изменению напряжения и частоты тока (быстро перегорают микроэлементы), а также потребляют значительную мощность (сотни ватт), выделяют много тепла и потому устанавливаются в специальных аудиториях, имеющих заземление и искусственную вентиляцию.

Современный ПК, снабженный дополнительными устройствами, позволяющими сочетать тексты с графикой, мультимедиа, звуковым (речевым и музыкальным) сопровождением, кино- и видеоизображением, называется мультимедиа («многовариантная среда»). Обычно все дополнительные устройства (микропроцессоры) крепятся внутри корпуса ЭВМ, поэтому мультимедийный ПК внешне почти не отличается от других ПК.

При эпизодическом использовании ПК употребляются в системе с другими средствами и методами обучения; поэтому на их применение отводится часть урока (эпизоды по 5—15 минут); для этого необходимы небольшие, часто стандартные программы. При систематическом использовании компьютеры работают в течение многих занятий, занимая основное учебное время; для этих занятий разрабатываются специальные большие программы, в которых предусмотрены способы хранения (чаще всего на дискетах), предъявления информации (в основном на экране телевизора или дисплея), управления познавательной деятельностью учащихся, анализа ошибок и оценки успешности обучения класса в целом и каждого учащегося персонально.

Перед использованием ТСО учащихся необходимо научить пользоваться ими. Здесь средство обучения выступает как предмет освоения. При первоначальном ознакомлении с обучающей техникой учащиеся обычно бывают крайне возбуждены и заинтересованы, поэтому они часто обращают большое внимание на второстепенные моменты и не всегда усваивают учебную информацию. Так, при просмотре кинофильма в первый раз они могут запомнить костюм и манеры ведущего, но не поймут содержания фильма. Аналогичное рассеивание внимания может иметь место при первоначальном изучении дисплея, другой техники. Чтобы поднять эффективность первого занятия, необходимо специально учить учащихся работать с новым средством, готовить их к восприятию и запоминанию информации, проводить инструктаж, давать познавательное задание, проверять готовность к работе и четко определять цели работы, объекты оценки и контроля.

Частота использования ТСО влияет на эффективность процесса обучения. Если ТСО используется очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста учащихся, учебного предмета и необходимости их использования. Для физико-математических предметов экспериментально была определена частота использования ТСО 1:8 (при обучении учащихся 15-16 лет).

Эффективность применения ТСО зависит также от этапа урока. Использование ТСО не должно длиться на уроке подряд более 20 минут: учащиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию. Использование ТСО в начале урока (на пять минут) сокращает подготовительный период с трех до 0,5 минуты, а усталость и потеря внимания наступает на 5—10 минут позже обычного. Использование ТСО в интервалах между 15-й и 20-й минутами и между 30-й и 35-й минутами позволяет поддерживать устойчивое внимание учащихся практически в течение всего урока. Эти положения обусловлены тем, что в течение каждого урока у учащихся периодически изменяются характеристики зрительного и слухового восприятия (острота, порога, чувствительность), внимание, утомляемость. При монотонном использовании одного средства изучения нового материала у учащихся уже к 30-й минуте возникает запредельное торможение, почти полностью исключающее восприятие информации. Правильное чередование различных средств может предотвратить это явление. Минуты напряженного умственного труда необходимо чередовать с эмоциональной разрядкой, разгрузкой зрительного и слухового восприятия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *При каком условии предмет выполняет функцию средства обучения?*
2. *По каким основаниям классифицируются средства обучения?*
3. *Перечислите средства преподавания.*
4. *Перечислите средства учения.*
5. *Каковы дидактические требования к оборудованию кабинета?*
6. *Назовите требования к дидактическим пособиям.*
7. *Как связаны средства учения с умственным развитием учащихся?*
8. *Какие учебные карты или таблицы могут быть использованы на уроках по вашему предмету?*
9. *Какие ТСО необходимы в кабинете по вашему предмету?*
10. *Перечислите средства общения.*
11. *Каковы педагогические требования к речи учителя?*
12. *Назовите вербализованные средства обучения.*
13. *Назовите материализованные средства обучения.*
14. *Какие коллекции могут быть использованы в преподавании вашего предмета?*
15. *Какие модели могут быть использованы в преподавании вашего предмета?*
16. *Каковы дидактические функции наглядных пособий?*

Глава 11. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

11.1. Понятие о формах организации обучения и основания их классификации

Дискуссии вокруг проблемы форм организации учебного процесса в школе не утихают на страницах педагогической литературы. И это не случайно. Четкого определения в педагогической науке понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как и понятия «формы учебной работы» как педагогических категорий пока нет. Прав И.Ф. Харламов, констатируя, что «к сожалению, понятие это не имеет в дидактике достаточно четкого определения», и что «многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории (см. Харламов И.Ф. Педагогика. 2-е изд. М., 1990. С. 231— 232). Тщательный анализ различных позиций в определении данного понятия, предпринятый И.М. Чередовым, свидетельствует о том, что подавляющее большинство ученых-педагогов дают этому понятию слишком общее определение. Поводом к такому выводу послужило определение этого понятия И.Я. Лернером. Он пишет: «Организационную форму обучения мы определим как взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом» (Дидактика средней школы/Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С. 223). Естественно, напрашивается вопрос: что такое форма организации обучения? В чем состоит ее сущность? Что такое «организация» в данном контексте?

Что такое форма организации обучения?

В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В толковом словаре СИ. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. 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 так: «форма есть внутренняя организация содержания. Форма обнимает систему устойчивых связей предмета» (Философская энциклопедия. Т. 4. М., 1970. С. 383). И тем самым 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 больше, чем большую историю имеет данная форма.

Применительно к обучению, форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом¹.

Это содержание является основой развития самого процесса обучения, способом его существования, обладает собственным движением и включает в себе возможности беспредельного развития, что и обуславливает его ведущую роль в развитии обучения.

Следовательно, 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 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 учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления. При этом некоторые ученые-педагоги, в частности М.И. Махмутов, считают, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма» — «форма обучения» и «форма организации обучения». В первом своем различии «форма обучения» означает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке. В этом своем значении термин «форма обучения» отличается от термина «форма организации обучения», обозначающего какой-либо вид занятия - урок, предметный кружок и т.п. (Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. С. 49).

Что же понимается под термином «организация» вообще и в чем суть педагогической трактовки этого термина?

Согласно толковому словарю В. Даля, «организовать или организовать» означает устроить, установить, привести в порядок, составить, образовать, основать стройно. В «Философской энциклопедии» поясняется, что организация есть «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположения, соотношения частей какого-либо объекта» (Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 4. С. 160). Далее подчеркивается, что важны именно эти «два значения понятия организации, относящиеся как к объектам природы, так и социальной действительности и характеризующие организацию как расположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть организации), их действия и взаимодействия (функциональная часть)» (там же. С. 160—161).

Исходя из такой трактовки термина «организация», И.М. Чередов справедливо констатирует, что форма организации обучения предполагает *«упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала.* 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 учеников под руководством учителя.* Вот один из примеров такой организации. Учебное занятие начинается с чтения учащимися параграфа учебника под углом зрения какого-либо задания, выписывание своих вопросов, какие возникают у школьников в ходе чтения, фиксации непонятных им вопросов. Учитель, в свою очередь, собирает эти вопросы, классифицирует, отмечает качество вопросов, их 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 школьники. 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 на помощь слабым ученикам более сильных, создавая творческие группы, расширяя столь необходимые в этом возрасте деловые общения. По итогам практических работ выставляются оценки. Несправившиеся с заданием прорабатывают материал изучаемой темы в резервное время (внеурочное) вместе с учителем и сильными учениками. В таком характере учебного занятия четко просматриваются формы организации учебной деятельности школьников, формы организации обучения.

Приведенный пример организации учебной работы означает, что одна и та же форма обучения (например, урок) может иметь различные модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемой учителем. Об этом убедительно свидетельствует история развития организационных форм обучения.

11.2. Формы организации обучения и их развитие в дидактике

Истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Их возникновение, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных из них связано с требованиями, потребностями развивающегося общества. Каждый новый исторический этап в развитии общества накладывает свой отпечаток и 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 выделены такие основания для классификации форм организации обучения: *количество и состав учащихся, место учебы, продолжительность учебной работы.* По этим основаниям формы обучения делятся соответственно *на индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные.* Заметим, что эта классификация не является строго научной и далеко не всеми учеными-педагогами признается. Вместе с тем надо признать, что такой подход к классификации форм организации обучения позволяет немного упорядочить их разнообразие.

Система индивидуального обучения

Самой старой формой учебного процесса, берущей свое начало в глубокой древности, является *индивидуальная форма обучения.* Суть ее заключается в том, что учащиеся выполняют задания

индивидуально, в доме учителя или ученика. Помощь учителя выступала либо непосредственно, либо косвенно, оказываемая ученику через изучение им учебника, автором которого являлся сам учитель. Примером непосредственных и индивидуальных контактов учителя и ученика в современных условиях является репетиторство.

Индивидуальная форма организации обучения была единственной в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах широко использовалась до XVIII века. Последующие периоды развития общества она доминировала в практике семейного воспитания состоятельных слоев общества (например, в дворянских семьях, в зажиточных семьях, других слоев общества).

Каковы же достоинства и недостатки этой формы организации обучения, которые, с одной стороны, послужили основанием тому, что в форме репетиторства она сохранилась и в наше время, и с другой — уже в XVII веке в массовом масштабе уступила место новым формам организации учебного процесса?

Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррективы как в деятельность обучающегося, так и в собственную деятельность учителя, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности. Разумеется, индивидуальное обучение в современных условиях предполагает наличие учителя с высокой педагогической квалификацией.

Однако наряду с перечисленными достоинствами индивидуальное обучение страдает и рядом недостатков, за что уже в XVI веке оно было подвергнуто резкой критике. К числу этих недостатков следует отнести прежде всего его неэкономичность, некоторую ограниченность влияния учителя, вызванную тем, что, как правило, функция учителя сводилась к даче задания ученику и проверке его выполнения. Недостатком также является ограниченность сотрудничества с другими учениками, что отрицательно сказывалось на процесс социализации обучаемого, формирования умения работать в коллективе. Вот почему значение индивидуального обучения, начиная уже с XVI века, неуклонно снижается и постепенно уступает место **индивидуально-групповой форме организации учебного процесса**.

Индивидуально-групповая форма организации обучения

Суть этой формы заключается в том, что занятия учитель ведет уже не с одним учеником, а с целой группой разновозрастных детей, уровень подготовки которых был различный. В силу этого учитель вел учебную работу с каждым учеником отдельно. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, объяснял каждому в отдельности новый материал, давал индивидуальные задания. Остальные ученики в это время занимались своим делом. Это позволяло ученикам приходить в школу в разное время - в начале, середине и даже в конце учебного года и в любое время дня.

Как индивидуальная, так и индивидуально-групповая форма организации обучения уже в конце XVI — начале XVII века не удовлетворяла потребности общества как в количественном, так и в качественном плане подготовки подрастающих поколений к участию в решении социально-значимых задач. Подавляющая масса детей оставалась неохваченной обучением, а те, которые были им охвачены, приобретали лишь простейшие навыки чтения, письма, счета.

Классно-урочная система обучения

На рубеже XV и XVI столетий в Европе наблюдается всплеск новых потребностей в образовании. Они вызваны развитием различных отраслей, ремесел и торговли, повышением роли духовной жизни — возрождением в литературе, искусстве, архитектуре, науке. Все это повлекло за собой возникновение

массового обучения детей. Возникла концепция коллективного обучения, которая впервые была применена в братских школах Белоруссии и Украины (XVI век) и стала зародышем **классно-урочной системы обучения**. Теоретически эта система была обоснована и широко популяризировалась в XVII веке Яном Амосом Коменским. В настоящее время эта форма организации обучения, претерпевшая значительную модификацию и модернизацию, является преобладающей в школах мира, несмотря на то, что классу и уроку как дидактическим понятиям уже более 350 лет.

В чем суть классно-урочной системы как специфической формы организации учебной работы? Ответ на этот вопрос содержится в тех особенностях, которые присущи этой системе. Важнейшими из них являются:

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно постоянному расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
- основной единицей занятий является урок, структура которого остается неизменной: опрос, сообщение учителя, упражнение, проверка;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель, он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены или, точнее, перерывы между уроками, это тоже признаки классно-урочной системы.

Классно-урочная система обучения со дня ее обоснования и по настоящее время занимает умы ученых-педагогов всего мира. Она подвергнута обстоятельному анализу и описанию со всеми своими достоинствами и недостатками в многочисленных фундаментальных трудах по дидактике и методикам преподавания отдельных учебных предметов, а также в трудах по педагогической психологии. Авторы этих трудов едины в том, что классно-урочная система обучения по сравнению с индивидуальным обучением имеет ряд преимуществ.

Ее достоинства: четкая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; простое управление им; возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска решения задач; постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения; экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся, создает условия для привнесения соревновательного духа в учебную деятельность школьников и в то же время обеспечивает систематичность и последовательность в их движении от незнания к знанию.

Отмечая эти достоинства, нельзя не видеть в этой системе и ряд существенных недостатков, а именно: классно-урочная система ориентирована в основном на среднего ученика, создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных; создает для учителя 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.

Работа в навязанном темпе, отмечала Е. Паркхерст в своих критических высказываниях в адрес классно-урочной системы, это неволя, это лишение ученика свободы работать в соответствии со своими способностями. Классно-урочная система, как справедливо отмечает Ч. Куписевич, навязывает учащимся искусственную организацию работы, принуждает к частой смене предметов в течение

коротких отрезков времени, в результате чего учащиеся не могут довести начатые дела до конца, продумать их, углубить свои знания. Звонок, этот типичный атрибут классно-урочной системы, не только определяет время работы и отдыха детей, но и в конце года отмеряет время, за которое они должны суметь дать отчет о своих успехах за целый год учебы. В итоге одни учащиеся переводятся в следующий класс, а другие — пусть слабые только по какому-либо одному предмету — остаются на второй год, хотя при лучшей организации работы они могли бы с успехом устранить имеющиеся пробелы. В немалой степени второгодничество обязано также жесткости расписания еженедельных занятий в школе, навязывающего всем детям одинаковый темп работы независимо от их возможностей.

Несомненно, критические высказывания в адрес классно-урочной системы, особенно усилившиеся с конца прошлого века, в своей основе справедливы и послужили основанием для многочисленных поисков теоретиков педагогики и учителей-практиков, с одной стороны, новых систем обучения, с другой — путей совершенствования, модификации и модернизации классно-урочной системы организации обучения в соответствии с новыми требованиями развивающегося общества и достижениями психолого-педагогической науки.

Бель-ланкастерская система обучения

Первую попытку модернизации классно-урочной системы организации обучения предприняли в конце XVIII - начале XIX в. английский священник А. Белль и учитель Дж. Ланкастер. Толчком к этому явился переход от мануфактуры к крупной машинной индустрии, потребовавшей большого количества рабочих, располагающих хотя бы элементарной грамотностью. Для их подготовки необходимо было увеличить количество школ, а следовательно, и контингент учителей, которые бы обучали значительно большее количество учащихся. Так возникла модифицированная классно-урочная система организации обучения под названием **Белль-ланкастерская система взаимного обучения**, названная по имени ее основателей и примененная указанными авторами в Англии и Индии. Она была вызвана стремлением ее основателей разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на подготовку учителей. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя, сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое их обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим и объясняется то, что белль-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Батовская система обучения

В конце XIX - в начале XX в. особенно актуальной в дальнейшей разработке организационных форм обучения становится вопрос индивидуализации обучения учащихся с различиями в их умственном развитии. Появляются и соответствующие формы избирательного обучения. В США была основана так называемая **батовская система**, которая делилась на две части. Первая часть — это урочная работа с классом в целом, а вторая — индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждались в таких занятиях; либо для того, чтобы не отставать от общепринятых норм, либо с теми, кто изъявлял желание углубить свои знания, т.е. с теми, кто отличался сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работал учитель, а с менее способными учащимися и отстающими учениками занимался помощник учителя. Одновременно в Европе стала создаваться так называемая **Маннгеймская система**.

Маннгеймская система

Маннгеймская система, названная так по наименованию города Маннгейм, где она впервые была применена, характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы организации обучения учащиеся, в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

Основатель этой системы **Йозеф Зиккенгер** (1858— 1930 гг.) предлагал создавать четыре класса соответственно способностям учащихся:

1. Основные классы — для детей, имеющих средние способности. 2. Классы для учащихся малоспособных, которые «обычно не кончают школу». 3. Вспомогательные классы — для умственно отсталых детей. 4. Классы иностранных языков или «переходные» классы для наиболее способных учащихся, которые могут продолжать учебу в средних учебных заведениях.

Отбор в классы осуществлялся на основе результатов психометрических обследований, характеристик учителей и экзаменов. Зиккенгер полагал, что в зависимости от успехов учащиеся смогут переходить из одной последовательности классов в другую, но этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня. Программные различия в этих классах не способствовали созданию реальных условий таким переходам.

Маннгеймская система обучения имела много сторонников, особенно в Германии в период, предшествующий Первой мировой войне. Некоторые положения этой системы положительно были восприняты во Франции, России, США, Бельгии и других странах мира. Элементы этой системы сохранились и сегодня в практике работы современной школы в Австралии, США и Англии. Так, в Австралии существуют классы для более и менее способных учеников; в США практикуются классы для медленно обучающихся и способных учеников; в Англии маннгеймская система служит основанием для создания школ, контингент учащихся которых комплектуется на основе тестирования выпускников начальных классов.

В целом же теоретические постулаты этой системы в настоящее время подвергаются повсеместно справедливой критике, подчеркивается, что она построена на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на конечные результаты развития учащихся; что она принижает влияние целенаправленной воспитательной деятельности на формирование личности учащегося, подрывает возможности развития у него социально обусловленных потребностей и интересов. В силу этого концепция Зиккенгера и основанная им маннгеймская система организации обучения, предполагающая индивидуализацию обучения на основе различия в уровне интеллектуального развития учащихся, оказалась явно несостоятельной, если брать ее как целостную. Единственным элементом этой системы, соответствующим особенностям современного развития психолого-педагогической науки и практики работы передовых школ, является так называемое специализированное обучение. В реальной педагогической действительности оно воплощается в виде специализированных школ для исключительно одаренных детей, проявляющих способности к углубленному изучению предметов определенных областей знания — гуманитарных, математических и т.п.

Дальтон-план

В Европе и США в начале XX века было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуальной активной самостоятельной учебной работы школьников и, как следствие, на снятие таких недостатков урока, как ориентированность его на среднего ученика, усредненность темпов продвижения учащихся в их учебной деятельности, неизменность структуры урока (опрос, изложение нового, задание на дом) — всего того, что сдерживало развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Наиболее радикальной из них являлась система **индивидуализированного обучения**, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в первом десятилетии XX в. в городе Дальтон (штат Массачусетс). Эта система вошла в историю педагогики и школы под названием **дальтон-план**. Ее же нередко именуют **лабораторной** или **системой мастерских**.

Педагогическое кредо автора этой системы, Е. Паркхерст, сводилось к следующему: успех учебной деятельности зависит от приспособления темпа работы в школе к возможностям каждого ученика, его способностей; традиционная организация обучения, в которой превалирует деятельность преподавания над деятельностью учения, заменяется организацией, где центральной является самостоятельная

учебная деятельность учащихся, а функции учителя сводятся только к тактичной организации этой деятельности. В связи с этим классы как таковые заменяются лабораториями или предметными мастерскими, уроки отменяются, отменяются объяснения учителем нового материала. Ученик занимается в лабораториях или мастерских индивидуально на основе полученного задания от учителя и при необходимости обращается за помощью к учителю, который постоянно находится в этих лабораториях и мастерских.

Задания выдавались учащимся на год в самом начале учебного года по каждому предмету. Годовые задания затем конкретизировались в виде заданий по месяцам, и учащиеся отчитывались по ним в установленные сроки.

Получив годовые и месячные задания, учащиеся письменно обязывались выполнить их в указанные сроки. Для успешной учебной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания относительно того, как следует выполнять задания, а также пользовались консультациями учителя-специалиста по данному учебному предмету. Единого для всех расписания занятий не было. Коллективная работа велась один час в день, остальное время — индивидуальная работа в предметных мастерских, лабораториях. Чтобы стимулировать работу учащихся, дать им возможность сравнивать свои достижения с достижениями других учащихся, учитель составлял специальные таблицы, в которых ежемесячно отмечал ход выполнения учащимися положенных заданий.

Дальтон-план получил высокую оценку видных американских педагогов супругов Дьюи и быстро стал распространяться в практике работы школ многих стран, но прижиться ему не было суждено ни в одной стране мира.

Так, в СССР в 20-е годы использовалась модификация дальтон-плана под названием бригадно-лабораторной системы. Задания по изучению курса, темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях и с консультациями учителя, отчитывались коллективно. Однако очень скоро применяемая система продемонстрировала свою несостоятельность. Уровень подготовки учащихся неуклонно снижался, их ответственность за результаты обучения падала прежде всего потому, что им было не под силу без объяснения учителя справляться с заданиями. Все это и привело к тому, что существование в СССР этой системы организации обучения в 1932 году прекратилось.

Значит ли это, что дальтон-план совсем был лишен каких-либо достоинств? Нет! К его достоинствам следует отнести прежде всего то, что он позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу, вовлекал в поиски рациональных методов работы и др. Но, как справедливо утверждал в свое время великий русский педагог К.Д. Ушинский, **пустая голова не мыслит**. А дальтон-план мало способствовал систематическому овладению учащимися системы знаний. Они были у них фрагментарны, не охватывали всего объема необходимой и достаточной информации о природе, обществе, технике и культуре. Кроме того, дальтон-план порождал нездоровое соперничество среди учащихся, зачастую приводил к затрате времени на выполнение заданий. Все это обусловило то, что в педагогической действительности он не получил широкого распространения даже в период его интенсивной популяризации Дж. Дьюи, а впоследствии и вовсе был отвергнут. Отголоски его пропаганды начались вновь только в 50—60-е годы XX века в виде плана Трампа, разработанного профессором Ллойдом Трампом.

Суть плана Трампа как системы организационных форм обучения сводится к тому, чтобы максимально стимулировать индивидуальное обучение с помощью гибкости форм его организации. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях, в малых группах с индивидуальными занятиями. Лекции с использованием современных технических средств (телевидения, ЭВМ и др.) для больших групп в 100—150 человек читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы в 10—15 человек обсуждают материалы лекции, ведут дискуссии. Здесь делаются дополнения к

тому, что было услышано на лекции. Занятия в малых группах ведет либо рядовой учитель, либо лучший ученик из группы. Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях. Время проведения означенных видов занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40% учебного времени, на занятия в малых группах — 20%, на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях - 40%. Классы как таковые отменяются, состав малых групп непостоянный, он часто меняется. Система требует слаженной работы учителей, четкой организации, материального обеспечения.

План Трампа получил широкую известность в США благодаря активной рекламе. И тем не менее по этому плану работает в настоящее время небольшое количество экспериментальных школ. Массовые же школы применяют в своей работе лишь отдельные элементы этого плана: обучение бригадой учителей, использование помощников учителей, не имеющих педагогического образования, занятия в больших аудиториях, организация самостоятельной работы учащихся в кабинетах.

На Западе в развитие плана Трампа имеются **«неградуированные классы»**: ученик по одному предмету может учиться по программе пятого класса, а по другому предмету быть в третьем классе. Имеются проекты и ведутся эксперименты по созданию **«открытых школ»**: обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что ведет к разрушению самого института «школа».

В настоящее время повсеместно, как видим, идут попытки усовершенствования классно-урочной и других систем организации обучения, предпринимаются поиски форм обучения в направлении индивидуализации, технизации обучения. Такова история развития организационных форм обучения.

Из этого беглого исторического анализа их развития можно констатировать, что наиболее устойчивой оказалась классно-урочная система и что она действительно является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы массовой школы. Ее преимущества перед другими системами обучения проявляются прежде всего в том, что при массовом охвате детей школьного возраста учебными занятиями классно-урочная система обеспечивает организационную четкость и непрерывность работы учащихся и стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика; предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной работы школьников; обеспечивает возможности сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы; она, о чем уже упоминалось выше, экономична, особенно по сравнению с индивидуальным обучением.

Вместе с тем не следует забывать, что оправдавшееся вовсе не навсегда остается неизменным, что в нем нет никаких недостатков. О том, что классно-урочная система, будучи одним из самых эффективных способов организации массового обучения, содержит в себе и ряд недостатков, которые необходимо изживать, о необходимости совершенствования обучения как в общеобразовательной, так и в системе профессионально-технического образования свидетельствуют многочисленные высказывания ученых-педагогов и учителей-практиков. В частности отмечается, что школа далеко не полностью использует большие возможности урока в организации учебной работы учащихся, в воспитании идейно-нравственных качеств школьников, подготовке их к жизни, труду, трудовой профессиональной деятельности и др. При этом указывается, что основной причиной этого является недостаточность разработки теории организационных форм обучения, особенно урока как основной формы организации учебного процесса в классно-урочной системе обучения.

Формы организации учебного процесса в классно-урочной системе обучения

Классно-урочная система обучения включает в себя наряду с уроком в его классическом понимании целый комплекс форм организации учебного процесса. К ним относятся: лекции, семинарские занятия, экскурсии, занятия в учебных мастерских, практикумы, формы трудового и производственного обучения, собеседования, консультации, экзамены, зачеты, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы) и др. В рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся как

дифференцированного, так и недифференцированного характера. Когда одно и то же задание дается всему классу (письменная работа, лабораторное или даже практическое задание в мастерских), то это будет недифференцированной индивидуальной работой фронтального характера, а когда класс в целом или каждая группа в отдельности коллективно решает одну проблему, совместно овладевает общей темой, то здесь выступает коллективная, фронтальная или групповая работа.

Важнейшей особенностью перечисленных выше форм организации обучения является и то, что на любой из них учащийся учится работать: слушать, обсуждать вопросы при коллективной работе, сосредотачиваться и организовывать свою работу, высказывать свои суждения, выслушивать других, опровергать их доводы или соглашаться с ними, аргументировать свои доказательства, 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 школьники усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного, приобретают опыт контактов с окружающей средой взрослых — в естественных деловых, производственных и социальных отношениях, адаптируются к производственному, жизненному ритму. Большую роль выполняют организационные формы обучения и в воспитании учащихся, где главным выступает характер самоуправления личностью.

Каковы же дидактические основы различных организационных форм обучения? Каков их удельный вес в целостном процессе обучения? Этим вопросам посвятим следующую главу.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Выделите основные признаки, характеризующие форму организации обучения. Дайте определение понятия «форма организации обучения».*
2. *Определите факторы, влияющие на выбор организационных форм обучения.*
3. *Охарактеризуйте особенности классно-урочной системы обучения, ее достоинства и недостатки, ее преимущества перед другими системами.*
4. *Назовите особенности мангеймской системы, Дальтон-плана, плана Трампа. Обсудите с коллегами их достоинства, недостатки, возможности использования в современной отечественной школе.*

Глава 12. УРОК - ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

12.1. Урок как целостная система

Более или менее законченный отрезок педагогического процесса в классно-урочной системе обучения — это урок. По образному выражению Н.М. Верзилина, «урок — это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий» (Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. М., 1974).

Что такое урок?

Ответ на этот вопрос весьма затруднителен на сегодняшний день. До настоящего времени в педагогической науке преобладающим является мнение, согласно которому *урок — это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени* (Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 149). Урок - это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В этой форме представлены все компоненты учебно-

воспитательного процесса: *цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все его дидактические элементы*. Сущность и назначение урока в процессе обучения как целостной динамической системы сводится таким образом к *коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя*. Тем самым урок, с одной стороны, выступает как форма движения обучения в целом, с другой - как форма организации обучения, предопределяемая основными требованиями к организационному построению урока учителем, вытекающими из закономерностей и принципов обучения. Руководствуясь ими, учитель подготавливает урок как систему подлежащих решению дидактических задач (образования, воспитания и развития) в процессе обучения данным конкретным составом учащихся в конкретных условиях жизнедеятельности школы.

Второй аспект понятия «урок», согласно концепции М.И. Махмутова, можно сформулировать следующим образом: *«урок — это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения»* (Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. М., 1985. С. 44). Функция урока как организационной формы обучения состоит в достижении завершенной, но частичной цели, которая, например, *в одном случае* состоит в усвоении нового, целостного содержания, пусть являющегося частью более обширного содержания, *в другом* — в частичном усвоении на уровне осознанного восприятия и запоминания (закрепления). В первом случае структура урока как целостной системы будет повторять в основном структуру обучения как целостного процесса, *во втором* — лишь частично отразит целостный процесс обучения. Это говорит о том, что особенности урока как организационной формы обучения обусловлены **целью и местом каждого отдельно взятого урока в целостной системе учебного процесса** и вопросы о том, нужен ли оргмомент и в чем он состоит, всегда ли нужен опрос, обязательно ли домашнее задание, как лучше организовать коллективную или групповую работу, как учесть индивидуальные особенности учащихся, как связать урок с предыдущими и последующими уроками и другие, с позиции рассмотрения процесса обучения не являются существенными. Они имеют значение только при решении задачи оптимальной организации обучения и вопроса о структуре и типах уроков.

Таким образом, урок многогранен и многопланов. В нем, как уже отмечалось выше, как в целостном отрезке процесса обучения взаимодействуют все компоненты этого сложного процесса — его общие педагогические цели, дидактические задачи, содержание, методы, материальное оснащение и др.

Решая конкретные задачи в каждом отдельно взятом временном отрезке учебного процесса, урок является частью темы, курса учебного предмета и соответственно занимает свое место в системе учебного предмета, темы программы, решает обозначенный в нем на данный момент дидактические цели, соотношенные с учебно-воспитательными задачами курса. «Но для этого урок сам должен иметь свою строгую, единую внутреннюю логику, определенную дидактическими целями, средствами, методами и приемами обучения.

Урок — это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся. Это и обеспечивает управление познавательной деятельностью учащихся» (Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С. 227).

Рождение любого урока начинается с *осознания и правильного, четкого определения его конечной цели — чего учитель хочет добиться; затем установления средства — что поможет учителю в достижении цели, а уж затем определения способа — как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута*.

Цель урока

Что же такое цель и когда, какие цели урока ставит учитель? Общепринято в науке, что **цель - это предполагаемый, заранее планируемый (мысленно или вербально) результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта**. В педагогической деятельности объектом преобразования является деятельность обучающегося, а результатом — уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося. Поэтому цели урока ставятся в соответствии с целями обучения и образования как системы более высокого порядка и не могут сводиться как это было в период, когда деятельность преподавания рассматривалась только как передача учащимся готовых выводов науки и «целям организации» занятий — «изучить такой-то объем нового материала», «повторить такие-то разделы программы» и т.п. Такая постановка цели урока в современной школе несостоятельна.

Цель урока в современной школе должна отличаться конкретностью, с указанием средств ее достижения и ее переводом в конкретные дидактические задачи.

Например, цель урока — усвоить понятие «нахождение неизвестного слагаемого», «отработать умения и навыки его применения»; или по теме урока — «обобщить и систематизировать знания учащихся о способах образования наречий, закрепить орфографические навыки правописания наречий, развить навыки самоконтроля и аккуратности». Эти цели достаточно сложные. Так, для того чтобы достичь цели урока, например, по математике, необходимо продуманно решить три основные дидактические задачи: **актуализировать прежние знания, умения и навыки, непосредственно связанные с темой урока; сформировать у учащихся новые понятия и способы действия; организовать применение учащимися знаний и опыта деятельности с целью формирования у них новых учебных и познавательных умений и навыков, нового опыта познавательной деятельности**. То же относится и к цели второго урока.

Дидактические задачи урока реализуются в реальной педагогической действительности через учебные задачи (задачи для учащихся). Это решение учащимися арифметических задач, выполнение всевозможных упражнений, разбор предложений, составление плана пересказа и т.п. Эти задачи отражают учебную деятельность учащихся в конкретных учебных ситуациях. Дидактические и учебные задачи в целостной структуре урока выступают, таким образом основным средством достижения цели и условием отбора, конструирования способа действия как учителя, так и учащихся.

Какова же структура урока и как она влияет на определение типологий уроков?

12.2. Типология и структура уроков

Понятие структуры урока

Структура урока и формы организации учебной работы на нем имеют принципиальное значение в теории и практике современного урока, поскольку в значительной степени определяют эффективность обучения, его результативность.

Какие же элементы и части урока считаются структурными, а какие нет? Единого мнения по этому вопросу на сегодняшний день в педагогической науке нет. Одни склонны выделять в качестве элементов урока те, которые наиболее часто встречаются в практике, а именно: 1) изучение нового материала, 2) закрепление пройденного, 3) контроль и оценка знаний учащихся, 4) домашнее задание, 5) обобщение и систематизация знаний (см. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984). Другие — цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности (см. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980). Существуют и иные позиции в этом вопросе, вплоть до утверждения, согласно которому «...в реальном учебном процессе число сочетаний элементов урока столь велико, что попытка выделить сколько-нибудь постоянно действующую, однозначную структуру урока является бесплодной. Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой

урока, так как это нанесет ущерб учебному процессу в целом. Этот ущерб будет вызван неучтенностью своеобразия разных видов содержания, соответствующих способов их усвоения, методов обучения, изменчивым чередованием характера учебного материала (Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С. 230).

Да, в урок включены содержание материала, методы и формы обучения, методы управления и контроля за учебной деятельностью, технические средства, учебные средства, дидактические материалы для самостоятельной работы, формы организации учебной деятельности учащихся, личность учителя, но являются ли они компонентами урока? Конечно, нет! Так же как не является компонентом урока и цель урока. Нельзя согласиться и с утверждением о том, что не существует объективно постоянной структуры урока. Здесь имеет место смешение структуры урока со схемой урока, которая долгое время являлась застывшей постоянной схемой комбинированного урока, сдерживавшей в практике работы школы всякое творческое начинание учителя.

Вместе с тем ученые-педагоги едины в том, что структура урока не может быть аморфной, безликой, случайной, что она должна отражать: *закономерности процесса обучения как явления действительности, логику процесса учения; закономерности процесса усвоения, логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления; закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащегося как способов его индивидуального познания, отражающих логику познавательной деятельности человека, логику преподавания; виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса.* (Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. С. 92). Элементами урока, которые при своем взаимосвязанном функционировании отражают эти закономерности, являются **актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного.** В реальном педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, и как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщенные дидактические задачи, и как компоненты дидактической структуры урока. Именно эти компоненты обеспечивают на уроке необходимые и достаточные условия для усвоения учащимися программного материала, формирования у них знаний, навыков, умений, активизации мыслительной деятельности учащихся при выполнении самостоятельных работ, развитие их интеллектуальных способностей — всего того, чем должна обеспечивать школа полноценную подготовку учащихся к жизни и труду. Характер связей и взаимодействия этих компонентов predetermined логикой процесса обучения, поэтапным движением ученика от незнания к знанию, которое сводится к тому, что всякое формирование новых знаний и способов деятельности осуществляется непосредственно на базе актуализации прежних знаний и опыта деятельности и систематического применения усвоенных знаний и опыта в теоретической и практической учебной деятельности школьника. Целью и результатом применения как составного компонента дидактической структуры урока является формирование у учащихся умений и навыков.

Взаимодействие структурных компонентов урока объективно. Однако процесс обучения эффективен лишь тогда, когда учитель правильно понимает единство функций каждого компонента в отдельности и его структурных взаимодействий с другими компонентами урока, когда он осознает, что каждый из компонентов дидактической структуры урока связан с предшествующими. Формирование новых знаний может быть успешным только с опорой на имеющиеся знания, а отработка навыков и умений успешно осуществляется после усвоения нового. При этом их последовательность на том или другом уроке может быть различна: в одном случае, о чем подробно говорится в работах М.И. Махмутова, урок может начинаться не с актуализации, а с введения **нового** понятия путем объяснения учителя либо создания проблемной ситуации или выдвижения предположений (гипотез) о способе решения ранее поставленной проблемы. Попутная актуализация может потребоваться в ходе доказательства выдвинутой гипотезы, в начале урока может быть контрольная работа на применение знаний, изученных на предыдущем уроке и т.д. (Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. С. 94). Такова **дидактическая структура урока.**

Указанный подход к структуре урока исключает шаблонность в проведении уроков, рецептурность в деятельности учителя, расширяет рамки творческого мастерства учителя при разработке методической

подструктуры каждого в отдельности взятого урока, элементами которой будут различные виды деятельности учителя и учащихся, их пошаговые движения к достижению, реализации цели урока. Но это уже не традиционный момент, проверка домашнего задания, опрос учащихся по ранее пройденному материалу, изучение нового, закрепление его и задание на дом, характерные для стандартной схемы комбинированного урока.

Методическая подструктура урока, разрабатываемая учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большой вариативностью. Так, *на одном уроке* она может предусматривать рассказ учителя, постановку вопросов на воспроизведение учащимися сообщенных им знаний, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.; *на другом* — показ способов деятельности, воспроизведение учащимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.; *на третьем* — решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения учителя, воспроизведение знаний и т.д. Все это свидетельствует о том, что практически невозможно дать единую схему для всех уроков по всем учебным предметам, изучающимся в школе. **Методическая подструктура урока в отличие от дидактической — величина переменная.** Число элементов в ней, их номенклатура и последовательность определяются учителем, исходя из общей дидактической структуры урока и целей образования, развития и воспитания учащихся. Методическая подструктура урока отражает основные этапы обучения и характер организации урока.

Таким образом, если дидактическая структура урока является постоянной и в деятельности учителя выступает в виде общего предписания, общего алгоритма организации урока, то методическая подструктура обязывает его планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач, ответы учеников; объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение практических и учебных задач под руководством учителя и самостоятельно.

При создании методического проекта урока учитель исходит из принципа оптимального достижения целей, где немаловажную роль в обеспечении успешности учебно-познавательного процесса - процесса воспроизведения прежних и усвоения новых знаний — играют: создание мотивации, психологического комфорта, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. М.И. Махмутов выделяет даже так называемую **внутреннюю логико-психологическую подструктуру урока**, которая, по его мнению, выступает связующим звеном между дидактической структурой и методической подструктурой урока (см. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. Гл. III). Однако здесь правомерно говорить не столько о логико-психологической подструктуре урока, сколько о структуре процесса усвоения в процессе обучения как целостной дидактической системе, где процесс усвоения складывается из восприятия и осознания, понимания и осмысления, обобщения и систематизации. Но эти процессы не составляют какую-либо структуру урока как организационной формы обучения и выражаются в компонентах методической подструктуры как результат разумно организованной деятельности преподавания и деятельности учения.

Типы урока

Типологии уроков посвящено много научных работ. И тем не менее и на сегодняшний день эта проблема остается спорной в современной дидактике. Имеется несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Например, уроки классифицируют, исходя из дидактической цели (И.Т. Огородников, И.Н. Казанцев), цели организации занятий, содержания и способов проведения урока (М.И. Махмутов), основных этапов учебного процесса (СВ. Иванов), дидактических задач, которые решаются на уроке (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор), методов обучения (И.Н. Борисов), способов организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин). Структура урока, довольно обстоятельно разработанная М.И. Махмутовым, в какой-то степени снимает ведущие в дидактике споры по этому вопросу. Он в своей работе (Современный урок. М., 1981. С. 77), предлагает *классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся.* В соответствии с этим подходом выделяются следующие пять типов уроков: **уроки изучения нового**

учебного материала (1-й тип); уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.) (2-й тип урока); уроки обобщения и систематизации (3-й тип); комбинированные уроки (4-й тип); уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип). Эта классификация является весьма перспективной, хотя и непризнанной всеми теоретиками-дидактами. Кратко остановимся на характеристике каждого в отдельности типа уроков.

Урок изучения нового материала

Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Для этого школьники должны подключаться к решению таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов действий, самостоятельной поисковой деятельности, формированию системы ценностных ориентации.

Наиболее применимы такие уроки в работе со школьниками среднего и старшего возраста, так как именно в средних и старших классах изучается довольно объемистый материал, применяется крупноблочный способ его изучения. Формы такого изучения могут быть самыми разнообразными: лекция, объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов, положений, эвристическая беседа, самостоятельная работа с учебником, другими источниками, постановка и проведение экспериментов, опытов и т.д.

Отсюда и **виды уроков**, применяемые в рамках этого типа уроков, являются весьма разнообразными: **урок-лекция, урок-семинар, киноурок, урок теоретических и практических самостоятельных работ** (исследовательского типа), **урок смешанный** (сочетание различных видов урока на одном уроке). Общим для всех этих видов уроков является то, что время урока отводится на работу учащихся с новым материалом, в ходе которой применяются *всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: придание изложению нового материала проблемного характера, использование учителем ярких примеров, фактов, подключение учащихся к обсуждению их, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использование наглядно-образного материала и технических средств обучения.* Все это нацелено на содержательное и глубокое разъяснение нового материала учителем и умение поддерживать внимание и мыслительную активность учащихся при работе с ним. Кроме этого, общим является и то, что на уроке, в ходе изучения нового материала, идет и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая, не анализируя, не опираясь на уже пройденный материал, не применяя его при выводах каких-то новых положений.

Для учителя крайне важно, понимая объективную многоплановость процессов на уроке, не довольствоваться их стихийным ходом, а постоянно искать и находить оптимальные варианты взаимодействия элементов урока друг с другом.

Урок совершенствования знаний, умений и навыков

Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, в основном сводятся к следующим: а) систематизация и обобщение новых знаний; б) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; в) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; г) формирование умений и навыков; д) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

В большинстве классификаций этот тип урока разбивают на несколько типов: **уроки закрепления изучаемого материала; уроки повторения; уроки комплексного применения знаний, умений и навыков; уроки формирования умений и навыков и др.** Отметим, однако, что уроки «чистого», скажем, повторения или формирования умений и навыков, как свидетельствует реальная школьная практика, менее эффективны и поэтому они, как и уроки, например, целевого применения усвоенного и другие аналогичные им, входят в состав уроков совершенствования знаний, умений и навыков. Видами этого типа уроков являются: а) **уроки самостоятельных работ** (репродуктивного типа — устных или

письменных упражнений); б) **урок-лабораторная работа**; в) **урок практических работ**; г) **урок-экскурсия**; д) **урок-семинар**.

Приведенный перечень видов уроков совершенствования знаний, умений и навыков свидетельствует о том, что организация учебной деятельности учащихся на уроке предполагает одновременно с повторением и применение знаний в несколько измененной ситуации, и систематизацию знаний, и закрепление, упрочение умений и навыков, их совершенствование не только в пределах изучаемой темы, но и на **межтематическом и межпредметном уровне**. При планировании урока вместе с повторением можно организовать и контроль, и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например перед контрольной работой. Он может в течение всего урока закреплять какие-либо навыки, что будет основной дидактической целью. Но, как справедливо констатирует Ю.Б. Зотов, повторение на четырех разных видах урока этого типа по десять минут дает несравненно больший эффект, чем повторение на протяжении всего урока какого-либо вида в течение 40 минут. Однако нельзя подходить к этому вопросу механически. Главное, чтобы на этих уроках правильно сочетались фронтальный и индивидуальный опрос учащихся с письменными, устными и практическими упражнениями, а также с организацией самостоятельной учебной работы. Различные учебные ситуации предполагают разные методические подходы к построению урока. *Это зависит от цели урока, дидактических задач, которые решаются на уроке, и, конечно, от специфики учебного предмета и материала темы, раздела, изучаемых на данный момент.*

Урок обобщения и систематизации

Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач — **установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предмета в целом, и проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся по всему программному материалу, изучаемому на протяжении длительных периодов — четверти, полугодия и за весь год обучения.**

Психологически такие уроки стимулируют учащихся к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер, раскрыть способы решения типовых задач и постепенно овладевать опытом их переноса в нестандартные ситуации при решении возникающих перед ними новых необычных задач.

Уроки обобщения и систематизации предусматривают все основные виды уроков, которые применяются в рамках всех пяти типов уроков. Спецификой же их является то, что учитель каждый раз при проведении урока заранее обозначает вопросы - проблемы для повторения, указывает заранее источники, которыми учащимся необходимо воспользоваться, проводит при необходимости обзорные лекции, задает задания учащимся для коллективно-группового их выполнения вне урока, проводит консультации как групповые, так и индивидуальные, собеседования по ходу подготовки учащихся к предстоящему уроку, дает рекомендации по самостоятельной работе. В старших классах наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки, на которых проводятся проблемные дискуссии, или уроки-семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки, на которых учащиеся целеустремленно (отдельно или группами) решают творческие задачи теоретического или практического характера.

Комбинированный урок

Это наиболее распространенный тип урока в существующей практике работы школы. На нем решаются дидактические задачи всех предыдущих трех типов уроков, описанных выше. Отсюда он и получил свое название — **комбинированный**. В качестве основных элементов этого урока, составляющих его методическую подструктуру, являются: а) организация учащихся к занятиям; б) повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на

предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке; в) введение учителем нового материала и организация работы учащихся по его осмыслению и усвоению; г) первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике; д) задание домашнего задания и инструктаж по его выполнению; е) подведение итогов урока с выставлением поурочного балла, оценки за работу отдельным учащимся на протяжении всего урока.

Перечисленные компоненты методической подструктуры комбинированного урока в зависимости от характера учебной ситуации и педагогического мастерства учителя взаимодействуют между собой и зачастую переходят друг в друга, меняют свою последовательность в зависимости от организации познавательного процесса. В таких случаях структура комбинированного урока становится гибкой, подвижной. Это позволяет учителю избегать в своей работе шаблона, формализма. Так, в опыте передовых учителей, в опыте наших новаторов, например в практике работы С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова и других, усвоение новых знаний происходит в процессе выполнения самостоятельной работы, а проверка знаний вплетается в организацию занятий и выступает в качестве показателя активности школьников в комментировании хода своей работы, их обученности.

В процессе изучения нового материала можно сразу организовать его закрепление и применение, а при закреплении осуществлять контроль знаний, умений и навыков и развитие навыков применения этих знаний в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Такое комплексное взаимодействие между структурными элементами комбинированного урока делает урок многоцелевым и вынуждает учителя при проведении урока правильно регламентировать время урока на его отдельные этапы; Недопустимо, когда проверка знаний учащихся занимает 20—23, а то и все 30 минут, и на работу по новой теме остается 15—20 минут. Естественно, с такого урока учащиеся переносят всю тяжесть работы по усвоению нового материала на домашнюю работу. «Просидев без всякой пользы шесть битых часов в классе, пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам приготовить урок в часы, свободные от классов. Сколько напрасно потерянного времени, сколько тяжелых усилий, и для какого ничтожного результата. Вся небольшая польза, которую приобретает ученик при таком преподавании, далеко не вознаграждает одной привычке к бездействию по целым часам и самому рабскому притворству — необходимому последствию такого препровождения времени в классах» (Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.; Л. 1948. С. 216).

Эффективность и результативность комбинированного урока зависят не от абсолютизации его структуры, а от четкого определения целевых установок урока, от ответа учителя на вопрос о том, чему он должен научить учащихся, как использовать занятия для разумной организации их деятельности.

Хороший урок — это тот урок, где царит деловая творческая обстановка, где желания школьников размышлять — бьют ключом, где они охотно вступают в диалог с учителем, друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций и пожеланий, не боясь попасть впросак.

Заканчивая характеристику комбинированного урока, отметим, что отдельные компоненты его методической подструктуры в тех или иных сочетаниях свойственны и методическим подструктурам первых трех типов уроков, описанных выше. Вот почему они охарактеризованы в подструктуре данного урока. Подробная характеристика этой подструктуры дана И.Ф. Харламовым (Педагогика. 2-е изд. М, 1990. С. 245-266).

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков

Уроки этого типа предназначаются для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися теоретического материала, системы научных понятий изучаемого курса, сформированности умений и навыков, опыта учебно-познавательной деятельности школьников, установления диагностики уровня обученности учеников и привнесения в технологию обучения тех или иных изменений, коррекции в

процессе учения в соответствии с диагностикой состояния обученности детей. Видами урока контроля и коррекции могут быть: **устный опрос** (фронтальный, индивидуальный, групповой); **письменный опрос, диктанты, изложения, решения задач и примеров и т.д.; зачет; зачетная практическая (лабораторная) работа; практикумы; контрольная самостоятельная работа; экзамены** и др. Все эти и другие виды уроков проводятся после изучения целых разделов, крупных тем изучаемого предмета. Высшей формой заключительной проверки и оценки знаний учащихся, уровня их обученности является экзамен по курсу в целом. На уроках контроля наиболее ярко проявляется степень готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в познавательной-практической деятельности в различных ситуациях обучения.

После проведения уроков контроля *проводится специальный урок по анализу и выявлению типичных ошибок, недостатков в знаниях, умениях и навыках учащихся, в организации их учебно-познавательной деятельности, которые необходимо преодолеть на последующих уроках, вносится необходимая коррекция и в деятельность учащихся, и в деятельность учителя.*

Методическая подструктура уроков контроля и коррекции обычно выглядит так; вводная объяснительная часть (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы — решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т.п.); **основная часть** — самостоятельная работа учащихся, оперативный контроль, консультации учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах и в том, что они делают; **заключительная часть** — ориентировка учащихся в предстоящем изучении нового раздела, темы курса.

Иногда уроки этого типа включают в себя следующие элементы: *организационная часть; объяснение задания учителем; ответы на вопросы учащихся; выполнение учащимися задания; сдача выполненного задания (или проверка его выполнения); задания на дом; окончание урока.* Все это еще раз подтверждает положение о том, что методическая подструктура должна быть гибкой, подвижной, вариативной.

Разумеется, в практике работы школы возможны и другие типы и структурные комбинации уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечения их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается **проблемный урок**, который в школьной практике приобретает весьма нестандартную структуру. Это — уроки «погружения», уроки творчества, уроки пресс-конференции, уроки-диалоги, уроки-аукционы, межпредметные уроки, уроки взаимного обучения учащихся, уроки — творческие отчеты, уроки-конкурсы и многие другие. Их главная цель — возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду, достижение которой обычно связывается с той или иной степенью импровизации учителя на уроке. Однако какую бы форму ни приобретали нестандартные уроки в практике работы того или иного учителя, они всегда включают в себя следующие элементы: **организация учащихся, их психологическая подготовка к активному включению в предстоящую работу — создание проблемной ситуации; формулировка проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения; поиск практического решения проблемы; обсуждение результатов; комментарии и обобщения учителя; задания на дом; окончание урока — подведение итогов работы.** Все это зависит от частнометодических задач и творчества учителя. Однако всегда любая методическая подструктура любого типа урока должна воплощать в себе **актуализацию ранее усвоенных знаний и способов деятельности, формирования новых понятий и способов деятельности и применения знаний, умений, навыков.** Кроме того, следует иметь в виду, что перечисленные типы уроков в «чистом» виде редко встречаются в практике работы учителя. Так или иначе функции одного типа урока часто вплетаются в структуру другого типа урока. Разница заключается только в том, что каждый перечисленный тип уроков отличается доминированием определенной функции, например ознакомление и изучение нового материала или контроль и оценка, а остальные функции других типов урока носят вспомогательный характер. Поэтому классификация уроков продолжает оставаться одной из актуальных проблем дидактики. Однако и педагогам-теоретикам, и учителям-практикам не следует забывать о том, что нередко из-за поиска формы обучения и введением в практику калейдоскопа нестандартных уроков в угоду сиюминутному

интересу школьников снижается результативность обучения, уровень серьезной познавательной работы; затраты времени на подготовку таких уроков часто несоизмеримы с их результатами (Сарапулов В.А. Дидактика: теория и практика обучения. Чита, 2000. С. ПО).

12.3. Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает форма организации учебной деятельности учащихся на уроке. В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном три такие формы — **фронтальная, индивидуальная и групповая**. Первая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, вторая — самостоятельную работу каждого ученика в отдельности; групповая - учащиеся работают в группах из 3—6 человек или в парах. Задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

Наиболее полно эти формы организации учебной деятельности учащихся представлены в работах И.М. Чередова, Ю.Б. Зотова, Х.И. Лийметса, М.Д. Виноградовой, И.Б. Первина, В.К. Дьяченко, В.В. Котова, Н.Э. Унт, М.Н. Скаткина и др. Авторы этих работ едины в том, что именно в организационных формах осуществляется главное дидактическое отношение - связь взаимодействия преподавания и учения.

Что же представляет собой каждая из перечисленных форм организации учебной работы учащихся на уроке? Каковы достоинства и недостатки каждой из них? Как сочетать между собой эти формы работы учащихся в конкретной педагогической деятельности учителя?

Фронтальная форма организации учебной деятельности

Фронтальной формой организации учебной деятельности учащихся называется такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее. Учитель ведет работу со всем классом одновременно, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения школьников в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Это способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и учащимися, а также учащихся между собой, воспитывает в детях чувство коллективизма, позволяет учить школьников рассуждать и находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу, формировать устойчивые познавательные интересы, активизировать их деятельность.

От учителя, естественно, требуется большое умение найти сильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам урока; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать и в то же время внести необходимые коррективы 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 на разном уровне глубины. Это учитель должен учитывать и опрашивать их соответственно их возможностям. Такой подход учителя при фронтальной работе на уроке позволяет учащимся и активно слушать, и делиться своими мнениями, знаниями с другими, с вниманием выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими, находить ошибки в чужом мнении, вскрывать его неполноту. В этом случае на уроке царит дух коллективного думания. Учащиеся работают не просто рядом, когда каждый в одиночку решает учебную задачу, а требуется совместно активно участвовать в коллективном обсуждении. Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы учащихся на уроке, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, излагать учебный материал всему классу, достигать определенной ритмичности в деятельности школьников на основе учета их индивидуальных особенностей. Все это несомненные достоинства фронтальной формы организации учебной работы 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 шкалящего типа, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными учебными возможностями каждого ученика, учитывать индивидуальные возможности школьников, создавать на уроке атмосферу дружественных отношений между учителем и учащимися, вызывать у них чувство сопричастности общим достижениям класса.

Фронтальная форма учебной работы, как отмечают ученые-педагоги Чередов И.М., Зотов Ю.Б. и другие, 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 своих разноуровневых 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, заданий поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию школьников и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учащихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной работы на уроке и другие формы учебной работы. Так, при изучении нового материала и его закреплении, пишет Ю.Б. Зотов, наиболее эффективна фронтальная форма организации урока, 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 максимального развития каждого ученика. Можно, например, работу заканчивать 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 на уроке

Эта форма организации 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 быть 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. Широко используется индивидуальная работа в программированном обучении.

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: *индивидуальную* и *индивидуализированную*. Первая характеризуется тем, что деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе, вторая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого школьника согласно его подготовке, его реальным учебным возможностям.

Таким образом, один из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности школьников на уроке 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 помощи учителем. Он наблюдает за их работой, следит, чтобы они пользовались правильными приемами, дает советы, наводящие вопросы, а при обнаружении что многие ученики не справляются с заданием, учитель может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах урока, при решении различных дидактических задач; для усвоения новых знаний и их закрепления, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы школьников 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 «свои» вопросы. Здесь важны два обстоятельства: 1) каждый работает на пределе своих возможностей и 2) каждый выполняет необходимую часть анализа литературного произведения. На уроке учащиеся объясняют свою часть нового материала.

Степень самостоятельности индивидуальной работы учащихся в этих случаях 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» (Дидактика средней школы. 2-е изд. М., 1982. С. 238).

Для слабоуспевающих учащихся необходимо составлять такую систему заданий, 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 потребности в самообразовании. В этом достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, в этом ее сильные стороны. Но 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. Эти недостатки 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 работы учащихся

Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 3-6 человек. Состав группы непостоянный. Он 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 и подбираются они по принципу объединения школьников 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, а дифференцированная - выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Только при таких условиях «...работая в составе группы, звена, - писал известный русский дидакт М.А. Данилов, - школьники на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения. Учащиеся спланируют между собой, приучаются действовать согласованно и слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результаты совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме того, делает явными усилия и способности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования» (Урок в восьмилетней школе/Под ред. М.А. Данилова. М., 1966. С. 184). Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. И это потому, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность в результатах отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого ученика в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения при 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. Это объясняется тем, что при фронтальной и индивидуальной формах урока учителю труднее помогать всем ученикам. Пока он работает с одним-двумя школьниками, 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 - 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 на уроке 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 уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач, при изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой работы максимально используются обсуждение

результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении исторических документов и т.п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация работы учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ, 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, к созданию системы заданий для отдельных групп учащихся, обучение 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 воспитание у учащихся самостоятельности, активности, умения сотрудничать с другими при выполнении общего дела, формирования социальных качеств личности.

Групповая деятельность учащихся на уроке, как это показано в работе В.В. Котова («Организация на уроках коллективной деятельности учащихся»). Рязань, 1977), складывается из следующих элементов:

1. *Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.*
2. *Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.*
3. *Работа по выполнению учебного задания.*
4. *Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.*
5. *Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.*
6. *Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в шассе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.*
7. *Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.*

Успех групповой работы учащихся зависит прежде всего от мастерства учителя, от умения его 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.

Исследования И.М. Чередова показали, что групповая форма обучения учащихся на уроке предъявляет высокие требования к учителю, осуществляющему управление учебно-познавательной деятельностью школьников. Он должен хорошо владеть дисциплиной, в совершенстве освоить методику определения заданий для групповой работы учеников, направлять их деятельность, выделяя ключевые положения, акцентируя внимание на самом главном в изучаемом материале, следить за сотрудничеством учеников в разных группах. Регулируя взаимодействие учащихся, учитель отмечает особенности их поведения в разных учебных ситуациях. Нередко приходится наблюдать, что одни ученики излишне командуют, другие отстраняются от совместной работы, третьи разрешают спор недопустимыми способами или занимают другими делами. В роли арбитра выступает учитель. Он направляет учебную

деятельность в нужное русло. Следит за тем, как продвигается каждая группа в решении учебных задач. Регулирует темп работы, обращает внимание на слабых, пассивных учеников, помогает им включиться в активную деятельность.

Итак, достоинства групповой организации учебной работы 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. Но это не говорит о том, что эта 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: трудности комплектования групп и организации работы в них; 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, задачах. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке — фронтальной и индивидуальной — групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание этих форм, выбор наиболее оптимальных вариантов этого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых на уроке учебно-воспитательных задач, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности, от 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, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

12.4. Самостоятельная работа учащихся на уроке

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока, активизации учащихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает исключительное место на современном уроке, потому что ученик приобретает знания только в процессе личной самостоятельной учебной деятельности.

Передовые педагоги всегда считали, что на уроке дети должны трудиться по возможности самостоятельно, а учитель — руководить этим самостоятельным трудом, давать для него материал. Между тем в школе еще редко можно видеть самостоятельные работы, которые были бы направлены на формирование приемов познавательной деятельности, школьников мало обучают способам и приемам самостоятельной работы, в частности приемам развернутого и свернутого описания, объяснения, выведения правил и предписаний, выхода на формулирование идей и их предварительного развертывания по смыслу и содержанию, т.е. тем приемам, которые составляют основу учебно-познавательной деятельности школьника.

Понятие о самостоятельной работе ученика

Под **самостоятельной учебной работой** обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний. *Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое в конечном счете приводит школьника либо к получению совершенно нового, заранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.*

Следовательно, самостоятельная работа — это такое средство обучения, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;
- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;
- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;
- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

Уровни самостоятельной деятельности школьников

Исследования ученых-практиков и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. *Копирующие действия* учащихся по заданному образцу. Идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известным образцом. На этом уровне происходит подготовка учащихся к самостоятельной деятельности.
2. *Репродуктивная деятельность* по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти. Однако на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.
3. *Продуктивная деятельность* самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.
4. *Самостоятельная деятельность* по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

Каждый из этих уровней, хотя они выделены условно, объективно существует. Дать самостоятельное задание ученику уровнем выше — это в лучшем случае напрасно потерять время на уроке.

Естественно, что программа-максимум для любого творчески работающего учителя — довести как можно больше детей до четвертого уровня самостоятельности. Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня. Соответственно строится программа действий учителя при организации самостоятельной работы на уроке.

Требования к организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке

Рассмотрим основные требования к организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке. Они сводятся к перечисленным ниже. Любая самостоятельная работа на любом уровне самостоятельности имеет конкретную цель. Каждый ученик знает порядок и приемы выполнения работы.

Самостоятельная работа соответствует учебным возможностям ученика, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой. В учебном процессе используются результаты, выводы самостоятельной, в том числе домашней работы.

Обеспечивается сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом работы.

Назначение самостоятельной работы — развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное их выполнение. Содержание работы, форма ее выполнения должны вызывать интерес у учащихся, желание выполнить работу до конца.

Самостоятельные работы организуются так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду.

По форме организации самостоятельные работы можно разделить на **индивидуальные, фронтальные и групповые**.

Типы самостоятельных работ

В соответствии с уровнями самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся можно выделить четыре типа самостоятельных работ: воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие. Каждый из четырех типов имеет свои дидактические цели.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу необходимы для запоминания способов действий в конкретных ситуациях (признаков понятий, фактов и определений), формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Деятельность учеников при выполнении работ этого типа, строго говоря, не совсем самостоятельная, поскольку их самостоятельность ограничивается простым воспроизведением, повторением действий по образцу. Однако роль таких работ очень велика. Они формируют фундамент подлинно самостоятельной деятельности ученика. Роль учителя состоит в том, чтобы для каждого ученика определить оптимальный объем работы. Поспешный переход к самостоятельным работам других типов лишит ученика необходимой базы знаний, умений и навыков. Задержка на работах по образцу — бесполезная трата времени, порождающая скуку и безделье. У школьников пропадает интерес к учению и предмету, наступает торможение в их развитии.

Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа позволяют на основе полученных ранее знаний и данной учителем общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к данным условиям задания. Самостоятельные работы этого типа приводят школьников к осмысленному переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности школьников. Самостоятельные работы этого типа формируют основания для дальнейшей творческой деятельности ученика.

Эвристические самостоятельные работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Как правило, ученик определяет сам пути решения задачи и находит его. Знания, необходимые для решения задачи, ученик уже имеет, но отобрать их в памяти бывает нелегко. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность учащегося. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания ученика более гибкими, мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования. Виды эвристических самостоятельных работ, как и работ других типов, могут быть самыми разнообразными.

Одним из распространенных в практике школы *видов эвристических самостоятельных работ является самостоятельное объяснение, анализ демонстрации, явления, ре акции, строгое обоснование выводов с помощью аргументов или уравнений и расчетов.*

В качестве иллюстрации рассмотрим фрагмент урока физики в 6-м классе. На двух предыдущих уроках учащиеся изучили, закрепили действие жидкости на погруженное тело, условие плавания тел. И вот учитель показывает простой опыт. В бутылку с узким горлом наливает доверху воды, опускает спичку с кусочком пластилина на конце (спичка полностью погрузилась в воду, но плавает), закрывает

большим пальцем горлышко бутылки и надавливает на воду. Спичка плавно погружается в воду. Затем по его команде спичка поднимается вверх, останавливается на любой глубине, снова опускается вниз и т.д. Большая часть класса поражена. Учитель предлагает объяснить это явление. Задание это эвристическое. Всем ясно, что решение как-то связано с изменением давления внутри жидкости, производимого пальцем. Но, с одной стороны, это изменение давления одинаково на обоих концах вертикально расположенной спички, а потому вроде бы не должно изменить равновесия спички, с другой - видно, что плавучесть спички все же меняется. В только что изученную формулу условия плавания тел давление не входит. Так каков же механизм плавучести спички? Поиск ответа на этот вопрос доставляет много радости для шестиклассников.

Творческие самостоятельные работы являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников. Эта деятельность позволяет учащимся получать принципиально новые для них знания, закрепляет навыки самостоятельного поиска знаний. Психологи считают, что умственная деятельность школьников при решении проблемных, творческих задач во многом аналогична умственной деятельности творческих и научных работников. Задачи такого типа - одно из самых эффективных средств формирования творческой личности.

Виды самостоятельных работ в обучении

В практике обучения каждый тип самостоятельной работы представлен большим разнообразием видов работ, используемых учителями в системе урочных и внеурочных занятий. Перечислим наиболее распространенные и эффективные из них.

1. *Работа с книгой.* Это работа с текстом и графическим материалом учебника: пересказ основного содержания части текста; составление плана ответа по прочитанному тексту; краткий конспект текста; поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы; анализ, сравнение, обобщение и систематизация материала нескольких параграфов. Работа с первоисточниками, справочниками и научно-популярной литературой, конспектирование и реферирование прочитанного.
2. *Упражнения:* тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу; реконструктивные упражнения; составление различных задач и вопросов и их решение; рецензирование ответов других учеников, оценка их деятельности на уроке; различные упражнения, направленные на выработку практических умений и навыков.
3. Решение *разнообразных задач* и выполнение *практических и лабораторных работ.*
4. Различные *проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.*
5. Подготовка *докладов и рефератов.*
6. Выполнение *индивидуальных и групповых заданий* в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.
7. *Домашние лабораторные опыты и наблюдения.*
8. *Техническое моделирование и конструирование.*

Большая часть перечисленных видов самостоятельных работ может быть составлена для различных уровней самостоятельной учебной деятельности учащихся, т.е. отнесена к каждому из четырех перечисленных выше типов самостоятельных работ. Огромен арсенал разнообразных самостоятельных работ для самых разных дидактических целей, имеющийся в распоряжении творчески работающего учителя.

Многообразие самостоятельных работ исключает рецептурные указания к их проведению. Однако любая работа должна начинаться с **осознания учащимися цели действия и способа действий**. От этого во многом зависит эффективность всей работы.

Изучение опыта работы передовых учителей показывает, что одним из главных признаков, отличающим уровень их мастерства, является умение использовать в работе разнообразные,

дополняющие друг друга самостоятельные работы, которые учитывают учебные возможности школьников.

Сегодня плохой урок главным образом характеризуется прежде всего тем, что на таком уроке большинство учеников празднично проводят время, не работают. На уроках больших мастеров ученики значительную часть урока выполняют разнообразную самостоятельную работу.

Наблюдения за практикой организации самостоятельной работы и анализ результатов выполнения учениками большого числа таких работ позволяют выделить наиболее часто встречающиеся недостатки в их организации:

- *нет системы в организации работ, они случайны и по содержанию, и по количеству, и по форме;*
- *уровень предлагаемой самостоятельности не соответствует учебным возможностям ученика;*
- *слабо выражен индивидуальный подход в подборе заданий;*
- *самостоятельные работы однообразны, их продолжительность не оптимальна для данного класса.*

Чтобы ученики могли самостоятельно описать тот или иной объект или явление при выполнении учебного задания, решении учебной задачи и правильно выполнить все операции, надо:

- *четко сформулировать задание на описание с указанием его границ — свернутое или развернутое;*
- *предъявить объект для наблюдения — в натуре или модели, на схеме, чертеже, рисунке; если изучается явление, то дать общую картину его протекания — словесно, с помощью карты, рисунка, схемы;*
- *дать все необходимые ранее изученные опорные понятия, а также предъявить в готовом виде карту языка описания — названия объекта и его составных частей, в том числе термины, условные обозначения, кодовые знаки;*
- *определить границы и дать ориентиры для самостоятельного распознавания существенных признаков сходства и отличия; если необходимо, дать подсказку - где, как и какие признаки искать.*

Приведем некоторые примеры.

Допустим, что после знакомства на уроках истории с понятием «война» в общем виде ученикам предстоит дать развернутое описание одной из конкретных войн эпохи рабовладения. Тогда, поставив перед ними задачу на развернутое описание, учитель:

- *дает краткую справку, в которой указывает годы войны, ее участников, их силы, основные этапы, сражения, результаты;*
- *прочитывает некоторые выдержки из исторических документов, художественной литературы, если возможно, показывает фрагменты из учебных и художественных фильмов;*
- *предъявляет перечень опорных понятий, имен исторических деятелей, военачальников, названий городов, мест сражений и т.д.;*
- *указывает границы поиска существенных признаков сходства изучаемой войны с ранее изученными, а также существенные признаки отличия — характер войны, масштабность, время, особенности сражений.*

Подобным образом можно на уроках географии подготовить учащихся к построению рассказа на описание, например, природных условий изучаемого географического региона; на уроках биологии — на описание строения растения или животного организма; физики или химии — на описание строения прибора, технического или химического сооружения.

Подготовка учащихся к выполнению заданий на объяснение ранее описанных объектов или явлений состоит из таких моментов. Учитель:

- дает ориентиры для распознавания устойчивых связей или отношений между составными частями и сторонами описанного объекта или явления; если необходимо, указывает на характер связей - причинно-следственные, функциональные, генетические, морфологические — и на границы их действия;
- с целью выявления устойчивого характера связей или отношения показывает способы пробных преобразований (вычисления, измерения, построения, проведения опыта — в точных науках), прикидки и переноса связи с изучаемой модели объекта или явления на ранее изученную;
- показывает возможные способы логического построения предложений, которые отражали бы найденные связи или отношения, — логические схемы предложений, их возможные варианты, способы кодирования (там, где это возможно и необходимо);
- показывает типовые способы обоснования сформулированных предложений и, если необходимо, подробный план доказательства, его логическую схему;
- дает перечень опорных понятий и аксиоматических положений, используемых при доказательстве.

При подготовке учащихся по выполнению задания на уроке истории к объяснению войны в эпоху рабовладения это может иметь следующий вид. Учитель:

- ставит задачу объяснить характер и причины войны, а также причины поражения или победы воюющих стран;
- указывает ориентиры для распознавания связи между общественным строем воюющих стран и характером войн; ориентиры для распознавания причин войны, а также причин поражения или победы;
- напоминает, по каким признакам устанавливается справедливый или несправедливый характер войны, и дает задание соотнести эти признаки с изучаемой войной; указывает типичные причины войн вообще и типичные причины поражения или победы воюющих сторон в принципе и предлагает соотнести их с теми причинами, которые характерны для данного случая;
- дает логические схемы предложений, отражающих найденные закономерности: «...носила ... характер (справедливый, несправедливый)»; «Основные(ая) цель войны — ...(захват чужих территорий, рабов и пленных, богатств, сокрушение торгового конкурента и т.д.)»; «Основные причины победы... (слабость и разобщенность противника, в том числе политическая, военная, экономическая)»; «Основные причины поражения...»;
- дает опорные понятия и аксиологические положения для доказательства.

Обозначенный круг вопросов, составляющих содержание самостоятельной работы учащихся на уроке, могут успешно решаться, когда ученики подготовлены к высшему уровню познавательной самостоятельности. Но к нему можно прийти через промежуточные шаги, каждый из которых будет поднимать учеников с одной ступеньки на другую.

Итак, учитывая значение самостоятельной работы учащихся в учебном процессе современной школы, задача учителя заключается прежде всего в том, чтобы на уроке были созданы необходимые условия для эффективной реализации всех видов самостоятельной работы, важнейшими из которых являются:

- постепенность введения разных по степени сложности и стимулированию умственной активности видов самостоятельной работы;
- обязательность подготовки учащихся к выполнению заданий (сообщение исходных знаний и обучение общеучебным умениям);
- разнообразие видов самостоятельности работы, используемых при преподавании каждого учебного предмета;
- подбор заданий, способствующих пробуждению интереса к их выполнению, содержащих посильные трудности;

- ознакомление учащихся с источниками получения необходимой для выполнения задания информации;
- оказание учителем в случае необходимости помощи в работе;
- обучение учащихся приемам самоконтроля при выполнении работы;
- обязательность проверки учителем самостоятельных работ учащихся¹.

12.5. Система уроков по теме

Класно-урочная система обучения в современной школе отличается большим разнообразием типов и видов уроков. Задача учителя в этих условиях заключается в том, чтобы продумать четкую систему логически взаимосвязанных уроков, применения которой позволило бы ему обучать детей самоорганизации, умениям и навыкам интеллектуального труда, его научной организации

Каждый урок в этой системе должен представлять своеобразную ступеньку продвижения ученика к полному усвоению учебного материала, к овладению опытом поисковой и творческой деятельности. Опытные, творчески работающие учителя в системе таких уроков обеспечивают учащихся дифференцированными заданиями в процессе коллективной учебной работы, помогают им овладевать знаниями, умениями и навыками на разных уровнях сложности, опытом самообучения и самообразования. В сложившейся практике в системе уроков четко просматриваются:

1. Уроки-объяснения нового материала.
2. Уроки-семинары с углубленной проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся.
3. Уроки лабораторно-практических занятий (практикумы) или уроки решения задач, выполнения упражнений и т.д.
4. Уроки-зачеты по теме.
5. Уроки защиты творческих заданий, подготовленных коллективно.

Специфической особенностью системы уроков является то, что на каждом уроке органически сочетается изучение нового, повторение в виде актуализации прежних опорных знаний, умений и навыков, формирование новых понятий и способов деятельности и контроль усвояемости учебного материала всей темы в целом в ходе его применения учащимися при постоянном решении ими на уроке практических и учебных задач.

Чем вызван такой подход к разработке системы уроков? В опыте и публикациях известных учителей Н.П. Гузика, В.Ф. Шаталова и других, в содержательной статье В.М. Коротова «Уроки Николая Петровича Гузика. Дидактические заметки» (см. «Химия в школе». 1984. № 1. С. 35—40) доказывается, что на одном занятии усвоить учебный материал на требуемом программном уровне невозможно. Практика учителей массовой школы, согласно которой на каждом уроке изучается небольшая порция материала в виде параграфа, ведет к дроблению темы в целом и является одной из причин неуспеваемости учащихся.

Одно занятие в лучшем случае дает лишь поверхностное представление о содержании изучаемого раздела. Для усвоения его необходимо многократное повторение и осмысление во взаимосвязи с другими разделами. А это осуществимо при изучении учебного материала «крупными блоками».

Многие думающие учителя давно отказались от такого дробления тем. Перестали «растаскивать» их по отдельным урокам. Они взяли на вооружение идею П.М. Эрдниева об укрупнении учебных единиц. В единой серии уроков они организуют углубленную проработку учащимися таких тем. Например, Н.П. Гузик в состав учебной темы включает материал, на изучение которого программой отводится, как правило, пять-семь часов, и в течение каждого урока эта тема прорабатывается в целом, от занятия к занятию все более углубленно. Учащиеся вновь возвращаются к изучаемому материалу в процессе всей серии уроков. Но каждый раз это происходит по-новому, глубже, как бы охватывая этот материал с

новых сторон. Каждый урок в этой системе опирается на предыдущий и одновременно прокладывает путь следующему.

Каковы же организация, назначение, роль каждого урока в системе уроков, их взаимосвязь?

Урок объяснения нового материала

Первый урок по теме правильно было бы назвать уроком объяснения нового материала. В средних классах он *проводится методом рассказа-объяснения*, сочетающегося с беседой и демонстрацией учебно-наглядных пособий, в старших — в *форме лекции*, включающей в себя элементы беседы, причем желательно проблемное изложение темы в единстве всех ее компонентов.

Этот урок имеет свои особенности. *Цель урока - общий разбор темы*. Учитель обычно на таком уроке трижды объясняет материал. Сначала очень кратко он знакомит учащихся с простым планом содержания темы, планом ее изложения, основным набором вопросов, что, естественно, поднимает мотивацию учащихся к ее изучению, дает учащимся советы, как конспектировать, выделять главное, фиксировать возникающие у них вопросы по ходу изложения учителем темы. Затем следует подробное объяснение-изложение, нередко сопровождаемое наглядным материалом, демонстрацией опытов, постановкой экспериментов, яркими фактами и примерами, побуждением учащихся приводить свои факты и примеры в подтверждение услышанного, участвовать в беседе по их анализу. Придавая своему изложению проблемный характер, учитель стремится привлечь внимание учащихся к учебной литературе, учебнику, дает общую ориентировку в печатных источниках, в тексте соответствующих параграфов учебника, связывает новое с ранее усвоенным, т.е. актуализирует опорные, ранее усвоенные знания и сформированные умения, умственные действия.

Поскольку на эту часть урока отводится наибольшее количество учебного времени, то для учителя наибольшую сложность представляет отбор основного, главного в содержании материала и обеспечение доходчивой передачи его учащимся.

В конце урока учитель в течение 7-10 минут еще раз повторяет содержание изложенного в виде кратких выводов и параллельно отмечает, что учащиеся должны записать в тетрадях; сообщает учащимся список литературы по теме, в том числе параграфов учебника, программы, по которым они могут готовиться к семинарским занятиям.

Итак, на уроке-лекции (объяснение нового материала) прежде всего состоится лишь общее знакомство учащихся с содержанием темы в целом. В дальнейшем этот учебный материал снова будет объектом внимания школьников на уроках-семинарах или их разновидностях, где уже более глубоко будет прорабатываться учащимися в соответствии с их уровнем подготовленности, способностями и склонностями. Это первое обстоятельство урока-лекции, которое характерно для него в системе уроков. Второе заключается в том, что на протяжении всего урока весь класс активно работает, нет потери времени на так называемую проверку домашнего задания.

Урок-семинар

В системе уроков семинар позволяет включить весь коллектив класса в активную самостоятельную проработку материала прежде всего по учебнику. Работа осуществляется под непосредственным руководством учителя на основе тщательно разработанных им программ, которые по своему содержанию носят дифференцированный характер. В опыте, например, учителя химии Н.П. Гузика практикуются три такие программы — программа «А», «В» и «С». Все эти программы разной сложности и отличаются тем, что обеспечивают, с одной стороны, определенный уровень овладения учащимися знаниями, умениями и навыками от репродуктивного до творческого, а с другой — предоставляют учащимся определенную степень самостоятельности в учении, начиная от постоянной помощи со стороны учителя — работа по образцу, инструкции и т.д., до предоставления им полной самостоятельности. Между программами существует полная преемственность.

Что представляют собой эти программы в содержательном плане?

Программа «А» ориентирует ученика на осознанное, творческое применение знаний и способов деятельности в различных ситуациях. Она рассчитана на то, что ученик свободно владеет фактическим материалом, а также приемами учебной работы, умственными действиями. Программа вводит ученика в сущность проблем, которые решаются на основе уже имеющихся знаний, а задания учащимся характеризуются тем, что в задаче известна лишь в общей форме цель деятельности. Получив такое задание, ученик должен подвергнуть поиску «...подходящую ситуацию и действия, ведущие к достижению цели...», в результате которых создается объективно новая ориентировочная основа деятельности (ООД) и добывается объективно новая информация. «Человек действует «без правил», но в известной ему области, создавая новые правила действия, - творческая (исследовательская) деятельность» (Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии, 1989. С. 56).

Программа «В» по своей сложности находится на ступеньке ниже программы «А» и предусматривает осмысление и осознание учащимися конкретного учебного материала по предмету, а также использование, применение приемов конкретных учебных и умственных действий на репродуктивном уровне, которыми надо овладеть в ситуации творческого применения знаний. Работа ученика в рамках этой программы обеспечивает ему овладение фактическим материалом и теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности поискового характера, которые необходимы для решения вопросов-задач программы «А». Поэтому кроме заданий, в задаче которых дана цель, но не ясна ситуация, в которой цель может быть достигнута, а от учащихся требуется дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные и вновь отрабатываемые действия для решения данной нетиповой задачи, учащимся дается инструкция по методике выполнения этих действий. В процессе выполнения их школьники добывают субъективно новую информацию (новую для себя) в ходе самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы типового действия и построения субъективно новой ООД для решения нетиповой задачи (см. Там же. С. 56). Это уже эвристическая деятельность и выполняется она не по готовому образцу или алгоритму, правилу, а по созданному самим учащимся или преобразованному им в ходе самого действия.

Совсем другое назначение на уроке-семинаре имеет программа «С». Она предназначена для того, чтобы работающий по ней ученик мог овладеть конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Задания этого уровня сложности отличаются тем, что в задачах, которые предстоит ученикам решать, уже заданы и цель, и ситуация, в которой надо реализовать эту цель, и действия по решению задачи. От ученика требуется дать только заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи. Учебно-познавательная деятельность учащихся при работе по этой программе находится на уровне узнавания. Причем она требует от ученика многократного повторения усваиваемого учебного материала, умения выделять в нем главное, а также знания приемов запоминания. Это алгоритмическая деятельность. В связи с этим в содержание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д.

Задания программы «С» должен уметь выполнять каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе, точнее, по следующей за ней программе. Это позволяет включить всех учащихся класса в активную самостоятельную, под руководством учителя, проработку учебного материала. Причем дифференцированные знания дают возможность каждому ученику полностью проявить себя в самостоятельной работе.

Урок-семинар в системе школьного общего образования необычен и по своей организации. Он, как правило, проводится так: вначале учитель проецирует через кодоскоп задания на экране или же, разрабатывая серию карточек-заданий, выставляет их на общее обозрение класса. Учащиеся знакомятся с содержанием заданий, добровольно выбирают для себя те, которые им импонируют; затем рассаживаются небольшими группами и начинают работать с учебником и записями лекций в тетрадях,

другой учебной литературой, советуются друг с другом, обсуждают интересующие их вопросы заданий и время от времени консультируются с учителем, который подходит к отдельным группам, помогает им и поощряет их. Это позволяет учащимся вместе с учителем осуществлять глубокий анализ изучаемого материала, делать соответствующие выводы, находить методы решения, обогащаться опытом самостоятельного познания.

В конце урока в пределах 12—15 минут учащиеся самостоятельно, каждый в отдельности, в письменной форме выполняют выбранное им задание.

Так проводятся уроки-семинары по отработке содержания учебного материала, первоначальное знакомство с которым произошло на лекции или лекциях.

Что же является главным источником знаний на таких уроках-семинарах? Одним словом - УЧЕБНИК! Учебники и учебная литература, научная, справочная литература, а также лекционные конспекты, которые составляются учащимися в ходе объяснения учителем, являются источниками знаний по теме в целом. Планомерная, систематическая работа учащихся с источниками знания приучает школьников к самостоятельному добыванию необходимой информации, письменно оформлять свои мысли, суждения, дискутировать, отстаивать свои суждения, развивать потребность в знаниях и самообразовании. Обязанность учителя в этих условиях заключается в том, чтобы составить задания, ответы на которые в учебнике не содержатся в готовом виде. И в то же время именно в учебнике и в той дополнительной литературе, которой учитель снабжает учащихся на уроке, должен полностью содержаться материал, осмысление которого позволяет ученику выполнять задания. Но для такого выполнения требуется не простое чтение учебника, а именно изучение его, свободная ориентировка ученика в тексте учебника и учебной литературы, обобщение информации, которая содержится в них, сравнивать и выделять существенные признаки наблюдаемых и изучаемых явлений, процессов.

Учебник на уроках думающего учителя полноценно используется не только при изучении нового материала, при повторении, но и как своеобразный справочник, а ученики должны свободно ориентироваться в нем как в своей главной книге, что, естественно, бывает только тогда, когда они владеют умениями, приемами работы с литературой, накопили необходимый опыт самостоятельной работы. Наиболее рельефно этот опыт сконцентрирован в умениях и приемах анализа учебной задачи, ее принятия, в актуализации имеющихся знаний, необходимых для решения задачи, в составлении плана решения, в самостоятельном практическом его осуществлении, в контроле и оценке решения задачи, в осознании способов деятельности, которые были использованы в ходе решения задачи. Задача урока-семинара, описанного выше, и заключается именно в этом.

Естественно, на практике могут встречаться и другие виды уроков-семинаров: семинар-обсуждение результатов самостоятельно изученной темы; уроки-конференции, семинар-диспут по истории, литературе и др. Задача учителя заключается в этом случае в обеспечении как психологической, так и практической готовности учащихся к такой деятельности. На этих семинарах организуется тематическое или проблемное обсуждение: учащиеся излагают свои точки зрения, ставят вопросы друг другу, участвуют в дискуссиях, отвечают на вопросы учителя и т.д. В заключительном слове учителя подводятся итоги работы класса, расставляются акценты на обсуждаемых вопросах, оценивается работа отдельных учащихся, выставляются им оценки. Значительное место в работе учащихся на таких семинарах отводится выступлениям учащихся с сообщениями и рефератами, докладами, подготовленными под руководством учителя. Часть этих сообщений, рефератов или докладов могут быть посвящены новой проблеме и предназначаются они для введения класса в новую тему, с которой ему предстоит встретиться на предстоящей лекции.

В организационном отношении эти уроки-семинары начинаются с краткого вступления учителя, в котором указываются основные задачи предстоящей работы, выдвигаются проблемы для обсуждения, заранее в соответствии с планом проведения семинара распределяются задания для учащихся, оказывается им консультативная помощь в подготовке, рекомендуется необходимая и достаточная литература, а также необходимое оснащение, которое должно сопровождать выступления учащихся

(схемы, карты, диаграммы и т.п.), намечаются содокладчики, оппоненты, рецензенты, участие которых в обсуждении активизирует работу семинара.

Еще одна особенность любого семинарского занятия в школе заключается в том, что на них отсутствует опрос учащихся как самостоятельная часть урока. Контроль на таких уроках сливается с обучением, пронизывает насквозь каждый урок-семинар. И осуществляется этот контроль через систематические наблюдения учителя за ходом работы учеников, постоянную корректировку их деятельности. В конце каждого урока учащиеся самостоятельно, уже не обращаясь к учебнику, письменно выполняют задания по выбранной программе. Работа проверяется учителем. Часть учеников при этом учитель опрашивает устно. И в этом, и в другом случае учащимся выставляются оценки. Это текущий контроль.

Тематический контроль, являющийся стержнем системы уроков по теме и нацеленный на проверку степени усвоения теоретического материала, уровня сформированности навыков и умений, приемов, способов деятельности учащихся по теме в целом, а в конечном итоге по курсу в целом и циклу учебных предметов, наиболее рельефно проявляется и осуществляется на последующих уроках системы — лабораторно-практических, зачетных и уроках-защитах творческих заданий. Рассмотрим эти уроки по порядку.

Урок лабораторно-практических занятий

Как и уроки-семинары, уроки лабораторно-практических занятий являются весьма разнообразными: **урок решения задач, урок выполнения различных упражнений, практикумы, уроки-драматизации, урок разыгрывания маленьких сцен** и др. Общий признак для всех этих уроков — соединение знаний учащихся с их практической, учебно-познавательной и общественно полезной деятельностью, обучение школьников применять знания в жизни.

Как известно, в современной школьной практике решение этой проблемы учителя видят в том, чтобы убедить учащихся в необходимости овладеть знаниями основ наук для того, чтобы потом, после окончания школы, продолжить специальное и профессиональное образование или немедленно по окончании школы использовать их в повседневном труде в народном хозяйстве. Но эта цель весьма отдаленна и не всегда представляется учащимся привлекательной. Поэтому необходимо изыскать пути, позволяющие учащемуся по ходу изучения того или иного учебного материала применять полученные знания для решения практических задач в своей ученической жизни, общественно полезной, научно-практической деятельности. И такой путь многие опытные, передовые учителя нашли. После изучения учащимися ряда учебных тем они дают своим ученикам тематические задания, которые выполняются ими вне урока, заменяя собою традиционную домашнюю работу по предмету.

Суть этих заданий состоит в решении практической проблемы с использованием полученных теоретических знаний. Например, дается задание разработать рекомендации по эффективному использованию химических удобрений в целях повышения урожайности той или иной сельскохозяйственной культуры на конкретном участке земли местного хозяйства. Аналогичное задание можно предложить учащимся по экологии, по оформлению деловых бумаг, сделок и т.д.

Тематические задания, о чем свидетельствует опыт работы талантливого учителя химии и педагога-исследователя Н.П. Гузика, носят межпредметный характер. Они стимулируют учащихся привлекать при выполнении задания не только, скажем, знания химии, русского языка и т.п., но и других предметов - биологии, экономической географии, черчения и др. Подобные задания, по сути дела, и являются основой внедрения в обучение дидактических деловых игр.

В организационном отношении для выполнения тематического задания (проекта) все ученики класса разбиваются на группы и работают параллельно. Группы создаются добровольно в составе 4—6 человек. С учетом склонностей и способностей учащихся распределяются обязанности между ними. Прежде всего из наиболее инициативных учащихся избирается руководитель проекта-задания. Кроме него, в зависимости от содержания задания, в группе выделяются, скажем, агроном, технолог,

экономист, чертежник, а иногда и художник-оформитель. Задания для групп могут быть одинаковые или разные.

Такая коллективная организация работы позволяет одновременно осуществлять разделение труда и привносить в процесс обучения дух конкуренции. При этом успешная работа каждого зависит от результатов деятельности его коллег, что само по себе дает воспитательный эффект, приучая участников к коллективным усилиям. Группа консультируется у учителя, систематически собирается для обсуждения хода работы, учащиеся отчитываются друг перед другом, обмениваются опытом. Всякий успех отдельного ученика поощряется общественным опытом.

Работа с тематическими заданиями, точнее выполнение учащимися тематических заданий, проходит вне урока в том классическом его понимании, какое доминирует в сознании массового учительства и осуществляется на базе достаточно прочного усвоения всеми учащимися теоретического программного материала. Главное в этой работе — создание возможности «приложить» уже имеющиеся знания к решению проблем и связать эти знания с другими, которые получены при изучении других учебных предметов. Работа по выполнению тематических заданий протекает параллельно, а порой и пересекается с работой учащихся на уроке по решению задач и выполнению всевозможных учебно-практических упражнений, что, несомненно, выступает значительным подспорьем для успешной работы над тематическими заданиями.

Урок защиты тематических заданий

Уроки, на которых подводятся итоги работы учащихся над тематическими заданиями, приобрели в теории и практике обучения название **урока защиты тематических заданий**. Технология его проведения такова. Урок начинается с краткой беседы учителя, который представляет участников проектов-заданий, а также знакомит учащихся с порядком защиты ими своих тематических заданий. Затем выступают руководители этих групп, докладывают о своих результатах, привлекая различные иллюстративные материалы, демонстрируя всевозможные расчеты, схемы, таблицы, рисунки и т.п. С каждым из них полемицируют участники других групп, отчитываясь о своей работе. Итоги защиты подводит учитель, который направлял и консультировал всю подготовку тематических заданий группами учащихся и хорошо знает сильные и слабые стороны каждого из выполненных заданий.

Близкой к этой технологии является и технология **урока-драматизации, урока разыгрывания маленьких сцен** и другие, содержание которых готовится учащимися вне урока, но которые органически берут свое начало уже в **уроке-семинаре**.

Лабораторно-практические занятия, практикумы

Применению знаний, а следовательно и их совершенствованию, накоплению опыта самостоятельной деятельности и умению учиться служат и традиционные **лабораторно-практические занятия, практикумы**. Как правило, они применяются для окончательного закрепления практических и учебных навыков и умений, а также проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов программ. В этом отношении пальма первенства в многообразии лабораторно-практических занятий принадлежит **практикуму**, который проводится в учебных кабинетах, лабораториях и мастерских, на учебно-опытных участках школ. Учитель заранее готовит материальную базу и соответствующие инструкции, необходимые для проведения учащимися опытов и экспериментов, распределяет оборудование, инструменты, чтобы каждый ученик мог выполнить требуемые программой работы, проявляя необходимую в этой работе самостоятельность. Назначение практикума - расширение технологического кругозора учащихся, подготовка их к труду и профессиональная ориентация школьников.

Это, конечно, не значит, что практикум заменяет все остальные виды лабораторно-практических занятий, что учащиеся не проводят лабораторных экспериментов на других уроках. Лабораторные опыты, микроэксперименты, решения всевозможных теоретических и практических задач учитель

нередко вводит и в рамки общего разбора темы для иллюстрации своего рассказа-объяснения, и в уроки-лекции, где проводится общий разбор темы, и в уроки-семинары, где они становятся одним из источников новых знаний.

Как и на уроке-семинаре, учитель ведет систематическое наблюдение за успехами каждого ученика на всех разновидностях уроков лабораторно-практических занятий, где наиболее интенсивно происходит совершенствование знаний, умений и навыков, их формирование, обобщение, систематизация и целенаправленное применение, текущий контроль за успешностью обучения школьников.

Однако особое внимание учителя должно быть сконцентрировано не столько на текущем контроле, частных коррекциях в деятельности учащихся, сколько на тематическом контроле, проверке усвоения школьниками учебного материала, уровня сформированности навыков и умений, приемов, способов деятельности, полученных при изучении темы в целом. Эта задача решается на зачетном уроке. Что он собой представляет?

Зачетный урок

Он проводится по завершению работы над крупной темой или разделом курса. Опытные учителя делят урок-зачет на две части: обучающую (примерно до 15 минут) и контролирующую (до 30 минут). Первая часть урока-зачета проводится как индивидуальный опрос-беседа с учащимися по теме в сочетании с самостоятельной работой всех учащихся класса. В этой части урока школьники с помощью учителя вновь разбирают основные вопросы пройденной темы и решают наиболее типичную задачу.

Зная о таком порядке, стиле работы на уроке-зачете, учащиеся в процессе повторения, подготовки к уроку заранее внимательно просматривают материал темы в целом по учебнику, своим записям, приводят в порядок практические работы, которые выполнялись ими по ходу изучения темы для предъявления их учителю во время зачета.

Вторая часть урока посвящается выполнению сквозного письменного задания по теме. Ученики письменно отвечают на серию вопросов, проводят всевозможные расчеты, записывают основные уравнения, решают задачу. Причем в отличие от дифференцированных заданий, которые практикуются на уроках-семинарах, лабораторно-практических уроках, на уроке-зачете, задания для письменного выполнения являются одинаковыми для всех учащихся. Каждый ученик работает самостоятельно и ему выставляется зачетная оценка по пройденной теме.

Естественно, деление урока-зачета на обучающую и контрольную части весьма условно. Вопросы, задания первой части зачетной работы и задания для письменной работы требуют от учащихся не простого воспроизведения усвоенного, а обобщения, систематизации полученных знаний. Они используют их как инструмент учебно-познавательной деятельности при решении нетиповых учебных задач.

Контроль, осуществляемый в ходе проведения урока-зачета, весьма специфичен. Он выполняет не только и не столько функцию «накопления оценок», а коррекцию добытых учащимися знаний, умений и навыков, стимулирует активность и самостоятельность учащихся в обучении, осуществляемых учителем в системе урока в целом. Контроль нужен учителю и учащемуся не ради самого контроля, а как средство повышения эффективности обучения, средство оказания помощи еще лучше, с большей пользой для себя учиться. Он помогает учителю и учащимся определить, насколько прочно усвоился изучаемый материал и позволяет ли достигнутый уровень теоретической и практической подготовленности учащихся двигаться в обучении дальше, приступить к работе по новой теме или разделу программы. Конечно, важно, чтобы соблюдалось единство текущего и тематического контроля за успешностью обучения учащихся.

Такова в общих чертах дидактическая характеристика системы уроков по теме. Естественно, внутри этой системы может быть много разновидностей конкретных уроков в зависимости от специфики

учебного материала и конкретного педагогического почерка учителя. Но какими бы они ни были в своей совокупности, применяемые, точнее практикуемые, учителем уроки должны составлять единую систему. В ней каждое занятие — только звено в цепи, органически связанное, скрепляемое всеми другими звеньями. В этой цепи решение сложных учебных задач не замыкается рамками одного урока, а пронизывает последовательно всю систему урочной и внеурочной работы учащихся.

12.6. Другие формы организации обучения

Система уроков, описанная выше, в реальной педагогической практике дополняется целым рядом других форм организации обучения. К сопутствующим ей формам обучения можно отнести: экскурсии, исследовательские группы, лаборатории, экспедиции, кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, выставки, трудовые неформальные объединения, секции рационализаторов, юннатов, конструкторские бюро, цеха по изготовлению моделей, объединения по интересам и др. Охарактеризуем некоторые из них и покажем их связь с системой уроков по теме.

Экскурсия

Экскурсия — это **такая форма организации обучения, которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью** и обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении. В системе уроков экскурсия выполняет ряд важнейших дидактических функций:

- реализуется принцип наглядности обучения;
- повышается научность обучения и укрепляется его связь с жизнью, с практикой;
- расширяется технологический кругозор учащихся; им предоставляется возможность наблюдать реальное производство и знакомиться с применением научных знаний в промышленном и сельскохозяйственном производстве;
- играют значительную роль в профориентационной работе школы.

В зависимости от дидактической цели экскурсии бывают: **вводные** при изучении нового материала, **сопровождающие** его изучение; **итоговые** при закреплении изученного. По своему предметному содержанию они разделяются на **производственные, естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие** и др.

Нередко бывает и так, что одна экскурсия сочетает в себе одновременно несколько учебных предметов. Такие экскурсии называются **комплексными**. На таких экскурсиях ученик получает возможность знакомиться и изучать объекты в их целостности. Например, можно одновременно проводить экскурсию, связанную с изучением физики, химии и математики на стекольном заводе. Во время этой экскурсии физик знакомит учащихся с применением электроэнергии при производстве стекла, химик — со способами получения химических смесей и химических веществ, математик касается использования на предприятиях научных знаний по своему предмету и т.д.

Большая часть проводимых экскурсий непосредственно связана с изучением программного учебного материала. Они планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные для них дни, свободные от других занятий в школе. Одни из них предназначаются для изучения учащимися нового материала, другие используются для закрепления ранее изученного. Заключительные экскурсии завершают работу учащихся по теме или разделу программы и, как правило, связаны с выполнением учащимися тематических заданий и предшествуют **уроку защиты тематических заданий**.

В методике проведения экскурсии выделяют три блока: а) **подготовку** экскурсии; б) **выход** (выезд) учащихся к изучаемым объектам и **усвоение** (закрепление) учебного материала по теме занятия; в) **обработку** материалов экскурсии и **подведение** ее итогов.

Успех любой экскурсии зависит от тщательности ее подготовки учителем или учителями (если экскурсия является комплексной). В содержание подготовки входит тщательное изучение учителем объекта экскурсии, место ее проведения. В подготовку входит определение цели задач и содержание экскурсии, доведение их до учащихся, продумывание методики, показа и рассмотрения объекта экскурсии, способов вовлечения учащихся в активное восприятие, привлечение к показу и рассказу специалистов и пр. Особое внимание следует уделить подготовке специалистов. Заранее дать им соответствующие инструкции и рекомендации, в частности на какие стороны объекта экскурсии обратить особое внимание учащихся.

Большое значение при подготовке проведения экскурсий имеет готовность самих учащихся. Она заключается в четкой постановке перед учащимися целей, которые должны быть достигнуты ими в ходе экскурсии и в последующей обработке собранного материала: формулирование общих и индивидуальных заданий, информирование учащихся о способах ведения записей, зарисовок, фотографирования, звукозаписей с экскурсоводом во время экскурсии, об использовании знаний по тем или другим характеристикам объекта экскурсии на уроках по смежным предметам. План экскурсии разрабатывается, как правило, учителем, но с привлечением к этой работе и самих учащихся. В ходе работы над планом распределяются обязанности между учащимися по наблюдению, определяется выбор необходимого снаряжения для успешного сбора материалов экскурсии (блокноты, карандаши, коробочки для сбора образцов, измерительные приборы, инструменты, фотоаппараты, кинокамеры и т.п.). Перед выходом на экскурсию проводится вступительная беседа, уточняются задания, определяются формы, порядок, сроки проведения экскурсии, время, отводимое на экскурсию, и материалы, документы отчетности, оговариваются порядок, вопросы дисциплины во время экскурсии (для младших школьников). Особое внимание в ходе этой беседы уделяется правилам поведения и техники безопасности.

Время, отводимое для проведения экскурсии, колеблется от 40-45 минут до 2-2,5 часа (без учета дороги). Оно определяется характером объекта экскурсии, ее целью и содержанием и, конечно, возрастом учащихся. Однако какова бы ни была продолжительность, качество ее зависит от умения учителя, экскурсовода возбудить активность учащихся, заинтересовать их содержанием экскурсии, поставить перед ними серию проблемных вопросов, ответы на которые можно получить, лишь включившись в активную поисково-познавательную деятельность. Во время экскурсии ученики делают записи, зарисовки, фотографии, чертежи и т.п.

Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой учитель совместно с учащимися обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, включает его в общую систему изученного по теме, разделу, выделяет самое существенное из увиденного, выявляет впечатления и предварительные оценки учащихся, намечает творческие задания для них: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы, сделать спецвыпуски газет, составить гербарии и коллекции, подготовить раздаточные материалы для уроков, школьных выставок, музеев и т.п. Историко-литературные экскурсии, как правило, завершаются подготовкой учащимися письменных отчетов, организацией выставок, конференциями.

В целях упорядочивания проводимых экскурсий в школе составляется план экскурсий. В него включаются как учебные, так и внеучебные экскурсии, проводимые по плану классного руководителя. Однако какого типа экскурсия ни проводилась бы, если ее проведение отвечает всем необходимым педагогическим требованиям, то она способствует накоплению школьниками знаний, жизненных фактов, воспитывает любознательность, внимательность, возрастную культуру, нравственно-эстетическое отношение к действительности.

Домашняя работа школьника

Цель этой работы - формирование навыков и умений самостоятельной деятельности и подготовки учащихся к самообразованию. Она принципиально отличается от классной тем, что протекает без непосредственного наблюдения учителя, хотя и по его указанию, с его инструктажем. Домашняя работа

опирается на самостоятельность, сознательность, активность и инициативность самого школьника. Ученик сам определяет время ее выполнения, темп и ритм своей работы. Все это имеет не только образовательное значение для него, но и большое воспитательное, так как у учащегося формируется чувство ответственности, вырабатываются аккуратность, усидчивость и другие социально значимые качества личности.

Домашние задания подразделяются на следующие виды:

- задания, направленные на подготовку ученика к восприятию нового материала при изучении новой темы;
- задания, направленные на закрепление знаний, умений и навыков;
- задания, направленные на применение знаний на практике;
- задания творческого характера.

Каждый из этих видов заданий носит либо индивидуальный характер, предъявляется школьнику для индивидуального выполнения, либо групповой, для выполнения группой учащихся. Задания должны составляться с учетом реальных учебных возможностей выполнения их школьниками в следующих временных пределах: I класс - до 1 ч; II - до 1,5 ч; III—IV классы - до 2 ч; V-VI - до 2,5 ч; VII - до 3 ч; VIII-XI (XII) - до 4 ч. Причем как и при планировании уроков по теме, где рекомендуется использовать различные по сложности программы (А, В, С) для работы учащихся на уроке-семинаре, так и при разработке системы заданий на дом надо следовать принципу «минимум — максимум», согласно которому задания-минимум обязательны для всех учащихся. Задания-максимум могут выполняться только теми учениками, которые проявляют особый интерес к отдельным учебным предметам, располагают соответствующими к нему способностями.

Заметим, однако, что проблема домашней работы за последние несколько десятилетий довольно остро обсуждается как на страницах педагогической печати, так и среди учителей-практиков. Часто высказываются мнения о том, что пора вообще отказаться от домашних заданий, что все, чему следует научить ученика, должно быть изучено, сделано на уроке.

Доля истины в этих высказываниях, несомненно, есть. Она заключается в том, что если домашнее задание сводится только к заучиванию того, о чем говорилось в классе учителем, к чтению параграфа учебника, решению нескольких задач по типу решаемых в классе учителем, выполнению всевозможных упражнений на одно и то же правило и т.п., то такой домашней работе нет места в системе обучения в современной школе.

Любое домашнее задание должно выводить школьника на новый уровень его познавательной деятельности по сравнению с той, какую он выполнял в классе, должно стимулировать его любознательность, жажду познания нового, предвидеть то новое, с чем он столкнется завтра на уроке. **Поисковый характер задания - вот главный признак домашней работы.** Такая домашняя работа — неотъемлемый спутник современного урока. Но для этого она не должна даваться в спешке, результаты ее надо постоянно проверять и обстоятельно анализировать в классе, неустанно поощрять достижения учащихся и предсказывать перспективы их роста; учащимся должна предоставляться возможность самостоятельного выбора домашнего задания; каждое даваемое задание учащимся должно сопровождаться четким и ясным методическим инструктажем, помогающим им самостоятельно учиться. Такая домашняя работа нужна современному школьнику, она оправдывает себя в структуре обучения.

Обычно к сопутствующим формам организации учебно-познавательной деятельности учащихся относят, наряду с экскурсиями, также и **консультации, дополнительные, групповые и индивидуальные занятия с учащимися вне расписания уроков, факультативы, репетиторство, группы выравнивания.**

Не касаясь значимости факультативов, включенных в вариативную часть учебного плана, для современного школьного образования, отметим, что выделять их как сопутствующие уроку формы организации обучения неправомерно, т.к. изучение факультативных предметов, предлагаемых учащимся на выбор, осуществляется в той же урочной форме. Другое дело **консультации и дополнительные занятия**. Они проводятся с учащимися во внеурочное время и используются в одних случаях для удовлетворения потребностей одних в углубленном изучении каких-то вопросов курса, не входящих в содержание факультативных занятий, в других — для устранения отставания отдельных учащихся в учении, устранения пробелов в их знаниях и предупреждения неуспеваемости. Эти занятия по своей форме организации могут быть групповыми, индивидуальными, носить характер консультации, собеседования или самостоятельного выполнения учениками заданий под руководством учителя. Однако следует помнить, что чрезмерное увлечение этими формами работы малоэффективно. Оно приводит к расслаблению учащихся в учебе, к ожиданию помощи со стороны учителя даже при возникновении элементарных трудностей, деморализует их. Ученики при такой ситуации очень быстро становятся пассивными.

Что же касается групп выравнивания и репетиторства, то эти формы обучения ничем не отличаются по своей организации от урочных форм и форм организации групповых и индивидуальных занятий. Поэтому их неправомерно выделять как самостоятельные формы наряду с теми, которые уже рассмотрены в ряду урочных форм организации учебной работы учащихся.

Внеклассная и внеурочная формы работы учащихся

Особую категорию представляют формы **внеклассной** или **внеурочной работы** учащихся. Это всевозможные **предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы** и др. Вся работа учащихся ведется здесь на добровольных началах, состав учащихся по возрасту и классу обучения неоднородный. Руководство ими осуществляют учителя-предметники, приглашенные специалисты в той или иной области знания.

Содержание работы предметных кружков включает в себя углубленное изучение отдельных вопросов программы, сверхпрограммного материала, истории развития науки в ее персоналиях, конструирование, моделирование в области техники, опытническую работу по биологии, ботанике, встречи с учеными и т.д. В отдельных школах создаются даже научные общества, объединяющие и координирующие всю кружковую работу, успешно организующие встречи школьников с творческой интеллигенцией, писателями, деятелями культуры и др. Благодаря функционированию таких форм работы в школе учащиеся могут удовлетворять свои разнообразные познавательные и творческие запросы, развивать свой творческий потенциал, активно включаться во всевозможные школьные олимпиады, конкурсы, художественные и технические выставки, литературное творчество, что дает школе большой импульс для выявления и развития способных и одаренных детей.

Формы внеурочных занятий школьников имеют большое образовательное и воспитательное значение. Они разнообразны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода.

Например, в 825-й школе г. Москвы проводятся тематические месяцы-комплексы познавательных творческих дел по какому-либо юбилею (Даниель Дефо, Ломоносов). «Робинзонада-86» 4-7 кл. Класс отправляется в заочную экспедицию в малонаселенный район Земли с задачей «прожить» там месяц и рассказать об этом в школе. Для подготовки и проведения экспедиции участники изучают материал о данном районе, собирают документы, копии предметов быта, природы, ведут дневник. По «возвращении» экспедиции проводят пресс-конференцию.

Тематический вечер к юбилею Ломоносова - это экскурсии для младших классов; «Что? Где? Когда?» - для средних классов. Старшеклассники провели экспедицию «Москва-Архангельск-Холмогоры-Москва», в результате которой - выставки, отчеты, и научно-познавательная конференция. В рамках месяца и отдельно проводится дидактический театр: создание и постановка пьесы, содержание которой - знания учащихся в какой-либо области науки.

Сопутствующие формы организации обучения позволяют школьникам глубже и разнообразнее познавать жизнь, развивать свои творческие силы, духовно обогащаться, приобретая дополнительную информацию, воспитывать в себе деловые черты характера.

12.7. Подготовка учителя к уроку

Подготовка учителя к уроку складывается из двух органически связанных между собой этапов: **планирование системы уроков по теме и конкретизация этого планирования применительно к каждому уроку, продумывание и составление планов отдельных уроков.**

Тематическое планирование

Тематическое планирование предназначено для определения оптимальных путей реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций учебно-воспитательного процесса в системе уроков и внеурочных занятий по данной теме или разделу учебной программы. В эту систему, в зависимости от основной дидактической цели, могут войти как уроки различного типа и вида, так и другие формы организации внеклассной и внеурочной работы учащихся. Успех тематического планирования зависит главным образом от того, насколько четко учитель представляет себе, что должны усвоить, с чем познакомиться, что уметь, что знать и т.д. Поэтому тематическое планирование начинается с тщательного изучения учителем учебной программы по предмету, образовательных стандартов, выделения основных воспитательных целей и целей развития учащихся в рамках изучения предмета в целом и в ракурсе решения дидактических задач по данной теме. «Поскольку результаты воспитания и развития учащихся проявляются не сразу после проведения того или иного урока, планировать эти задачи надо на более длительный период, т.е. по курсу в целом (что определено программой), и по целой теме или разделу (что намечает сам учитель, исходя из знания им особенностей учащихся того или иного класса» (Ильина Т.Н. Педагогика. М, 1984. С. 363-364). Только в результате такой предварительной работы можно увидеть и понять значение каждого «рождающегося» в тематическом плане урока. В противном случае вместо системы взаимосвязанных уроков получится случайный «набор» уроков.

Наиболее удачную, научно аргументированную схему тематического планирования предложил в свое время известный отечественный педагог М.И. Махмутов. Содержательно эта схема выглядит следующим образом (см. Махмутов М.И Современный урок. М., 1985. С. 147).

Схема тематического планирования

Номера уроков	1-й урок	2-й урок и последующие
I. НАЗВАНИЕ ТЕМЫ		
1) Цель (общая дидактическая) урока или системы уроков		
2) Тип урока (уроков)		
3) Общие методы обучения (репродуктивные или продуктивные)		
4) Оборудование и основные источники информации		
5) Виды контрольных работ по системе уроков		
II. АКТУАЛИЗАЦИЯ		
1) Опорные знания (понятия и факты) и способы действий		
2) Типы самостоятельных работ		
III. ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЙ		
1) Новые понятия и способы действия		
2) Основные и второстепенные проблемы и типы самостоятельных работ		

IV. ПРИМЕНЕНИЕ (ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ)
1) Типы самостоятельных работ
2) Межпредметные связи
V. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ
1) Повторение (объем учебного материала)
2) Типы самостоятельных работ
3)

В основу приведенной схемы тематического планирования М.И. Махмутов положил дидактическую структуру урока, компоненты которой содержат элементы знаний (понятия) и способов действий, типы самостоятельных работ, т.е. содержание и способы обучения. Оговоримся, однако, что данная схема тематического плана не является педагогической догмой, а дает только направления для творческого поиска приемов и способов реализации основных его требований. Приступая к планированию системы уроков по очередной теме, учитель должен ясно представлять, какими опорными знаниями, навыками и умениями уже овладели учащиеся, какие виды преобладающих связей (внутрипредметные, межпредметные) могут и должны на их основе актуализироваться. И только после такого диагноза можно разрабатывать конкретные программы работы учащихся по данной теме. В этих программах учитель четко намечает, какими основными знаниями, а также навыками и умениями по их применению должны овладеть учащиеся при изучении материала данной темы. В программе перечисляются основные понятия и закономерности, которые вводятся по данной теме (или изучаются неизвестные признаки ранее введенных понятий), важнейшие сведения об изучаемых явлениях, процессах, событиях и т.д.; характеризуются типы задач, которые учащиеся должны научиться решать, а также предлагаемые приращения в знаниях, умениях и навыках учащихся, которые должны произойти в результате изучения темы. Одновременно учитель планирует формирование у учащихся умений учебно-исследовательской деятельности, намечает основные задачи воспитания ответственного отношения учащихся к изучаемому содержанию темы, к тем видам деятельности, которые предстоит школьникам выполнять в ходе изучения данной темы.

Вот такая целеустремленность учителя в тематическом планировании, конкретизация им ближайших задач обучения и есть, по сути дела, управление процессом учебно-познавательной деятельности учащихся в системе уроков, основа его творческого подхода к поурочному планированию структуры и содержания предстоящей деятельности на уроке, к определению системы и последовательности собственных действий и действий учащихся на каждом уроке. Только после того как дидактические задачи определены при изучении темы в целом, можно приступать к подготовке конкретного урока.

Планирование урока

В чем же заключается непосредственная подготовка учителя к уроку? **Что такое поурочное планирование?**

Непосредственная подготовка учителя к уроку - это планирование урока, конкретизация тематического планирования применительно к каждому отдельно взятому уроку, продумывание и составление плана и конспекта урока после того, как определены основное содержание и направленность урока. План урока необходим каждому учителю независимо от его стажа, эрудиции и уровня педагогического мастерства. Составляется он на основе тематического плана, содержания программы, знания учителем учащихся, а также уровня их подготовки. В планировании урока и разработке технологии его проведения выделяются две взаимосвязанные части: 1) обдумывание цели урока, каждого его шага; 2) запись в специальной тетради в той или иной форме плана урока.

Цель урока определяется исходя из содержания материала программы, материальной базы школы и характера той деятельности учащихся с учебным материалом, которую можно организовать в данной учебной ситуации. В этой части подготовки урока учитель на основе мысленного эксперимента

осуществляет прогнозирование будущего урока, его мысленное проигрывание, разрабатывает своеобразный сценарий своих собственных действий и действий учащихся в их единстве. И только после определения основного содержания и направленности собственной деятельности и деятельности учащихся на уроке учитель отбирает необходимый и достаточный материал, который должны усвоить ученики, намечает последовательность введения в оборот тех или иных понятий, которые будут отрабатываться на уроке. Подбирает наиболее емкий и яркий материал, необходимый для возбуждения активности учащихся при работе с намечаемыми понятиями, намечает ориентиры в виде обобщенных вопросов, проблемные задачи, предопределяет структуру урока, исходя из объема предстоящей работы. Оценивает возможности учащихся и свои собственные, готовит себя психологически к возможным изменениям занятия в связи с меняющимися условиями на уроке, с введением в содержание урока дополнительной информации.

В ходе подготовки урока усиливается внимание учителя к педагогическому предвидению, к прогнозированию поворотов мысли учащихся. Подготовка учителя к уроку охватывает, таким образом, не только тщательный анализ учебного материала, его структурирование в соответствии с этапами его изучения, **но и возможные вопросы, ответы, суждения самих учащихся в ходе работы с этим материалом — его восприятия, осмысливания и т.п.** Чем тщательнее проведен такой анализ, тем меньше вероятности встретиться с совершенно неожиданными ситуациями в процессе проведения урока.

После такого тщательного анализа, обдумывания композиции урока учитель осуществляет запись плана-конспекта урока. При этом конспект урока, особенно для начинающего учителя, разрабатывается довольно подробно, развернуто. Такой конспект может служить опорой в его работе не только в одном классе, а во всех классах одной параллели. Опытные учителя ограничиваются краткой записью урока — фиксированием того, что нужно не забыть и использовать самому учителю в работе с учащимися на уроке в данном конкретном классе. Это иногда вынуждает отдельных учителей составлять такие планы даже на каждый класс одной и той же параллели, так как учащиеся классов чаще всего заметно отличаются по своим особенностям, уровню подготовленности.

Иногда и в среде ученых-педагогов и учителей-практиков разгораются споры о том, нужен ли учителю план урока? Не сковывает ли план урока творчество учителя? Можно ли учителю пользоваться планом-конспектом во время урока? Не влияет ли это отрицательно на авторитет учителя у учащихся?

Споры такого рода в принципе беспредметны! И это потому, что учителя своим примером приучают учащихся к организованности в работе, к работе по плану, к работе с краткими записями-тезисами, заранее подготовленными. План урока, разумеется, не должен являться своеобразными шорами для учителя, не должен сковывать его инициативу, гибкость в работе с учащимися. Урок - это творческий акт, а следовательно, недопустима фетишизация плана урока в работе учителя. План урока является только руководством к действию, и когда на уроке требуется внести те или иные изменения по ходу урока, учитель не только вправе, а он обязан отступить от плана для того, чтобы обеспечить максимальную эффективность урока. Но одно - отступить от намеченного плана и совсем другое - не иметь никакого плана. Отступая от намеченного, учитель прежде всего соотносит все продуманные, многократно проигранные в уме детали содержания учебного материала, собственные действия и действия учащихся с этим материалом, характер их взаимодействия, и только соотнося все это с создавшейся на уроке ситуацией, он привносит коррективы в ходе ведения урока. Но эти коррективы являются не стихийными, а соотносятся с неожиданно возникшей новой ситуацией и ранее запланированными видами работы и приобретают характер планомерного привнесения изменений в структуру урока и в содержание деятельности учителя и учащихся в соответствии с ранее запланированными целями и дидактическими задачами урока.

План урока - это начало творческого поиска, средство эффективности урока, реализация замысла учителя, фундамент вдохновения и талантливой импровизации.

В нем отражается тема урока и класс, в котором он проводится, цель урока с конкретизацией его дидактических задач, краткое содержание материала, изучаемого на уроке, определяются форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся, методы, средства обучения, система заданий и задач, в ходе выполнения которых успешно будет осуществляться актуализация ранее усвоенных опорных знаний и способов деятельности, формирование новых научных понятий и способов деятельности и их применение в различных ситуациях обучения, контроль и коррекция учебной деятельности учащихся и их поступательное движение от незнания к знанию, от неумения к умению совершать на этом пути необходимые и достаточные познавательные и практические действия при решении запланированных на уроке учебно-познавательных и практических задач. В плане урока уточняется его структура, определяется примерная дозировка времени на различные виды работы, предусматриваются приемы проверки успешности учения школьников, конкретизируются их фамилии, кого планируется опросить, проверить и т.п.

Успех урока зависит не только от тщательной подготовки к нему учителя, но и от подготовки им самих учащихся к работе на предстоящем уроке, от того психологического настроя, с каким они приходят на урок. Подготовка учащихся к следующему уроку в системе уроков предполагает:

- ознакомление учащихся с планом их работы на предстоящих уроках по теме;
- ориентация учащихся на их предварительное знакомство с отдельными разделами или темами учебника, чтение научно-популярной и художественной литературы по проблемам очередного урока, проведение наблюдений и несложных доступных опытов, которые могут способствовать изучению нового материала.

12.8. Анализ и самооценка урока

Качество и эффективность урока во многом зависят от умения учителя анализировать свои и чужие успехи и ошибки. Поэтому важным элементом педагогического творчества являются анализ и самооценка своего урока. Анализ собственной работы - одна из самых продуктивных мер повышения квалификации. Его качество зависит от многих факторов, и прежде всего от привычки учителя к вдумчивому разбору своих действий и тех последствий и результатов, к которым они привели или могут привести. Анализ полезно проводить сразу после состоявшегося урока и до начала следующего, т.е. тогда, когда подготовлен в своей основе конспект урока. В этом случае учитель продумывает, все ли им учтено при подготовке к уроку с учетом результатов предыдущего урока. Самооценка базируется на анализе уже проведенного урока, когда учитель еще раз анализирует намеченный им план, смотрит, что ему удалось, а что не удалось, старается найти причины неудачи и закрепить то, что прошло успешно.

В педагогической литературе описаны различные подходы к анализу урока (см. Зотов Б.Ю. Организация современного урока. М., 1984; Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985 и др.). Среди множества этих подходов можно рекомендовать как наиболее оптимальный для самоанализа и самооценки урока подход, описанный Т.А. Ильиной. Она выделяет десять параметров, по которым учитель может провести самоанализ и самооценку урока. Воспроизведем эту схему с некоторыми ее незначительными сокращениями и модификациями.

1. **Общая структура урока.** К какому типу урока может быть отнесен данный урок? Каково его место в системе других уроков по теме? Четко ли выделены элементы урока данного типа и правильно ли определена дозировка времени, отводимая на каждую часть урока?
2. **Реализация основной дидактической цели урока.** Все ли требования программы по данной теме (вопросу) получили отражение в уроке? Насколько активны были учащиеся при ознакомлении с новым материалом (восприятие, понимание, пробуждение познавательного интереса)? Верно ли составлен и осуществлен план изучения нового материала? Достаточно ли продумана методика решения отдельных «блоков» нового материала? Обладали ли учителя достаточными знаниями? Как и что следовало изменить в изучении нового материала и почему? Имела ли место организация первичного, сопутствующего закрепления (в процессе ознакомления с новым, на специально выделенном этапе урока)? Как осуществлялась проверка

качества знаний, умений и навыков учащихся (каким был охват учащихся, принцип вызова и т.п.)? Имел ли место дифференцированный подход к учащимся? На каких этапах урока? Каким образом?

3. **Осуществление развития учащихся в процессе обучения.** Имело ли место вовлечение учащихся в основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация)? Было ли организовано преодоление посильных трудностей? Появились ли мотивы интеллектуального побуждения? Как и чем было обеспечено развитие познавательной самостоятельности учащихся? Осуществлялись ли внутрипредметные и межпредметные связи? Были ли использованы средства развития творческого мышления (элементы проблемности, задания, носящие творческий характер)? Сообщалась ли на уроке какая-либо информация для общего развития? Если да, то как - учениками в их докладах, сообщениях, дополнениях, самим учителем? Имело ли место эстетическое развитие учащихся? Какие средства были для этого использованы?
4. **Воспитание в процессе урока.** Были ли полностью использованы воспитательные возможности содержания учебного материала? Какая работа велась по формированию мировоззрения: имело ли место разъяснение мировоззренческих идей, формирование отношения, оценочного суждения, сказал ли урок влияние на выработку взглядов и убеждений учащихся? Как была обеспечена на уроке связь обучения с жизнью? Что в уроке содействовало воспитанию добропорядочности, гуманного отношения к людям, уважительного отношения к труду и его результатам к учению? Были ли использованы воспитательные возможности оценки знаний? Каково было воспитательное воздействие личности самого учителя?
5. **Соблюдение основных принципов дидактики.** Правильно ли была организована деятельность учителя и деятельность учащихся с позиции реализации принципов обучения? Как использовалась самостоятельная работа: не слишком ли она трудна? Каков ее объем? Была ли она в достаточной мере индивидуализирована и др.
6. **Выбор методов обучения.** Правильно ли был выбран метод (или методы) ознакомления с новым материалом? Полностью ли были использованы возможности включения самостоятельной работы учащихся? Привлекались ли необходимые технические средства обучения? Достигли ли демонстрации целей? Все ли возможное взято учителем из демонстраций? Достаточно ли разнообразными были методы и приемы применения знаний и выработки умений и навыков? Имело ли место нарастание степени самостоятельности в системе заданий-задач (от заданий на воспроизведение к заданиям творческим)? Рационально ли были выбраны методы проверки и контроля? Правильно ли был организован индивидуальный, фронтальный и комбинированный опрос? Письменный контроль? Как была организована работа над ошибками, имела ли она вообще место? Соблюдались ли общие требования к выбору методов обучения (в зависимости от общей целевой направленности, дидактической цели, специфики учебного материала, предмета, возраста и индивидуальных особенностей учащихся и т.п.)?
7. **Работа учителя на уроке.** Все ли необходимое было подготовлено к началу урока? Правильно ли учитель пользовался конспектом на уроке? Каково было соотношение его организующей деятельности и познавательной деятельности учащихся? Какие виды деятельности учителя имели место на уроке и в каком соотношении (речевая деятельность, слушание, записывание, помощь учащимся в их самостоятельной работе и др.)? Какие приемы организации учащихся на работу были использованы? Был ли достигнут контакт с классом? С отдельными учащимися? Каков был внешний вид учителя? (Не могло ли что-либо в одежде, причёске излишне привлечь внимание учащихся, отвлекая их от урока?)
8. **Работа учащихся на уроке.** Была ли проверена готовность учащихся к уроку? Какой была активность учащихся на разных этапах урока? От чего зависели ее колебания? Какими были виды деятельности учащихся на уроке (речевая деятельность, слушание, записывание с доски, самостоятельная письменная работа и др.)? Обращалось ли внимание на культуру труда (правильное ведение записей, их оформление, бережное обращение с учебником и т.д.)? Какая дисциплина была на уроке и почему? Были ли правильны приемы поддержания дисциплины, их использование учителем? Достигали ли они цели? Если нет, то почему? Каково отношение учащихся к предмету, к учителю?

9. **Гигиенические условия урока.** Достаточна ли освещенность классной комнаты? Как влияет на занятия окраска стен, панелей, парт? Соответствует ли мебель возрасту учащихся? Сидят ли учащиеся с учетом их здоровья, роста, успеваемости? Удачно ли составлено расписание - какое место данного урока в недельном расписании, в расписании данного дня? Как была проведена перемена, предшествующая данному уроку? Не были ли задержаны учащиеся на данном уроке после звонка?
10. **Некоторые специальные задачи.** К числу таких специальных задач относятся задачи, которые продиктованы исследованием школой определенной научной проблемы, задач, связанных с решением педсовета или методического объединения, например, соблюдение единства требований всеми учителями к ведению тетрадей или культуры речи учащихся, обеспечения межпредметных связей, обеспечение индивидуального подхода к учащимся и др.

Перечень вопросов, на которые рекомендуется отвечать себе после каждого урока, не является исчерпывающим, также как не является он исчерпывающим и при анализе уроков учителей-мастеров, своих коллег. Конечно, целенаправленное изучение собственного опыта или опыта других учителей может проводиться не по всем параметрам, а по двум-трем из перечисленных. Это зависит от того, что является главным для учителя на данный момент его работы. Важно только, чтобы молодой учитель анализировал свой урок сразу же после его проведения, под влиянием свежих впечатлений, вынесенных с урока. Такой самоанализ есть уже начало подготовки учителя к новому уроку. Это особенно важно при разработке своего курса, который основывается прежде всего на критическом проникновении молодого учителя в суть собственных действий. В.А. Сухомлинский правильно подчеркивал, что на уроке учитель «не только открывает учащимся окно в мир знаний, но и выражает сам себя» (Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973. С. 164), раскрывает перед ними свой духовный мир, свое духовное богатство.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Определите, чем объясняется целесообразность применения урока как основной формы организации обучения в современной школе. Сформулируйте основные требования к нему.*
2. *Определите, что лежит в основании типологии современных уроков. Какими могут быть типы и виды уроков, если подразделить их по основной дидактической цели?*
3. *Опишите основные типы уроков, другие формы обучения и их структуру.*
4. *Охарактеризуйте постоянную дидактическую структуру урока и покажите ее связь с переменной методической подструктурой.*
5. *Посетите в школе 2—3 урока по своей специальности и охарактеризуйте формы организации работы учащихся на них.*
6. *Определите сущность самостоятельной работы как педагогической категории и охарактеризуйте ее основные признаки.*
7. *Проанализируйте типы и виды самостоятельных работ, найдите основания их классификации.*
8. *Дайте характеристику самостоятельной деятельности учащихся в процессе выполнения ими различных видов самостоятельных работ.*
9. *Разработайте по предмету вашей специальности систему заданий по теме для самостоятельной работы учащихся на уроке.*
10. *Определите основные параметры подготовки учителя к уроку.*
11. *На что учителю следует обращать внимание при анализе и самоанализе урока?*
12. *Назовите основные факторы, определяющие эмоциональную атмосферу урока.*
13. *Какую дидактическую роль играют уроки-семинары и их разновидности в системе уроков по теме?*
14. *Дайте характеристику системы уроков по теме и определите ее функции в активизации учения школьников.*
15. *Составьте план проведения экскурсии и определите, каким дидактическим требованиям должно соответствовать ее проведение.*

Глава 13. ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

13.1. Место и функции проверки и оценки знаний в учебном процессе

Проверка и оценка знаний — составная часть процесса обучения, осуществляется путем систематического контроля за учебной деятельностью учащихся, на уроках и дома с помощью устных, письменных, графических и практических заданий и непосредственного наблюдения за их работой.

С помощью проверки и оценки выявляются знания, которые усвоили школьники на каждом этапе обучения, достижения и недостатки в подготовке учащихся, эффективность работы учителя, выставляются текущие, четвертные и годовые отметки, проходит аттестация учащихся, перевод их из класса в класс, определяется готовность к дальнейшему обучению.

От того, как осуществляются проверка и оценка знаний во многом зависит дисциплина на уроке, отношение учащихся к обучению, домашней, классной и внеклассной работе, и формирование таких важнейших качеств личности школьника, как самостоятельность, инициатива, трудолюбие.

Роль проверки и оценки знаний выходит далеко за рамки отношений между учителем и учениками. Эффективность различных методов и форм обучения, качество учебников и методических разработок, доступность содержания образования, интерес к предмету самым тесным образом связаны с этими вопросами.

Многосторонняя значимость педагогической оценки под стать и сложной деятельности педагога, оценивающего результаты обучения. Многие начинающие учителя признают самой сложной из своих функций оценку и проверку знаний. Но и наличие стажа не снимает трудностей.

Проверка и оценка знаний выполняют **контролирующую, обучающую, образовательную, воспитывающую, корректирующую и информационную функции.**

Контролирующая функция состоит в выявлении знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения, для определения готовности их к дальнейшему обучению.

Обучающая и образовательная функции в том, что ученик не только отвечает на вопросы учителя и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них коррективы, что способствует развитию познавательных способностей учащихся.

Воспитывающая функция проверки и оценки проявляется в систематическом контроле за учебной деятельностью школьников, повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные учителем задачи, правильно оценивать свои учебные возможности.

Учитель не просто регистрирует знания учащихся, а на основе анализа достижений каждого школьника имеет возможность **корректировать** весь учебно-воспитательный процесс, **информировать** родителей и общественность об успехах или недостатках обучения.

Контроль за учебной деятельностью школьников на всех этапах обучения должен быть регулярным и систематическим, охватывать основные разделы учебной программы, обеспечивать проверку усвоения теоретических знаний, формирования интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся; включать разнообразные формы и методы проведения; проводиться дифференцированно с учетом специфики учебного предмета и индивидуальных особенностей учащихся; быть объективным, основанным на глубоком знании каждого ученика.

13.2. Факторы, влияющие на объективность, проверки и оценки знаний

В школьной практике наблюдаются значительные расхождения в оценке учителями устных и письменных ответов учащихся, в требованиях к качеству формируемых знаний, в определении

значимости допущенных ошибок. Одну и ту же ошибку один преподаватель считает грубой, другой — негрубой, третий — недочетом. Так, правильный, полный, но небрежно оформленный письменный ответ, например, по биологии одни учителя оценивают пятеркой, другие — четверкой, а некоторые и тройкой. Одни преподаватели не обращают внимания на орфографические ошибки как в биологических терминах, так и в других словах, другие снижают за них отметки на один или два балла. Эта картина типична и для гуманитарных, и для естественно-математических дисциплин.

При контроле знаний не ставятся единые, общепринятые и одинаково понимаемые цели, которые нужно достигнуть в результате обучения. Цели обучения формулируются очень широко и допускают различную трактовку со стороны учителей: дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, познавательную активность учащихся, мировоззрение и т.д. Неясно, какие задания, вопросы, упражнения должны выполнить школьники, чтобы показать наличие этих характеристик.

Другой фактор, влияющий на обоснованность оценки, — наличие различных объектов контроля. Для одних учителей объект оценки — фактический материал, который усвоили школьники, для других — способность применять знания на практике, для третьих — способность переносить знания на решение новых задач и т.д. Соответственно оцениваются различные стороны ответа и разрабатывается система проверочных заданий.

Субъективность проверки и оценки знаний связана в определенной мере с недостаточной разработкой методов контроля системы знаний. Нередко оценка темы, курса или его частей происходит путем проверки отдельных, часто второстепенных элементов, усвоение которых может не отражать овладение всей системой формируемых знаний, умений, навыков. Качество и последовательность вопросов определяются каждым учителем интуитивно и часто не лучшим образом. Неясно, сколько надо задать вопросов для проверки всей темы, как сравнить задания по их диагностической ценности.

Каждый из применяемых методов проверки имеет свои преимущества и ограничения.

При **устной проверке** качество ответов невозможно предусмотреть, и поэтому затрудняется оценка выявленных знаний ученика. Учитель должен быстро реагировать на ответ, задавать, если это надо, дополнительные вопросы, требовать полного, развернутого ответа на основной вопрос, осуществлять непосредственный контакт с учеником во время проверки. Сделать все это в процессе урока очень сложно, что, естественно, сказывается на объективности оценки знаний при устном опросе.

Письменная проверка хотя и более объективна, чем устная, также имеет свои сложности. Учитель лишен возможности непосредственно следить за ответом ученика, без чего трудно составить правильное суждение о его знаниях. Письменная речь регулируется особой системой правил, что существенно сказывается на качестве ответов. Сам процесс выражения мысли в письменной форме требует от ученика не только знания материала, но и других умений, которыми он может не владеть, что тоже отражается на оценке ответа.

Кроме того, к недостаткам существующей практики проверки и оценки знаний следует отнести стихийность, нерациональное использование методов и форм, отсутствие дидактической целенаправленности, игнорирование учителем характерных особенностей материала предмета и условий работы в классе, отсутствие систематичности при ее проведении.

Особенно большие расхождения между оценками школьников и их знаниями обнаруживаются на вступительных экзаменах в высшие учебные заведения. Налицо разительный контраст между школьными знаниями и требованиями для поступающих в высшие учебные заведения. Текущие и вступительные экзамены контролируют лишь фактические знания школьников в данный период и не позволяют предвидеть их будущие достижения. Во многих случаях прогноз более важен, чем констатация достигнутого результата, который может измениться за очень короткий промежуток времени¹.

Нельзя обойти молчанием роль психологических факторов, общую и специальную подготовку учителя, его личные качества (принципиальность, чувство ответственности). Все это, так или иначе, влияет на результат проверки и оценки знаний. Подсчет отметок у различных учителей показал, что у одного педагога учащиеся имеют большое количество хороших отметок, у другого — плохих, у третьего — приблизительно одинаковое количество и тех и других. Личные качества педагога непременно проявляются как в характере преподавания, так и в процессе проверки и оценки знаний.

Оценка учителя приводит к благоприятному воспитательному результату только тогда, когда обучаемый внутренне согласен с ней. В действительности ученики ведут оценку своих знаний параллельно и не всегда согласованно с учителем.

13.3. Процесс проверки и оценки результатов обучения

Проверка и оценка результатов обучения — процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами, целями обучения, государственными образовательными стандартами. Выражается в форме отметки (в баллах) или словесного оценочного суждения учителя. Согласно Закону РФ «Об образовании» (1992) основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования являются государственные образовательные стандарты.

Проверка и оценка включают определение целей и задач обучения, требований к результатам обучения на каждом этапе учебного процесса; выбора контрольных заданий, примеров и способа выражения результатов проверки. Все компоненты проверки и оценки взаимосвязаны и должны рассматриваться в единстве.

Исходным моментом проверки и оценки являются постановка целей и задач обучения, конечных и промежуточных результатов, которых должны достигнуть учащиеся.

Цели и задачи проверки и оценки знаний

Каждый учебный предмет помимо общих целей обучения имеет перед собой и специфические цели, характеризующие данный предмет.

Цели и задачи обучения, требования к формируемым знаниям, умениям и навыкам учащихся могут быть по-разному заданы и описаны. Они различаются по содержанию, которое должно быть усвоено, по требованиям к качеству знаний (*полнота, глубина* и пр.), по уровням усвоения материала (*узнавание, понимание, применение* и т.д.), по типу формируемой ориентировочной основы. С педагогической точки зрения цели обучения будут иметь смысл, если их можно проверить, четко представлять, какие качества подлежат оценке, как выделить и оценить степень сформированности этих качеств с помощью определенных заданий. Во многих случаях цели, связанные с формированием мировоззрения, отношением к обществу и природе, ценностные ориентации личности очень сложно разложить на составляющие компоненты и поэтому их трудно контролировать. Педагогические цели реализуются в процессе целенаправленной деятельности учителя и учеников. Вместе с тем планируемые цели и достигнутые результаты совпадают лишь частично. Педагог нередко незаметно для себя достигает непредвиденных, иногда даже противоположных ожидаемых результатов. Так, добиваясь усвоения предмета с помощью авторитарных методов, учитель может вызвать у учеников потерю интереса к предмету, что отрицательно скажется на дальнейшем обучении. Однако мало поставить цель — необходимо представить насколько реально ее достижение в данных условиях. Нередко выбранные цели не могут быть достигнуты, так как условия для этого еще не созданы.

Выбор заданий, соответствующих планируемым целям

Определение целей обучения, результатов которых должны достигнуть школьники на разных этапах, — лишь одно из необходимых условий. **Существенный компонент проверки и оценки — подбор**

адекватных заданий, ответы на которые показывают, что планируемые цели достигнуты. Иногда выбранный способ контроля не проверяет заданную цель. Учитель, например, пытается узнать, как ученик понимает материал, применяет полученные знания на практике, и для этого задает вопрос на пересказ текста. Однако пересказ материала не является критерием его понимания, а тем более применения.

На практике для проверки результатов обучения применяют самые различные вопросы, упражнения, задания. По форме ответов на них можно выделить две основные группы: *задания со связанными ответами и задания со свободными ответами.*

Задания со связанными ответами состоят из готовых ответов, которые должны самостоятельно выбрать учащиеся. Ответ на такой вопрос легко фиксировать и однозначно оценить. В отличие от традиционных ответов они содержат подсказку, что повышает их обучающую функцию, но снижает объективность контроля. Разновидностью такого рода заданий являются альтернативные вопросы и со множественным выбором.

Альтернативные вопросы удобно использовать для проверки усвоения фактического материала, умения пользоваться словарем, справочником, владения правилами правописания и т.д.

Вопросы со множественным выбором позволяют проверять не только фактические знания, но и полноту и осознанность.

Задания со свободными ответами предполагают самостоятельный ответ учащихся без каких-либо ограничений и подсказок. Это широко известные традиционные вопросы, применяемые при устном и письменном опросе. Они позволяют проверять любые уровни знаний, но их трудно однозначно оценить.

Как мы уже говорили, обучающие функции вопросов различны. Выбор типа вопроса влияет на результаты обучения. Так, вопросы с альтернативным выбором несут в себе максимальную подсказку; для повторения материала и для закрепления знаний они наиболее полезны. В то же время традиционные вопросы такой подсказки не дают. Поэтому при разработке системы проверочных заданий имеет смысл начинать контроль с альтернативных вопросов, потом переходить к заданиям с множественным выбором и только после них — к традиционным вопросам. Использование различных форм проверки активизирует класс, вызывает интерес к предмету, экономит время и силы учителя и учащихся.

Способы выражения результатов проверки

Заключительный этап проверки и оценки — выставление отметки. Количественные оценки выражаются в баллах (отметках), качественная — в оценочных суждениях и заключениях учителя, содержащих характеристику достоинств и недостатков ответов учащихся.

Исходным документом для выставления отметки является программа, в которой определен круг знаний, умений, навыков для школьников каждого класса. Разработаны требования и инструкции, регламентирующие нормы и правила выставления отметок, единые для всех школ страны. Вместе с тем нет ясности, как соотнести полученную отметку и знания, которые она отражает, как оценить комплексные знания, как сравнивать отметки, полученные в разное время, как выводить средние баллы.

Балл скрывает объект оценки, т.е. материал, за который он получен, и без качественного анализа по нему нельзя судить о результатах обучения. Один ученик получил неудовлетворительную отметку в начале изучения темы и отличную - в конце, другой, — наоборот; при равном среднем балле их знания будут различными. В одном случае отметка выставлена за пересказ написанного в учебнике, в другом — за применение знаний по образцу, в третьем — за нестандартное решение задачи и т.д. Между

баллами и фактическими знаниями существует определенная взаимосвязь, которая трактуется по-разному.

Когда каждый ответ школьника может быть оценен альтернативной оценкой «правильный», «неправильный», «зачет», «незачет», то измерение происходит в так называемой шкале наименований. В основе этой формы измерения лежит логическая операция, позволяющая определить принадлежность данного объекта к некоторому классу объектов с заданными признаками. Отметки, выставленные в этой шкале, служат только для различения объектов (в нашем случае — положительного или отрицательного ответа на вопрос). Судя по баллу, можно будет сказать, что ученик усвоил материал или не овладел им.

Другой случай — когда знания учащихся можно сравнить по объему, полноте, уровню и указать больший или меньший уровень. Примером измерения такого типа может быть оценка знаний учащихся по балльной системе, когда каждый балл соотносится с Числом решенных задач. В зависимости от числа верных ответов каждому ученику приписывается ранг, который он занимает в своей группе по результатам выполнения контрольной работы. То есть цифры здесь, как и в шкале наименований, относятся к конкретным вопросам, но показывают больший или меньший уровень знаний (ранговая шкала). В этом случае более высокий балл отражает и более высокие знания. Интервалы между баллами не равны, но порядок можно планировать. Это могут быть оценки по одной теме, но показывающие различный уровень ее усвоения.

Таким образом, при одинаковых баллах их интерпретация зависит от шкалы, в которой проходило измерение.

Многие учителя не ограничиваются выставлением того или иного балла, но и комментируют его, дают содержательную оценку ответов учащихся: «Прекрасный рассказ, ты очень ясно и образно выразил свои мысли»; «Ты избрал лучший вариант решения задачи»; «Ответ неполный, последовательность изложения темы нарушена». Некоторые учителя учитывают прилежание и внимание школьников и отмечают эти качества при оценке ответов. Целесообразность такого приема очевидна. Учитель, таким образом, не только оценивает знания ученика, но и воздействует на его поведение, прилежание, внимание, отношение к делу. При этом поведение и прилежание ученика не влияют на отметку, а отмечаются особо. Такой прием усиливает воспитательные функции отметки и позволяет учителю оставаться объективным в трудных условиях урока.

При выставлении отметки учитель не всегда может помнить, за какой материал он выставил тот или иной балл: за ответ на теоретический вопрос или за решение задачи. Многие учителя поэтому практикуют дифференцированные отметки - отдельно за теоретический материал и за решение задач. Для удобства различения вводится особая форма записи. Запись $5/4$ означает, что ученик на одном уроке получил 5 за теоретический материал и 4 за решение задачи. Иногда учителя интересуют результаты повторной проверки ранее пройденного материала. В этом случае форма записи может быть иной. Запись 3; 4 означает, что ученик на одном уроке получил 3, а на другом — при повторной проверке того же материала 4.

В целях совершенствования существующей системы балльных оценок наряду с цифровыми отметками предлагается вводить в классный журнал или специальную тетрадь дополнительные сведения об успеваемости ученика, качестве его подготовки по данной дисциплине, ошибках и неточностях в ответах, индивидуальных особенностях. Такой подход позволяет учителю осуществить дифференцированный подход к учащимся.

На практике учителя выводят обычно четвертные, годовые и аттестационные отметки как средние всех баллов. Однако последние отметки часто имеют больший вес, чем предыдущие, так как отражают более высокий уровень усвоения темы. В конце года ученик мог начать лучше заниматься, полностью усвоил программу; между тем средняя отметка этой тенденции не отражает.

Для выведения итоговой отметки целесообразнее использовать комплексную оценку. Каждой четвертной отметке в таком случае приписывается разный вес. Итоговая отметка будет тогда более объективной, а у школьников появится хороший стимул для усиленных занятий в конце года. Низкая отметка, полученная, скажем, в первой четверти, не будет служить непреодолимым препятствием для получения высокого годового балла.

13.4. Формы и методы проверки и оценки результатов обучения

В зависимости от места проверки и оценки в учебном процессе, объема заданий, времени, отводимого на проверку, и числа учащихся выделяют: *текущий контроль*, осуществляемый учителем в ходе повседневной учебной работы, в основном на уроке; *периодический*, который проводится после изучения темы, раздела программы; *итоговый* — в конце учебной четверти или года. В последнее время получил распространение так называемый постоянный контроль за успеваемостью учащихся — *мониторинг*. В начальной школе большое значение имеет текущий контроль за работой школьников, их отношением к учебе, развитием и пр.

По числу проверяемых и характеру вопросов проверка может быть *индивидуальной, фронтальной и комбинированной* (напр., один ученик отвечает устно, остальные — письменно).

Фронтальная проверка применяется для контроля небольшого по объему материала, подлежащего обязательному усвоению (правил, дат, таблицы умножения и пр.). Сочетание проверки и оценки с повторением и закреплением знаний повышает эффективность обучения. Разновидность фронтальной проверки — *комплексная* — основана на оценке результатов различных видов работы учащихся на уроке: ответов на вопросы учителя, дополнений к ответам других учеников, выполнения письменных, графических и практических заданий. В результате комплексной проверки может выставляться *поурочный балл*. Этот вид проверки получил распространение в 60-х гг. в Российской Федерации (Липецкий опыт).

Контроль за учебной деятельностью ученика может осуществлять учитель, сам ученик (*самоконтроль*) и с помощью *технических средств*, в частности компьютеров. Выбор вида и средства контроля зависит от целей обучения, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, условий, в которых проходит обучение.

Устная проверка — наиболее гибкий метод контроля — применяется на всех этапах обучения и помогает легко поддерживать контакт с учениками, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы.

Письменный контроль экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить подготовленность к обучению всего класса и каждого ученика, отличается индивидуальным характером выполнения задания, однако требует много времени на проверку выполненных работ. Основными его формами являются *диктант, изложение, сочинение, письменные ответы на вопросы и контрольные письменные работы*, проводимые на уроке. *Домашние письменные работы учащихся* (сочинения, рефераты и пр.), позволяя экономить время урока, не всегда дают учителю объективные результаты подготовленности ученика, что снижает ценность этих работ для контроля и обуславливает применение их в основном в обучающих целях. При проведении *письменных контрольных работ в классе* самостоятельность их выполнения учащимися обеспечивается вариативностью заданий, наблюдением учителя за работой учеников и пр. В целях сокращения времени на проверку письменных работ применяются пособия с печатной основой, в которых учащимся предлагается заполнить имеющиеся там пропуск (словами, буквами, знаками, цифрами), и программированные пособия (карточки, перфокарты и пр.). Однако использование пособий только этих видов не способствует развитию творческих способностей учащихся.

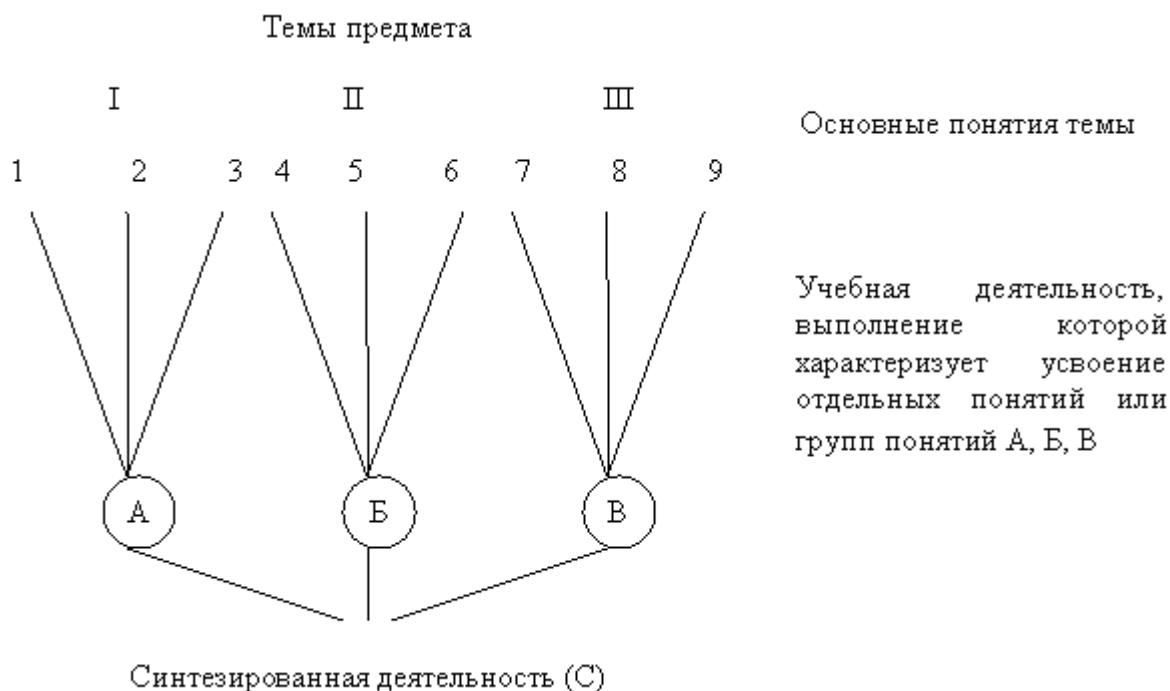
В процессе обучения учащиеся овладевают различными знаниями, умениями, навыками. На основе одних знаний можно решать частные вопросы, на основе других — более широкие, общие проблемы.

Аналогичная картина наблюдается и при контроле системы знаний. Проверка одних вопросов позволяет судить об усвоении частных понятий, умений, навыков, проверка других указывает на знание обобщенных понятий, владение широким кругом умений и навыков.

Синтезированный метод проверки результатов обучения

Наиболее *обобщенные знания, умения, навыки мы назвали синтезированными*. Синтезированные знания, умения, навыки включают в себя частные, их составляющие. Графически их можно представить в виде графа-дерева, вершинами которого являются исходные понятия, а корнем — образующиеся синтезированные. Выполнение синтезированной учебной деятельности означает одновременно овладение и частными действиями, и операциями, которые являются ее составляющими (схема 6).

Схема 6



Контроль усвоения всей системы знаний и умений предполагает, следовательно, 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, это значит, что он усвоил данную систему знаний, умений, навыков. В основе метода лежит подбор наиболее обобщенных понятий и деятельности, отражающих усвоение этих понятий. Для контроля системы знаний с помощью синтезированного метода надо: определить цель контроля, т.е. знания, умения, навыки и другие результаты обучения, которые планировалось достигнуть при изучении темы; выписать все понятия в данной системе знаний, усвоение которых характеризует тему; определить учебную деятельность (вопросы, задания, ответы на которые отражают усвоение отдельных понятий в данной теме); проанализировать отдельные виды учебной деятельности и найти общую, синтезированную деятельность, которая объединяет все частные исходные виды деятельности; составить задания на проверку данной синтезированной деятельности.

Вероятностный метод проверки результатов обучения

Во многих случаях изучаемые понятия не связаны между собой. Если ученик усвоил одни понятия, то это не означает, что он усвоил и другие. Выполнение одних видов учебной деятельности часто не является необходимым условием для успешного выполнения других ее видов.

Для разных учебных предметов и составляющих их тем взаимосвязь между знаниями неодинаковая. Она может быть более ясно обусловленной или весьма опосредованной. В одном случае, чтобы усвоить определенную тему, надо обязательно знать предыдущую. В другом эта зависимость проявляется не так жестко: ученик 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 мы предлагаем применять **вероятностный метод**.

С этой целью мы ввели понятие **диагностический вес вопроса**, определяемое как вероятность ответа на все вопросы при условии ответа на данной вопрос или их группу.

Здесь речь идет об оценке условной вероятности, т.е. вероятности одного события, вычисленного в предположении, что другое событие произошло. 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 надо: определить цель контроля; составить список заданий, вопросов, ответы на которые свидетельствуют об усвоении всех формируемых знаний, умений, навыков; определить эмпирическим путем частоту правильных ответов на каждый вопрос или группу вопросов; вычислить диагностический вес вопроса или группы вопросов; вести контроль системы знаний по вопросам с наибольшим диагностическим весом.

Как вычислить диагностический вес вопроса? Для этого 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 решать ряд дидактических задач.

Чтобы **отобрать минимум вопросов для контроля усвоения всего курса**, его необходимо разбить на темы, а те, в свою очередь, на подтемы. По каждой теме подбираются контрольные вопросы, ответы на которые позволяют полностью проверить всю данную тему. Далее определяется диагностический вес вопросов. Для проверки всей темы оставляют два-три вопроса с наибольшим диагностическим весом. Ответы на них с высокой вероятностью показывают, что тема усвоена. Таким образом учитель отбирает вопросы по каждой теме.

Вероятностный метод можно использовать *для проверки полноты усвоения всего курса*.

По любому курсу учитель может создать три контрольные программы.

Первая программа состоит из наиболее легких вопросов, т.е. вопросов с наименьшим диагностическим весом. Она показывает, что учащиеся знакомы с курсом и могут отвечать на простые вопросы, а также выполнять необходимые учебные действия.

Вторая программа свидетельствует о более высоком уровне усвоения курса. Учащиеся на этом уровне отвечают на более сложные вопросы, решают более трудные задания. Вопросы здесь обладают большей диагностической ценностью, чем в первом случае.

Третья программа показывает самый высокий уровень усвоения. Курс усвоен полностью, школьники могут выполнять задания высокой трудности. Контроль знаний ведется по вопросам с наибольшим диагностическим весом.

Такие программы эффективно иметь для итоговой проверки знания всего курса. В отличие от применяемых контрольных работ они позволяют с большей обоснованностью судить об усвоении курса, прогнозировать возможные результаты при определении эффективности обучения.

Определение последовательности вопросов при контроле знаний

Обычно последовательность выбирается учителями 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.

Компьютеризация обучения открывает большие возможности для индивидуальной и коллективной проверки и оценки результатов обучения, преодоления неуспеваемости. С помощью компьютеров можно легко подсчитать все ответы учащихся на вопросы, определить их диагностический вес, выбрать рациональную последовательность контрольных заданий, соотнести ответ школьника на вопрос с определенной отметкой.

13.5. Развитие оценочной системы обучения

Первая трехбалльная система оценок возникла в средневековых школах Германии. Каждый балл обозначал разряд, место ученика среди других учащихся класса по успеваемости (1-й — лучший, 2-й - средний, 3-й - худший). Позже средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на классы; получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали в России. Баллам стали придавать иное значение: с их помощью старались оценить познания учащихся. Такой взгляд на баллы установился под влиянием 12-балльной системы оценок Базедова².

С момента введения баллов в школьную практику возник вопрос об их правомерности, достоинствах и недостатках. Проникая в практику школ разных стран, отметки приобрели социальную значимость, становясь инструментом давления на учащихся как в школе, так и вне ее. Недостатки оценочной системы обучения, включавшей отметки как стимуляторы учения, обнаружались уже к середине XIX в. Противниками балльной системы отметок были многие педагоги, которые считали, что баллом (числом) не могут быть оценены нравственные качества человека, его трудовые усилия. Преподаватель не только обязан определить уровень знаний, умений, навыков каждого ученика, но и разъяснить каждому ученику и его родителям все те обстоятельства, которые способствуют или препятствуют успешности обучения, выявить причины неуспеваемости.

После 1917 г. в России идея обучения без отметок получила свое дальнейшее развитие. Она отвечала концепции советской трудовой школы, в которой учебная деятельность мыслилась на основе интереса учащихся, ориентировалась на свободный творческий характер знания, формировавших самостоятельность, инициативу. Прежние методы дисциплинирования учащихся с помощью отметок были признаны непригодными.

Постановление Наркомпроса РСФСР от 31(18) мая 1918 года³ отменило балльную систему оценки знаний. Перевод из класса в класс, выдача свидетельств производились по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Запрещались все виды экзаменов: вступительные, переходные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Фронтальная устная проверка, письменные работы зачетного характера допускались лишь как крайние средства. В качестве

желательных средств рекомендовались: периодические беседы с учащимися по пройденной теме, устные и письменные (доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников). Вместо традиционной системы контроля основной формой стал самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика. Широкое распространение получили тестовые задания, которые стали считаться одной из самых пригодных форм самопроверки.

Наряду с положительными моментами (развитие самостоятельности у части детей) обучение без отметок вскоре обнаружило свои слабые стороны. Повсеместно стало отмечаться снижение качества знаний, уровня обученности, дисциплины. Школьники перестали регулярно заниматься в классе, дома. Поэтому многие отделы народного образования были вынуждены вновь вводить различные формы контроля. В 1932 году был восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика на основе индивидуального подхода, в 1935 — дифференцированная пятибалльная система оценок через словесные отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»), в 1944 — цифровая пятибалльная система оценок.

В последующие годы, как показала практика, введение регулярного учета знаний каждого ученика оправдало себя, учебная подготовка и дисциплина школьников заметно повысились.

Традиционная система оценок в виде баллов (отметок), несмотря на свои недостатки, до сих пор не нашла себе достойной замены. Вместе с тем, с нашей точки зрения, она имеет еще много резервов и далеко не исчерпала своих возможностей.

Одним из первых отечественных педагогов, кто пытался разрешить проблему оценки на подлинно гуманных началах, был С.Т. Шацкий. Выступив против оценок и экзаменов, он считал, что нужно оценивать не личность ребенка, а его работу с учетом тех условий, в которых она выполнялась, и предлагал систематический контроль и оценку результатов учебной работы детей в форме отчетных выступлений школьников перед родителями, выставок работ учащихся и т.д. Однако в годы становления советской школы и изменения содержания образования ввести новую систему оценок оказалось невозможным, так как она требовала перестройки всего учебно-воспитательного процесса.

Многие учителя в наши дни применяют такие формы контроля, которые, сохраняя положительные стороны традиционной системы оценки, значительно уменьшили ее минусы. Так, известный педагог В.Ф. Шаталов⁴ для контроля знаний ввел «листы открытого учета знаний». Суть листов открытого учета знаний состоит в том, что каждая полученная на уроке или во внеурочное время отметка заносится на специальный бланк, который вывешивается для всеобщего обозрения. В отличие от отметок, выставленных в классном журнале и остающихся тайной для класса, отметка, выставленная по новой методике, имеет несравненно больший воспитательный эффект. Она становится достоянием всего класса и даже школы. Лист открытого учета знаний превращается в своего рода «послужной список» каждого ученика. Вместе с тем в отличие от традиционной методики, при которой плохая отметка отрицательно сказывается на всех последующих этапах обучения и порой заслоняет перспективу получения высокого четвертного балла, новая методика лишена этого недостатка. Каждый ученик в любое время может исправить отметку на более высокую и показать все, на что он способен.

В.Ф. Шаталову удалось снять или свести к минимуму ряд противоречий. Его методика позволяет быть объективным, избавиться от формализма, правильно оценивать знания и при этом предупредить отрицательный психологический и воспитательный эффект отметки, стимулировать работу ученика, сохраняя положительную перспективу.

Рассматривая резервы традиционной системы оценки знаний, следует отметить, что оценка знаний с помощью баллов (отметок) — не единственная возможная форма. Она может быть дополнена новыми подходами, проводиться на высоком качественном уровне и в других вариантах.

Большой интерес в этом отношении представляет опыт лаборатории экспериментальной дидактики Ш.Амонашвили. Детям в младших классах в течение многих лет не ставили отметки. Школьники отчитывались перед родителями и учителями результатами своего труда: собственными рассказами, рисунками, поделками, самостоятельно решенными задачами и примерами. За полугодие младшим школьникам выдавались характеристики, в которых отмечались их успехи и неудачи за этот период, а также готовились специальные «пакеты для родителей», содержащие образцы работ детей. При организации процесса обучения основной упор делается на формирование у детей мотивов учебной деятельности и познавательной активности. Была разработана оценочная система экспериментального обучения, при которой содержательная оценка включается в учебную деятельность школьника как ее регулятор. В результате экспериментального обучения дети стали активнее, самостоятельнее, а главное — у них сформировался интерес к учению, стремление учиться⁵.

Итак, оценка знаний учащихся в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако формы и методы ее могут меняться, не ограничиваясь давно известными. Существующая система оценки знаний имеет много резервов и может использоваться более эффективно. Это показывает, в частности, опыт педагогов-новаторов. Методы и формы оценки должны определяться учителем в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей учащихся. При этом необходимы дифференцированный подход, учет многообразия дидактических и воспитательных функций оценки в учебном процессе.

Если учитель ставит перед собой задачу оценить уровень знаний класса или отдельного ученика, сравнить этот уровень с заданным эталоном, то здесь на первый план выступает объективность оценки. Наиболее удобно и просто выразить это отношение в виде балла. Другая задача — найти пробел в знаниях ученика, недостатки в усвоении изученного материала. Главное в этом случае — выявить вопросы, которые плохо усвоил ученик, наметить систему мер по ликвидации отмеченных недостатков. Здесь достаточно качественно охарактеризовать ответ школьника, указать его положительные и отрицательные стороны; 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 школьника, лишается своей ценности и превращается в бессмысленное мерило.

Педагогическая оценка должна способствовать всестороннему и гармоничному развитию учащихся, повышению уровня их знаний и воспитанности, формированию мотивов учения. Если же говорить о перспективах замены балльных отметок другими формами оценки, то, в принципе, такой переход возможен. Однако он потребует значительной перестройки всего учебно-воспитательного процесса, изменения психологии учителей, учащихся и родителей, существенных организационно-педагогических реформ.

Закон РФ «Об образовании» предусматривает регулярное проведение аттестации образовательных учреждений. Целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов. Условием аттестации образовательного учреждения является положительный результат итоговой аттестации — не менее половины выпускников в течение трех последовательных лет. Научно-методическое обеспечение итоговых аттестаций и объективный контроль качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня образования обеспечиваются в соответствии с государственными образовательными стандартами государственной аттестационной службой, независимой от органов управления образованием.

Итоговая аттестация выпускников 9-х и 11-х (12-х) классов общеобразовательных учреждений проводится в форме устных и письменных экзаменов. Учащиеся 9-х и 11-х (12-х) классов, имеющие все положительные годовые отметки, могут быть освобождены от итоговой аттестации по состоянию здоровья, в связи с переменной местожительства, по причине участия в международных олимпиадах школьников и в других исключительных случаях. В лицеях, гимназиях, колледжах и других

общеобразовательных учреждениях с углубленным изучением предмета кроме обязательных дисциплин проводится итоговая аттестация по профильным предметам.

В ряде регионов страны в порядке эксперимента проводится так называемый единый экзамен, по результатам которого абитуриенты могут поступать в высшие учебные заведения. Подобного рода экзамены обеспечивают большую объективность проверки и оценки достижений школьников, проводятся по единой методике, специальными комиссиями, экономят силы и средства учащихся на проезд к месту их сдачи.

В последнее время все большее значение приобретает достаточно новый для нашей страны компетентный подход к обновлению содержания общего образования, основным результатом которого должен стать набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Молодые люди, заканчивающие школу, должны быть готовы и способны нести личную ответственность не только за собственное благополучие, но и за благополучие общества, в котором они живут, что, в свою очередь, предполагает освоение учащимися социальных навыков и практических умений, обеспечивающих их социальную адаптацию и мобильность.

Содержание государственного образовательного стандарта в ситуации существенных изменений в целеполагании получает новую интерпретацию. В их основу должен быть положен не так называемый предметный «обязательный минимум», а требования, вытекающие из планируемых конечных целей, связанных с ключевым понятием компетентности, личностно-ориентированным по своей природе.

13.6. Неуспеваемость учащихся

Неуспеваемость учащихся — систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным. Неуспевающие ученики плохо усваивают школьный материал, не справляются с классными, и домашними заданиями, теряют интерес к занятиям. Отсутствие своевременной помощи приводит к изменениям в личности ребенка. У школьников возникает негативное отношение к учению и учителю. В конечном итоге они начинают себя хуже вести, дезорганизуют класс, нередко бросают школу и пополняют ряды так называемых трудных подростков.

Неуспеваемость учащихся возникает в силу внутренних и внешних причин, неблагоприятных социально-экономических условий жизни, недостаточной квалификации учителей, просчетах в организации учебно-воспитательного процесса, отсутствия индивидуального подхода к детям, перегрузки учащихся и других факторов. Наряду с социальными причинами на успеваемость школьников также оказывают влияние различного рода нарушения в деятельности анализаторов (снижение слуха, зрения, речи), наследственные, врожденные и приобретенные заболевания, отставание в физическом и умственном развитии.

Что должен сделать педагог, чтобы добиться высокой успеваемости у всех учащихся, получить результаты, соответствующие поставленным целям и задачам обучения?

Прежде всего, необходимо выявить факторы, причины и условия, оказывающие отрицательное влияние на успеваемость школьников, определить методы и формы их устранения.

В общеобразовательной школе факторы, порождающие неуспеваемость школьников, в значительной степени связаны с недостатками в организации учебно-воспитательного процесса, квалификацией учителей, отсутствием положительной мотивации учащихся, заинтересованности в получении знаний, пробелами в усвоении предыдущего материала.

Для предупреждения неуспеваемости необходима система дидактических мер, направленная на усиление дифференцированного, индивидуального подхода, учет особенностей каждого ученика. Когда речь идет об организации учебно-воспитательного процесса, формах преодоления неуспеваемости, можно рекомендовать различные методы обучения, группировать учащихся по уровню подготовленности в классы выравнивания (коррекционные классы), способностям, интересам, индивидуальным особенностям или другим признакам.

Интеллектуальная и вся познавательная деятельность тесно связана с функциями мозга, состоянием сенсорных функций, здоровьем человека.

Генетические, внутриутробные и постнатальные заболевания, которые затрагивают функции мозга, отражаются на развитии интеллекта и всей познавательной деятельности детей, приводят их к значительному отставанию в развитии. Такие дети нуждаются в специальном обучении.

Нарушения сенсорного развития (слуха, зрения), физического развития также создают неблагоприятные условия для развития познавательной деятельности ребенка. Вместе с тем при правильной постановке обучения и воспитания, направленной на компенсацию дефекта, такие дети могут добиться высоких результатов в обучении, хотя для этого потребуются значительно больше усилий, чем при работе с обычными детьми.

Существуют классы и учебные заведения для лиц с поражениями в двигательной сфере, интернаты для детей с множественными дефектами, классы для детей с нарушениями речи, задержками в умственном развитии и др. Диапазон специальных школ для детей с различными отклонениями от нормы постоянно расширяется. В ряде стран он приближается к 10—12% от общей популяции школьников соответствующего возраста, включая одаренных детей (около 3%).

Наряду с социальными факторами на успеваемость учащихся оказывают влияние специфические возрастные моменты, особенности физического и психического развития. Известно, что наименьшее число успевающих приходится на пятые, шестые и девятые классы. Эта тенденция характерна для многих стран и, очевидно, отражает некоторые общие закономерности. Медико-биологические и психологические исследования школьников позволили предположить, что на снижение школьной успеваемости в младшем подростковом и раннем юношеском возрасте сказываются специфические возрастные моменты. В частности, в этот период отмечается замедление темпов роста, качества интенсивности умственной деятельности, повышаются утомляемость и возбудимость нервной системы. Эти возрастные особенности школы может усиливать или нивелировать (Ю.К. Бабанский).

Особенности протекания психических процессов, индивидуально-типологические свойства нервной системы детей сказываются на успеваемости. Индивидуальные особенности учебных действий, психофизиологических реакций и состояний учебной деятельности зависят от общего типа нервной системы и темперамента. Ученики со слабым возбудительным процессом медленно работают, делают больше ошибок по невнимательности, быстрее утомляются, дают более низкие показатели в контрольной работе, вследствие нервно-психического перенапряжения на плохие отметки реагируют длительной депрессией. В то же время их речь более эмоциональна и образна, они более склонны к сопереживанию.

Успеваемость и дисциплина учащихся не зависят от типа нервной системы и темперамента в тех случаях, когда учитель применяет разнообразные приемы и методы. Нет учеников, которые по особенностям темперамента были бы неспособны к обучению. Но положительный эффект достигается лишь в тех случаях, когда применяемые методы обучения и воспитания соответствуют индивидуальным особенностям каждого ученика. Исследования педагогов и психологов показали необходимость дифференцированного подхода к различным группам учащихся в зависимости от их функциональных возможностей, уровня работоспособности, состояния здоровья, индивидуальных особенностей, что необходимо учитывать при организации проверки и оценки знаний, преодолении неуспеваемости. Несоблюдение этого требования зачастую является главной причиной отставания в

учебе даже среди одаренных учащихся, которые, казалось бы, располагают всеми данными хорошо учиться. Они проявляют высокие способности к обучению, опережают своих сверстников в умственном развитии или специальных способностях к музыке, рисованию, другим видам деятельности.

Работа с одаренными детьми

Одаренность может проявляться в какой-то одной области развития или в общеинтеллектуальном плане. Одаренные дети обычно обладают хорошей памятью, большим словарным запасом, отличаются любознательностью, активностью, способностью проследить причинно-следственные связи, умением пользоваться накопленными знаниями, предпочитают игры, требующие активизации познавательных способностей. Они могут освоить школьную программу в несколько раз быстрее и на более высоком уровне, чем их сверстники.

Научной сенсацией стали семеро российских юношей на ежегодном Всемирном смотре научного и инженерного творчества школьников (Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF) в Филадельфии. В 1999 г. они получили столько наград, сколько получили конкурсанты из Великобритании и Италии вместе взятые. Самый молодой (14-летний) участник конкурса Сергей Тищенко получил сразу три награды по разным номинациям. В частности, он предложил решение одной из задач венгерского ученого Пауля Эрдеша, над которой безуспешно ломали головы математики мира.

Вместе с тем и среди одаренных школьников могут быть неуспевающие. Главная причина здесь — отсутствие должного внимания со стороны педагогов, которые основное время уделяют работе с отстающими детьми, в результате чего одаренные школьники нередко теряют интерес к занятиям, перестают систематически изучать курс, что отрицательно сказывается на их дальнейшей успеваемости и поведении.

Одаренные дети в силу повышенной познавательной активности требуют индивидуального подхода, которого в условиях реальной школьной практики трудно достигнуть. Во многих странах мира разработаны специальные программы для поддержки одаренных детей, созданы специальные школы (физико-математические, с биологическим, химическим или другими уклонами), организованы факультативы, кафедры, секции, призванные способствовать раскрытию юных дарований. В лицеях и гимназиях организуются секции и кружки, в которых школьники под руководством педагогов или научных работников участвуют в разработке и решении научно-исследовательских задач. Разработаны специальные программы для формирования и развития навыков научно-исследовательской деятельности. Особенно хорошо поставлена работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования.

Министерство образования России, станции юных натуралистов и техников, Дворцы творчества детей и юношества, ряд лицеев и гимназий уже несколько лет работают по долговременной комплексной программе развития исследовательской деятельности учащихся. Регулярно проводятся конкурсы юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского, научно-методический семинар «Исследовательская деятельность учащихся как средство интеграции образовательных программ общего и дополнительного образования», районные, городские и всероссийские олимпиады, в которых принимают участие тысячи ребят из регионов страны. На конкурсе рассматриваются работы по техническим, естественным и гуманитарным наукам (искусствоведению, философии, психологии и т.д.), итоги подводятся на конференциях «Юность», «Наука», «Культура».

Так, ежегодно Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана проводятся конференция учащихся и студентов 1—2-х курсов по программе «Шаг в будущее», конкурс исследовательских работ учащихся Московского физико-технического института в г. Долгопрудном «Старт в науку», а также в поселке Черноголовка Московской области, где проходят эвристические олимпиады с участием московской школы «Мыслитель» и американской школы Peggy L. Dreu (Hightstown, № 7) с помощью Интернета, и др.

В будущем, вероятно, возрастет методическое обеспечение учителя, он будет иметь наборы контрольных вопросов, заданий, диагностических таблиц для проверки усвоения пройденных тем, выявления типичных ошибок, самоконтроля. Общепринятые школьные нормативы позволят сравнивать достижения учащихся с существующими стандартами. Субъективность учительских оценок тем самым сведется к минимуму. Освободившись от части функций контролера, учитель сможет уделять больше времени своим основным обязанностям: сеять разумное, доброе, вечное.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Каковы функции проверки и оценки знаний в учебно-воспитательном процессе?*
2. *Определите диагностические веса вопросов по какой-либо избранной вами теме школьного курса?*
3. *Составьте схему синтезированного контроля знаний по какой-либо теме школьного курса.*
4. *Предложите разные варианты заданий для проверки усвоения одного и того же материала.*
5. *Ученик ответил на вопрос учителя. Назовите возможные варианты оценки за ответ ученика (кроме отметок).*
6. *В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов учащихся?*
7. *Назовите и охарактеризуйте средства преодоления неуспеваемости.*

Глава 14. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

14.1. Понятие и сущность инновационного процесса в образовании

Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, новые потребности в сфере педагогической деятельности привели к необходимости модернизации системы образования. Одним из возможных путей дальнейшего развития этой области являются инновации, т.е. управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Это касается содержания образования, методов и форм обучения и воспитания, организации и управления работы образовательных учреждений и т.д.

Что такое «инновация»

Термин **«инновация»** происходит от английского слова *innovation*, что в переводе означает «введение новаций» (новшеств)¹.

В конце 50-х годов в Германии, США и других странах стали создаваться центры по изучению и обобщению педагогических новшеств, выходить специальные периодические издания, посвященные нововведениям в области образования (например, «*Information et innovation en education*», «*Educational Innovation in the United States*» и др.).

В нашей стране происходили те же самые процессы, однако назывались они иначе. Речь шла об избирательном внедрении, распространении педагогического опыта, готовности и возможности перенять его практическими работниками, новизне предлагаемых новшеств и способах их оценки.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Большинство современных инноваций находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом. Это дает основание утверждать, что инновационный процесс — это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям. Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество, и предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения.

В основе инновационных образовательных процессов лежат две важнейшие проблемы педагогики:

- проблема изучения педагогического опыта;
- проблема доведение до практики достижений психолого-педагогической науки.

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики. Причем инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. В основе их развития находятся две группы факторов:

- объективные факторы — создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;
- субъективные факторы связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность.

В чем же суть, каково содержание самого понятия «инновационная деятельность»?

14.2. Инновационная направленность педагогической деятельности

Сущность инновационной направленности педагогической деятельности

Чаще всего это понятие трактуется как совокупная деятельность субъектов инновационного процесса: исследователей; разработчиков; производителей; специалистов, эксплуатирующих технику; специалистов, обеспечивающих оптимальные условия для создания и распространения инноваций. И пока речь идет о коллективной деятельности в рамках инновационного процесса, подобное определение вполне оправданно. Но как только мы спускаемся на уровень отдельно взятого субъекта — требуется иной подход, а именно как деятельность отдельно взятого субъекта инновационного процесса. И в данном случае объектом инновационной деятельности являются другие виды деятельности, которые формировались в предшествующий период и приобрели к настоящему времени репродуктивный характер, а ее приемы, способы или средства для данного сообщества людей стали носить рутинный характер.

Что же стимулирует инновационную направленность педагогической деятельности?

Ответ на этот вопрос обусловлен следующим: в первую очередь, конечно, теми социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в обществе и в самой системе образования, той обновленной образовательной политикой, которая заявлена в Конституции РФ и Законе «Об образовании». Суть этой политики заключается в усилении гуманитаризации содержания образования, непрерывном изменении объема, состава учебных дисциплин, введении новых учебных предметов; изменении характера отношений учителей к самому факту освоения педагогических новшеств, проявлении ими избирательного, исследовательского характера к появлению и созданию педагогических новшеств, воплощении их в повседневную практическую работу с учениками. В школьной практике чаще всего встречаются такие пути обновления школы, как:

- развитие своего собственного опыта;
- заимствование опыта, созданного другими;
- освоение научных разработок;

- метод проб и ошибок (на уровне осмысленном, целеустремленном);
- собственно эксперимент.

Этапы инновационной деятельности

От момента зарождения идеи до ее воплощения в практику проходит ряд этапов: обоснованное предложение о путях решения образовательной или воспитательной задачи; широкое испытание данной методики; ограниченная или массовая реализация; полное освоение. На этом процесс не кончается. Разработки и развитие инноваций идут до тех пор, пока не будет найден новый принципиальный подход к решению проблемы. Такой подход позволяет отслеживать развитие выдвинутых идей и предложений, судить об их практической эффективности, масштабах нововведения. Первоначальный вариант нередко забывается, потом вновь возрождается, приобретает новые черты, соответствующие новым целям и требованиям времени. Для освоения новых форм работы требуются определенное время, соответствующее научное обеспечение, подготовка учителей, адаптация коллектива к работе в новых условиях.

Характер применения новшества в различных условиях зависит от квалификации учителей, уровня обученности и воспитанности школьников, образа жизни. При одинаковых психолого-педагогических целях реализация идеи требует разных подходов, методов, нередко дополнительных исследований. Необходимо приспособить данное новшество к конкретной среде, преодолеть известную инерционность существующих организационных структур. Особенно сложно реализовать инновации, затрагивающие взаимоотношения между людьми. Возникает сопротивление, появляется стремление свести возможные изменения к минимуму. Мало шансов на успешное использование в практике нововведений, которые существенно затрагивают сложившуюся систему управления наукой и народным образованием. Значительно большие перспективы у тех, кто хочет лишь частично заменить старые методы и подходы, усовершенствовать отдельные стороны учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что сами по себе инновации важны в тех случаях, когда традиционные способы решения проблемы не дают положительного эффекта вне зависимости от квалификации учителей. Проверенный опыт, дающий постоянные положительные результаты, надо сохранять, а не заменять на новый только потому, что он был ранее известен.

14.3. Классификация инноваций

В зависимости от специфики и места использования различают несколько видов нововведений.

Технологические инновации

Технологические инновации — это новые способы изготовления продуктов, новые технологии их производства. Они создают основу для развития промышленности и технологического перевооружения отрасли. Применительно к сфере образования такого рода новшества касаются различных технических средств и оборудования, использованного в обучении. С позиций дидактики введение информационной среды и программного обеспечения внесло огромное количество новых возможностей. Компьютерные технологии за счет своего быстродействия и больших резервов памяти представляют собой принципиально новые средства обучения. Они позволяют реализовывать многие варианты сред для проблемного обучения, личности, строить различные схемы диалоговых режимов и индивидуальных подходов в преподавании и учении.

Методические инновации

Методические инновации — *это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения, организации учебно-воспитательного процесса.* Они наиболее распространенный и характерный тип новшеств в сфере образования, охватывающий процесс

преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин от дошкольного воспитания до высшего образования, подготовки и переподготовки кадров.

На практике методические инновации часто связаны с организационными нововведениями. Они встречаются в образовательной ситуации, когда планируемая цель в общем ясна, но методы и средства ее реализации требуют дополнительных исследований. Этот тип инноваций доминирует в частных методиках, реже представлен в дидактике и теории воспитания и практически не встречается в работах по истории педагогики.

Организационные нововведения

Они касаются освоения новых форм и методов организации труда, а также инноваций, предполагающих изменения соотношения сфер влияния (как по вертикали, так и по горизонтали) структурных подразделений, социальных групп или отдельных лиц. В частности, вопросы комплектования различных классов и групп, способов работы в классах, группах, школьных и внешкольных коллективах.

Так, например, в 2001 году принято решение о создании в общеобразовательных и специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях так называемых «классов охраны зрения», в которых созданы условия для непрерывного обучения, воспитания и охраны зрения обучающихся, воспитанников с нарушением зрения младшего и среднего школьного возраста. Наполняемость класса до 12 человек, для детей со сложным дефектом — до 5 человек.

Другой пример — создание классов компенсирующего обучения, т.е. классов, которые создаются в общеобразовательных учреждениях в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе принципов гуманизации образовательного процесса, дифференциации и индивидуализации обучения. Цель организации компенсирующих классов — создание для детей, испытывающих затруднения в обучении, общеобразовательных программ, адекватных их особенностям, позволяющих предупредить дезадаптацию в условиях общеобразовательного учреждения.

Основным показателем отбора детей в классы компенсирующего обучения является недостаточная степень готовности к обучению в общеобразовательном учреждении, выражающаяся в низком уровне психологических (включая общую личностную незрелость) и психофизиологических предпосылок, среди которых определяются, прежде всего, признаки социально-педагогической запущенности, а также слабо выраженные симптомы органической недостаточности или соматической ослабленности (повышенная истощенность, несформированность произвольных форм деятельности, негрубые нарушения внимания и целенаправленности и т.д.).

Управленческие нововведения

Они затрагивают структуру, методы управления производством, организациями, ориентированы на замену элементов системы управления (или всей системы в целом) с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач. Примеры управленческих инноваций мы находим в работах, касающихся совершенствования управления системой образования на федеральном и региональном уровнях.

Экономические инновации

Экономические инновации охватывают положительные изменения в финансовой, платежной, бухгалтерской областях, а также в планировании, мотивации и оплате труда и оценке результатов деятельности в образовании. Напрямую они не связаны с педагогикой, тем не менее их влияние сказывается на работе всей системы образования, предоставляемых населению платных образовательных услугах.

Так, Указом правительства Российской Федерации № 505 от 5 июля 2001 г. утверждены Правила оказания платных образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования. К платным образовательным услугам, предоставляемым государственными и муниципальными образовательными учреждениями, относятся: обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятия по углубленному изучению предметов и другие услуги.

Социальные нововведения

Они проявляются в форме активизации человеческого фактора путем разработки и внедрения системы усовершенствования кадровой политики; системы профессиональной подготовки и повышение квалификации работников; системы социально-профессиональной адаптации вновь принятых на работу лиц; системы вознаграждения и оценки результатов труда. Это также улучшение социально-бытовых условий жизни работников, условий безопасности и гигиены труда, культурная деятельность, организация свободного времени. Для большинства педагогических новшеств характерен социальный эффект. Он проявляется в повышении уровня образования, культуры, профессиональной подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общества, правонарушений, рационализации умственного и физического труда, формировании полезных навыков и привычек, достижении более высокого уровня воспитанности.

Юридические инновации

Это новые и измененные законы и нормативно-правовые документы, определяющие и регулирующие все виды деятельности образовательных учреждений. В последние годы издан ряд законов и постановлений, связанных с аттестацией учащихся, введением федеральных и региональных образовательных стандартов, аккредитацией образовательных учреждений, подготовкой и переподготовкой руководящих кадров и др.

Общий положительный эффект достигается за счет различных групп инноваций, учитывающих запросы общества и решающих перспективные задачи в области воспитания подрастающего поколения.

14.4. Характеристики и критерии оценки инноваций

По характеру вклада в науку и практику инновации можно разделить на теоретические и практические.

Теоретические инновации

К теоретическим относятся новые концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы в обучении и воспитании, методике преподавания, полученные в результате научно-исследовательской деятельности, положенные в основу инновационных процессов.

Практические инновации

К практическим — новые методики, правила, алгоритмы, программы, рекомендации в области дидактики, теории воспитания, школоведения, технические средства обучения, демонстрационная аппаратура, обучающие и контролируемые устройства, приборы и модели, натуральные объекты, аудиовизуальные средства.

Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом — осуществляется процесс его применения.

Инновации характеризуются временными и качественными параметрами. Насколько они долговечны и как быстро стареют? Можно ли считать новыми идеи, которые до сих пор не нашли достойной замены и остаются эффективными?

Бытует мнение, будто сущность инновации не зависит от времени ее возникновения. Главный смысл идеи — установить, в какой степени она соответствует современным тенденциям общественного развития, обеспечивает высокую эффективность и качество обучения при рациональных затратах труда педагога и учащихся. С этой точки зрения прогрессивные идеи прошлого и построенный на их основе опыт нельзя рассматривать как устаревший.

Действительно, многие идеи, высказанные в прошлые годы учеными-педагогами, сохраняют свое значение и сегодня. Их большое влияние на развитие науки и практики никто не оспаривает, однако это не означает, что инновации, сформулированные десятилетия назад, следует считать новыми.

Насколько новыми будут нововведения, в основе которых лежат известные в науке положения? Можно ли считать новаторами педагогов, сумевших внедрить эти идеи в практику? Нововведения должны оцениваться на момент их внедрения в практику вне зависимости от времени обнародования исходной идеи. Сама идея может уже устареть, в науке найдено новое решение, а нововведение только реализуется. С этой точки зрения следует считать новаторами педагогов, которым удалось реализовать известные положения. Другое дело научная деятельность. На приоритет в науке может претендовать только тот, кто впервые получил новое знание, сформулировал его и обратил внимание общественности на эту проблему.

Понятия, характерные для техники, в определенной степени могут быть использованы при характеристике нововведений в области методики обучения или воспитания, когда дается общая оценка работы.

Нередки ситуации, когда идея известна, уже была внедрена в различных регионах, в разных учебных заведениях и показала свою эффективность, однако в новых специфических условиях не рассматривалась. Речь идет о трудовом, эстетическом, экологическом, идейно-политическом воспитании и т.д. в различных регионах, старших и младших классах, на уроках литературы, истории, биологии и т.д. В какой степени здесь можно говорить о новизне инновации, если вопрос уже решен положительно в другом месте? Имеет ли право «местная» инновация на существование? Думается, да! Разница в социокультурных, экономических, организационных условиях в отдельных регионах, разнообразии возрастных групп учащихся и другие причины не позволяют механически копировать педагогические достижения.

Для оценки новизны инновации в области образования более подходит классификация по уровням. Она отражает место полученных знаний в ряду известных и их преемственность.

Уровень конкретизации

На этом уровне инновация конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания. Этот уровень в педагогической науке называют модификационным типом новизны (М.М. Поташник). Содержанием его являются усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того, что имеет аналог (программ, методики, структуры и т.д.). К модификации относится и перенос известной методики на новый (или другой) предмет. Примером этому может служить перенос метода укрупнения дидактических единиц, разработанного на математическом материале П.М. Эрдниевым, в историю и другие учебные предметы.

Уровень дополнения

Инновация расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом

новшество не меняет картину, а дополняет ее. Примером этого же типа инновации в практической педагогической деятельности служит широко известный опыт начальных классов средней школы № 109 г. Москвы Е.Н. Потаповой по созданию методики оптимизации обучения шести-семи-летних детей письму (см. Е.Н. Потапова. Радость познания. М., 1990).

Уровень преобразования

Он характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области. В дидактике к этому уровню можно отнести исследования, которые обосновывают целостный подход к обучению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта в обновлении школы продемонстрировали в своей работе такие педагоги и ученые России, как И.П. Волков, Г.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и другие. Их педагогические находки, результаты их педагогических новшеств уже стали достоянием учительства всей страны.

Новые методы, которые предлагают наука и практика, должны обеспечивать высокий учебно-воспитательный эффект и стимулировать дальнейшее развитие школьников. С этой точки зрения далеко не все инновации оправдывают себя, хотя на отдельных этапах могут быть получены весьма обнадеживающие результаты.

Критерии прогрессивности педагогических инноваций могут выражаться в разных результатах. Например, разработаны новые варианты методик, которые частично или полностью решают определенную проблему. Выдвинуты новые концепции, идеи, классификации, охватывающие и объясняющие различные явления и факты в области обучения и воспитания. Перспективны разработка и уточнение гипотез, позволяющих строить новые проекты будущих воспитательных систем. Новые идеи и технологии открывают пути и направления для дальнейшего поиска, позволяют выдвинуть конструктивные предложения, создавать актуальные исследовательские проекты и программы.

Предлагаемые нововведения должны быть теоретически или эмпирически обоснованы, соответствовать **критериям обоснованности**, к которым относятся:

- оптимальность, означающая затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения ожидаемых результатов;
- результативность, выражающаяся в определенной устойчивости положительных результатов в деятельности учителей;
- возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.

Перечисленные критерии позволяют отличать педагогические новации от педагогического прожектерства, научные и практические новшества в образовательных процессах. Они же — эти критерии — создают основу для педагогического творчества.

14.5. Инновационные учебные заведения

Новшества могут применяться как к решению отдельных вопросов, так и к работе образовательных учреждений в целом. Различают функционирующий (пассивно-приспособительный) и инновационный (развивающий) типы развития учреждения, при котором управленческие решения принимаются на основе учета возможных социально-педагогических изменений и осуществляющие опережающую реакцию на них. Исходя из этого, одни образовательные учреждения работают в режиме функционирования, другие — в режиме развития. Именно последние относятся к инновационным образовательным учреждениям, т.к. их педагогические системы находятся в постоянном приближении к удовлетворению все возрастающих запросов личности и общества. В режиме развития работает большинство так называемых авторских школ.

Авторская школа

Это образовательное учреждение, деятельность которого основана на психолого-педагогической идее автора или авторского коллектива. Авторские школы различаются по имени их создателей, а также философской или психолого-педагогической концепции, лежащей в их основе. Они могут реализовываться как старые (например, идея школы Л.Н. Толстого, идея школы Монтессори, идея вальдорфской школы, идея школы Френе, идея школы дальтон-план, идея самоценности детства (школа Корчака), так и новые идеи (например, идея школы диалога культур, идея школы-парка, идея школы-клуба, идея школы обучения детей без отбора, идея школы свободы и сотрудничества, идея педагогической поддержки, идея разновозрастного коллектива, идея Диалектического обучения и др.).

В настоящее время отдельными учеными или коллективами составлены авторские программы по различным направлениям обучения и воспитания, например «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганова), «школа развивающего обучения» (В. В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), разработка психолого-педагогических основ формирования здорового образа жизни Н.Т. Терехова, Центр «Дошкольное детство им. А.В. Запорожца», программа обучения «Одаренный ребенок» Н.Б. Шумакова, интеграция детей-инвалидов в среде здоровых детей в совместной учебной и досуговой деятельности Л.И. Солнцева и др.

Сущность педагогических поисков, экспериментальной работы в авторских школах может, например, состоять в поиске новых, отличных от существующей практики целей образования; нового содержания образования при сохранении его традиционных целей и содержания; новых форм организации учебного процесса и воспитательного коллектива и других направлений.

В процессе работы авторская концепция дополняется и нередко видоизменяется коллективом педагогов, реализующих эту концепцию. Авторская школа является одним из типов экспериментальной площадки, которая присваивается Министерством образования РФ и органами народного образования после проведения всесторонней экспертизы.

Авторских школ в России - единицы. В перестроечный период появились школы с колоритными названиями: «Гимназия», «Академическая гимназия», «Школа-гимназия», «Казачий купеческо-фермерский лицей», «Кадетский корпус», «Школа радости» и др. Среди этого многообразия есть и такие школы, где инноваций нет. Но во многих школах инновации имеются. Таковыми в наши дни являются не только гимназии и лицеи, но и школы с углубленным изучением отдельных предметов, получившие аккредитацию после нескольких выпусков своих учеников.

Гимназия реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования.

Лицей реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического или естественно-научного профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования.

Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по одному или нескольким предметам.

Образовательные учреждения, опыт которых имеет наибольший социальный эффект и заслуживает распространения, получают статус культурно-образовательной инициативы «Федеральная

экспериментальная площадка» МО РФ, «Кандидаты ФЭП», «Кандидат на федеральную экспериментальную площадку»².

В наше время в системе образования немало и негосударственных образовательных учреждений, среди которых встречаются и подлинно инновационные учебные заведения. Они не входят в систему государственных учреждений (муниципальные, частные, от общественных и религиозных учреждений).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Что собой представляют инновационные процессы в образовании и каковы их особенности?*
2. *Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательном процессе.*
3. *Охарактеризуйте условия и критерии эффективности использования нововведений в образовании.*
4. *Назовите основные источники появления инноваций в образовании и дайте характеристику некоторым из них (3—4 по выбору).*
5. *Охарактеризуйте одно из известных вам инновационных образовательных учреждений (школа раннего развития, социально-педагогический комплекс, гимназия, лицей и т.д.).*
6. *Сравните традиционное и инновационное обучение по следующим параметрам: мотивационно-смысловые позиции обучаемых; характер организации учебно-познавательной деятельности; контроль и оценка.*
7. *На основе проведенного сравнения определите является ли инновационным учебное заведение, достигающее высоких результатов за счет перегрузки учащихся и учителей.*

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 15. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

15.1. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание»

Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию детей выступает понятие «воспитание». От того, как трактуется это понятие, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным термином явления. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологии.

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» - это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. В данном бесхитростном значении слова процесс воспитания свойственен и животным - «питают» своим молоком млекопитающие; детеныш кенгуру «воспитывается» матерью, жеребенок, встав на ножки после рождения, тянет свою мордочку под брюхо лошади - «воспитываться», вскармливаться.

Первоначально в русском языке это слово полностью соответствовало своему исходному значению. Дети быстро взрослели, «воспитания» уже не требовалось. Вспомним: некрасовский «мужичок с ноготок» (мальчик пяти лет) заявляет, что в семье мужиков двое - «отец мой да я», себя расценивает как взрослого члена семьи. Воспитание завершилось для этого ребенка, оно исчерпало себя очень быстро.

Однако следует отметить, что никогда данный термин не ограничивался своим лексическим значением.

Даже в мире животных мы наблюдаем, как, наряду со вскармливанием, мать (а иногда и отец) осуществляет научение малыша: птица-гага сажает на крылья своего птенца и осторожно спускает в воду, страхуя первый заплыв; медведица, совсем как человеческая мама, шлепает медвежонка, если тот провинится; белоголовый орел бросает для подрастающих орлят в воздух добычу, приучая детей

к охоте. Вскормленный детеныш животного довольно скоро уходит от матери, иногда она сама его прогоняет. Детеныш человеческий еще долго будет находиться при родителях - «пища» социальная столь необходимая для личностного развития и вхождения в общество, займет основное место в процессе воспитания человеческого детеныша.

Термин «воспитание» переосмыслился, расширив свое значение. Сегодня, говоря о воспитании, меньше всего подразумевают «питание», а если имеют в виду это значение, то в его широком духовном значении.

*Задолго до научного осмысления складывалось, развивалось воспитание детей в житейско-обыденной повседневности, опыт воспитания передавался через традиции, обычаи, общественное мнение. Воспитательная практика была такой нехитрой, что считалось, будто здравого смысла вполне достаточно, чтобы воспитывать детей. В XIX веке К.Д. Ушинский развенчивает иллюзорную уверенность педагогического невежества, отмечая жестко, что тот, кто мало что знает о воспитании, больше всего уверен, что о воспитании знает все. Чем более человечество продвигалось в изучении столь простого предмета, как воспитание, тем больше раскрывалась головокружительная глубина и сложность его. Знаменитый физик А. Эйнштейн, выслушивая психолога по вопросу детской игры, скажет: строение атома - это детская игра по сравнению с детской игрой. Тем самым признавалась высочайшая мера сложности процесса становления и развития личности. Термин «воспитание» далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее нельзя не признать, что опора на смысловой исток сохраняется до сих пор. Мы говорим: «дети насыщаются чувствами», или «ребенок не может переварить большую дозу информации», или «ученики впитывают культуру». «Питание», в его прямом значении, обеспечивает рост и функционирование организма. «Питание» в его фигуральном смысле означает **социализацию маленького человека**, вхождение его в культуру и усвоение того, что выработано культурой.*

В переосмыслении педагогического термина нет ничего удивительного после того, как подобное переосмысление уже произошло со словом «педагог». Греческое «раб, ведущий ребенка в школу» преобразовалось в профессионала, «вводящего ребенка в жизнь».

Снимем наносное значение понятия «воспитание», вульгаризированное плохо организованной воспитательной практикой. Обыденное сознание относится к «воспитанию» одиозно, потому что понимает под ним «нравоучение», «наставление», «длинное и нудное морализирование». При таком понимании человек использует слово «воспитание» как посягательство на его свободу, он говорит, защищаясь от пустых сентенций: «Не воспитывай меня!» - плохо отдавая себе отчет в том, что там, где истинное воспитание, не может быть скучных поучений, а там, где пышные и длинные поучения, нет воспитания.

Центральное понятие **«воспитание»** имеет целый веер педагогических терминов, обозначающих явления, лежащие рядом или тесно связанные с воспитанием. В первую очередь отметим **«становление»** - термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор.

В отдельных регионах земли, нациях, культурах существовал и до сих пор существует обычай резкого и разового перехода молодого человека на положение взрослого. Например, когда-то краснокожие индейцы оформляли этот акт как испытание: мальчика укладывали в гамак, пускали туда жалящих и кусающих насекомых, он должен был выдержать боль, не дрогнув ни одной мышцей, проявив выдержку - при таком условии он получал статус полноправного члена племени.

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс, принявший свой конечный вариант, ибо динамика жизни и извилистый ход событий будут влиять на человека до самой смерти. И это значит, что существует надобность в другом

понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «**формирование**». **Формирование личности - процесс изменения личности входе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности и в связи с этим изменение внешних проявлений (формы) личности, благодаря которой она существует для других людей.** Формируется младенец в чреве матери под влиянием питания, движения, состояния, переживаний, рода занятий матери. Формируется пожилой человек, перешагивающий рубеж старости. Формируется девочка, вдруг преобразившись в юную прелестную даму. Формирование - как бы отклик на падающие извне протекающие внутри спонтанные процессы, в том числе, отклик на воспитание.

Когда мы говорим «невоспитанный человек», то разумеет под этим, что человек был лишен достойного воспитания, однако формирование его личности протекало, маленьким ребенком он реагировал на все случайные, стихийные и социально-ценностные и антисоциальные воздействия - под влиянием стечения обстоятельств, проходящих через призму его индивидуальности, приобрел устойчивые черты, не вполне отвечающие нормам современной культуры.

Воспитание как педагогическое понятие включает в свое содержание три существенных признака: **первый - целенаправленность**, наличие какого-то образца, пускай самого общего, как социально-культурного ориентира; **второй - соответствие хода процесса социально-культурным ценностям** как достижениям исторического развития человечества; **третий - присутствие определенной системы организуемых влияний.**

Посмотрим на забавном эпизоде, как сопрягаются названные выше понятия в реальном общении взрослого с ребенком.

Пятилетняя девочка обращается к маме:

- купишь мне мороженое?

Мама молчит.

- купишь мне мороженое?

- Что же ты, сегодня будешь есть мороженое, а завтра в детский сад не пойдешь?

Длительная пауза. Наконец, девочка отвечает:

- А тот, кто ест мороженое, он не хочет в детский сад ходить?

Отдадим должное логическому мышлению этой маленькой девочки. Но нас будет интересовать в этом эпизоде другое. Мать, вероятно, заботилась о развитии способности девочки к саморегуляции: отказаться от мороженого, чтобы не болеть. Ее волновал процесс «становления» личности дочери как субъекта собственных желаний. Поэтому она направляет свои продуманные аргументы, полагая, что содействует развитию умения господствовать над своей натурой - одному из признаков культуры современного человека. Эти воздействия лежат в общем контексте «воспитания» дочери. Однако замысел сломан индивидуальным восприятием девочки, увидевшей иной смысл в сказанном. Путь «формирования» несколько отклонился от пути «воспитания».

Так мы обнаруживаем глубокое значение наличия в педагогическом лексиконе очень близких по смыслу, но все-таки различных терминов.

Становление личности, свершающееся в жизни ребенка, рождает еще одно педагогическое явление, получившее название «**самовоспитание**». Суть его - в указании на смещение субъекта воспитания:

соотносить социально-культурный образец с поведением станет сам воспитанник. Подрастающий ребенок принимает воспитательную эстафету у педагога и несет ее далее по дороге собственного совершенствования. «Самовоспитание» подчеркивает субъектность вчерашнего воспитанника — он сегодня эмансипировался от воспитывающих его взрослых и свое «Я» превратил в объект собственного восприятия и продуманного воздействия.

Эмансипация (освобождение от зависимости - лат.) ребенка начинается довольно рано: вот он в два года берет ложку и заявляет: «Я сам!»; вот он в пять лет не позволяет взять его за руку во время прогулки; вот он закрывает дверь своей комнаты, уходя в одиночество; вот он заявляет: «Сам знаю, что мне делать и как мне жить». Это закономерное явление и создает возможность субъекта стать воспитателем самого себя. Эта потенциальная возможность реализуется по-разному, в зависимости от меры субъектности ребенка.

Максим (5,5 лет) поставлен «в угол». Жалобно кричит «Можно из угла выходить?» Не дождавшись ответа родителей, говорит сам себе: «Нет, нельзя. Зачем девочку бил?» Еще не самовоспитание, но уже его начало.

А когда молодой Л. Толстой составляет свод правил для себя и, боясь, что не справится со своими прежними дурными привычками, кладет в ящик стола пистолет, чтобы застрелиться в случае нарушения правил, тут мы имеем дело с классической моделью самовоспитания.

Продолжим аналогию с «питанием». Там тоже наблюдается расширяющаяся эмансипация: сначала ребенка кормят, потом ему готовят пищу, затем он сам готовит еду на средства родителей и наконец он самостоятельно добывает средства на питание, устанавливает режим питания независимо от родителей. Аналогия порождает искушение заявить, что в мире животных, коль существует эмансипация, имеется и база для самовоспитания. Однако это не так. Мир животных лишен субъектности, а самовоспитание не рождается без субъекта. Понятно, что только хорошо организованное «воспитание» приводит к самовоспитанию, можно даже сказать, что первое - показатель качества второго. Нельзя лишь думать, что педагог оставляет ребенка одного при первых признаках самовоспитания. Воспитание инициирует самовоспитание. Эти явления идут рядом, и термины всегда располагаются в одном педагогическом поле. Педагог обязан профессионально разбираться как в закономерностях воспитания, так и в социально-психологических механизмах самовоспитания, а следовательно, еще один веер педагогических терминов станет средством профессионального осмысления воспитательной работы с детьми: «самоконтроль», «самооценка», «саморегуляция», «самочувствие», «самоприказ», «самоубеждение», «аутотренинг» (самотренинг), «саморазвитие». Веер этих терминов ограничивает внешние воздействия — они как будто условно не принимаются во внимание, истоком всего набора данных психолого-педагогических явлений объявляется сам воспитанник как таковой на данный этап его личностного развития, который определен воспитанием.

Латентный (скрытый, невидимый - лат.) характер протекающих в личности процессов и длительность их завершающего формирования ставят как педагога, так и самого воспитанника перед фактом неожиданных явных несоответствий личности общепринятым нормам и неразвитости некоторых качеств, востребованных современной жизнью. Удивление и огорчение часто сопровождают профессиональную деятельность педагога. Стремление скорректировать, добавить, ликвидировать появляется как ответная профессиональная реакция на произведенную работу.

Так вошло в педагогическую терминологию понятие «перевоспитание» как отражение этой стороны педагогической деятельности.

Приставка «пере-» уже сама по себе говорит о желании что-то изменить, сделать не так, как оно есть сейчас. К понятию «перевоспитание» обращаются, когда речь заходит о социально неодобряемом поведении, о качествах личности, противоречащих человеческому общежитию, в том числе и о противоправных деяниях.

Допустим, ребенок груб, ленив, драчлив, нечистоплотен физически и нравственно. Естественным было бы предположить, что недостойные качества необходимо заменить достойными: привить ему доброжелательность, трудолюбие, аккуратность, честность. Но уже само это предположение приведет нас в тупик: если формировать доброжелательность, ребенок не будет грубым и драчливым; если прививать трудолюбие, о лени не придется говорить; воспитанная честность исключает воровство как таковое. О каком же «перевоспитании» может идти речь в таком случае? Формируется достоинство, которого не доставало ребенку в общении с людьми - недостатком называли нехватку того, чего не было. Таким образом, «перевоспитанию» не остается места в рамках нашей педагогической логики.

«Перевоспитание» - термин далекого педагогического прошлого, когда ребенок, будучи для педагога объектом воздействия, трактовался как носитель суммы качеств. Предполагалось, что отрицательные качества нужно «удалять», «уничтожать», даже «вытравливать», «подавлять» (при этом упускалась нечаянная возможность «подавить» и самоё личность ребенка), а положительные - вкладывать на место вытравленных, как если бы ребенок был магнитофоном, в который педагог может вставить нужную кассету с хорошей, чистой записью, а дурную кассету с непристойными записями удалить.

Отголоски такого педагогического представления о природе воспитания звучат до сих пор в педагогической практике, апеллирующей к медицинской аналогии: педагог «якобы» иногда должен быть подобен хирургу, скальпелем удаляющему «ненужное» в организме или заменяющему «больной орган» «здоровым»

При этом умалчивается, что медицина максимальные усилия направляет на то, чтобы при лечении организма ни в коем случае не разрушить личность, не притушить в ней социально-личностное и тем более индивидуальное.

Современная педагогическая мысль и гуманистическая психология утверждают принцип принятия ребенка как данности, уважение его индивидуальности, учет истории его становления, развития и формирования. С этих новых гуманистических позиций термин «перевоспитание» постепенно отходит в прошлое. Хотя нельзя не признать, что и передовые мыслители конца XIX и первой половины XX века делали акцент на позитивной позиции педагога, усилия которого должны направляться на возвращение достоинств в личности. К.Д. Ушинский, например, указывал, что лучше всего дурные привычки искореняются формированием добрых привычек, которые, в свою очередь, станут заменой дурных. А.С. Макаренко, работающий с детьми тяжелых судеб и серьезных социальных отклонений, утверждал, что любого ребенка можно воспитать, если поместить его в нормальные человеческие условия.

В таком угасании педагогического термина нет ничего мистического или искусственного. Этот научный факт отвечает гуманистическим тенденциям современной общечеловеческой культуры, провозглашающей права человека на свободу, неприкосновенность и достоинство личности.

Центральные категории теории воспитания отличаются от такого же рода категорий любой другой науки тем, что язык других наук складывался в стороне от повседневной практики и по мере исследования каких-то новых явлений вырабатывался наукой специальный язык, и потом, по истечении некоторого времени, выработанные новые понятия входили в повседневность. Так, например, было с терминами «электричество», «холодильник», «компьютер», — будучи когда-то специфическими научными терминами, они прочно вошли сегодня в повседневный язык. Понятия же «воспитание», «формирование», «развитие», «становление», «самовоспитание» сначала были вплетены в наличную практику людей, в контекст обыденности, потом, вырванные из контекста повседневного общения, они наполнялись новым для них научным смыслом, не уйдя из обыденного языка. Наложение двух смыслов усложняет использование научно-терминологического аппарата.

Терминологическая внешняя доступность создает вторичную иллюзию информированности человека в области практики воспитания и теории воспитания. А среди профессионалов возникают свои

профессиональные трудности: в обсуждении проблем воспитания педагоги, разумеется, пользуются центральными понятиями, однако, как правило, всегда их смысл для них неоднозначен, и профессиональные дискуссии - (рассуждение - лат.) часто напоминают беседы *qui pro quo* (одно вместо другого - лат.).

Сложности в изучении научно-теоретической картины воспитания как социально-психологического, социально-культурологического и педагогического явления начинаются с первых шагов, которые предстоит делать молодому человеку, намеревающемуся работать с детьми на основании научных истин.

Всякое понятие есть уже обобщение, поэтому рассмотрение понятий позволяет практику действовать наверняка и осознанно. Понятия дают сокращенную схему действий, предлагают правила.

Посмотрим, действительно ли рассмотренные нами центральные понятия руководят педагогом-практиком.

Если под «воспитанием» понимать введение ребенка в контекст общечеловеческой культуры, то этого более чем достаточно, чтобы, увидев, как ребенок пьет из бутылки, предложить ему сосуд для питья; увидев, как он держит руки в карманах, ведя разговор с дамой, попросить его этого не делать; увидев, что он отвлекся в момент работы учебной группы, остановиться в нерешительности и беспокойстве, удастся ли ему потом понять пропущенное; и, увидев опоздавшего на занятия, предположить, прежде всего, какие-то осложненные обстоятельства.

Если помнить, что «воспитание» своим завершением имеет «самовоспитание», то просто и естественно педагог введет в содержание работы с детьми сообщение, как занимались собственным самосовершенствованием Франклин, Чехов, Амундсен и другие выдающиеся личности; просто и заботливо прозвучит вопрос ученику, который дурно себя ведет: «Чего ты хочешь?»

Наконец, нужно сказать и последнее. Научные категории так же, как все этом мире, динамичны и смысл их подвижен. А это значит, что сегодняшнее прочтение понятий отражает современное толкование, но не является абсолютным и закрепленным на все времена. Именно подвижность центральных категорий заставляет педагога, прежде чем обратиться к изучению любого вопроса процесса воспитания, сначала рассмотреть значение этих центральных понятий. И только обратившись к терминологическому значению и оговорив его, мы можем ставить вопрос о скрытой сущности явления, которое отражает понятие.

Сущность не располагается на поверхности и недоступна «здравому смыслу». Вскрыть суть явления можно, лишь мысленно препарировав, анализируя его.

Обратимся к вопросу сущности воспитания как явления педагогической профессиональной сферы.

15.2. Сущность воспитания и его особенности

Определить сущность предмета - значит найти и обозначить, что есть этот предмет среди ряда других, что отличает его от множества других и какой признак делает этот предмет тем, что он есть (этот признак называют сущностным). А так как любой предмет принадлежит одновременно разным группам, то, следовательно, необходимо предварительно очертить ракурс рассмотрения, позицию научно-теоретического взгляда, позволяющего осуществить раскрытие сущностных черт изучаемого предмета.

Воспитание принадлежит к социальным явлениям и выступает в роли одного из факторов жизни и развития общества. С точки зрения социальной, *воспитание - это целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая*

обществом. Например, создание сети учебных заведений составляет одно из проявлений воспитания как социального явления.

Если взглянуть на воспитание с точки зрения биологической, то мы обнаружим характеристику воспитания, несколько отличную от предыдущих: в царстве животных мать помогает детенышу приспособиться к жизни и успеть развить жизненно важные навыки, производит она это, подчиняясь сильнейшему заложенному природой инстинкту, реализация которого обеспечивает продолжительность рода; в действиях матери отсутствует целенаправленность, проистекающая из анализа социальной ситуации жизни. Всем доступно наблюдать, как упражняет в хищнических навыках кошка своих детенышей, хотя при сегодняшнем положении кошек в домах она, вероятно, сама не поймала ни одной мышки. Воспитание в мире животных - это только начатки будущего человеческого воспитания, основание пирамиды, которое выстраивало человечество на протяжении истории своего существования, все более осознавая великую роль усилий старших, направленных в адрес младших, вступающих в жизнь, и все более наделяя эти направленные усилия целью. Но и эти начатки обнаруживаются в человеческом существовании, достаточно проследить за поведением молодых женщин по отношению к малышам: всем им свойственна в той или иной мере забота о маленьком ребенке.

Психологическое же освещение воспитания имеет свое содержание, ибо психология отмечает в воспитании обращенность к способности юного человека отражать окружающий мир в сознании, и, с точки зрения психологической, воспитание может быть проанализировано в качестве процесса целенаправленного развития способности человека отражать мир и взаимодействовать с миром.

Воспитание - элемент общечеловеческой культуры и подлежит изучению с позиции культурологической. Тогда этот процесс предстает перед нами как целенаправленная помощь ребенку в его вхождении в современную культуру, достижения которой складывались на протяжении длительных веков.

Последнее, а именно предельно короткие сроки вхождения ребенка в контекст культуры, породили воспитание как профессиональное явление — то, что организуется профессионалами-педагогами в специальных воспитательных учреждениях, наделенными обществом профессиональными полномочиями и несущими профессиональную ответственность перед обществом.

Воспитание - это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека.

Организация этой деятельности опирается на научную картину процесса формирования личности, так как только при условии полного соответствия профессиональной деятельности социально-психологической природе данного процесса возможен высокий профессиональный результат. Так, скажем, пирожник, приготавливая пирог, учитывает природные свойства имеющихся продуктов, а хороший столяр принимает во внимание природу древесины, прежде чем приступает к изготовлению продукции.

Личность - это человек в его социальных связях и взаимных социальных отношениях, это член общества, подвергающийся воздействию среды, и сознательно выстраивающий свои отношения с людьми и всей совокупностью социальных явлений. Мера осознанности различна у каждого человека, но личностью он становится постольку, поскольку функционирует как некая автономность в социуме и отдает себе отчет в своих отношениях.

Чтобы содействовать становлению личности, надо знать природу такого становления: как формируются социальные отношения ребенка? что выступает фактором такого формирования? каково этапное движение данного процесса? и как при формировании социально ценностных отношений ребенок обретает свою индивидуальность?

Педагог не может не интересоваться этими вопросами, ибо ответ на них лежит в основании организуемой педагогом деятельности. Своевольное выстраивание системы без опоры на объективную природу предмета неизбежно приводит к педагогическому фиаско.

Формирование личности не совершается в одном акте, а протекает процессуально, как движение, вызываемое причинами, проходящее свои этапы, имеющее свои темпы, свою историю. Это движение длительное. Оно существует, пока в личности происходят изменения. И по достижении зрелых лет формирование не приостанавливается, потому что изменяется социальная действительность, меняется и положение личности в обществе, а значит, его социальная роль претерпевает изменения, да и жизненный опыт вынуждает личность перестраивать что-то во взаимоотношениях с миром. Остановка формирования личности - гибель личности; ведь способ существования личности в ее взаимодействии с социальным миром, когда она общается с другими людьми, выражает свое мнение по поводу социальных событий, созидает материальные или духовные ценности для общества, осмысливает ход истории, оценивает значимость тех или иных объектов для человеческой жизни. Только в социальной среде существует личность и в этой среде утверждает свое «Я».

Сначала человек осваивает мир. Один объект за другим попадает в зону его восприятия, находя в его сознании свое отражение. Предметное взаимодействие с объектами окружающего ребенка мира совершается через духовные усилия: ребенок воспринимает объект, распознает его назначение, проживает ситуацию событийного участия объекта в его личной жизни, производит обобщение объектов до явления жизни.

«...Вот стол, за которым едят; вот буфет, в котором Кристоф прячется, играя; вот пол из каменных плиток, по которому он ползает; на стенах обои - их узоры корчат ему рожицы... а там часы с болтливым маятником... кошка, стол, огонь в печке, пылинки, кружащиеся в солнечном луче. Комната - это целая страна... - все, что он - ценой таких усилий - научился распознавать и называть по имени, для того, чтобы подчинить себе», - так описывает момент становления личности Р. Роллан в романе «Жан-Кристоф».

Но в отражении реальной действительности решающую роль сыграет отношение окружающих ребенка людей. Через призму наблюдаемого поведения взрослых он выстраивает собственное отношение к объекту и представление о его ценности. Со временем, приобретя опыт и самостоятельность, человек станет осваивать неизвестное, но ориентация на поведенческую модель постоянно будет присутствовать в формировании личности в той или иной степени.

Подросток дома один берет забытые отцом сигареты и закуривает, потом звонит товарищу и, воспроизводя отцовскую фразу, говорит: «Заходи - покурим». Инстинкт подражания усиливает действие этого исходного этапа формирования личности. Его влияние чрезвычайно сильное в раннем детстве, но не исчерпывает себя и в последующие годы Природа, наделив человеческую особь инстинктом подражания, как бы побеспокоилась о выживании молодого человека, который через подражание взрослым легко и естественно входит в социум.

Заметим попутно: отчего так трудно идет усвоение норм этикета у школьников, несмотря на многочисленные уроки этикета в системе школьного образования? У школьника нет в повседневной жизни примера для подражания, у него не было в раннем детстве, когда все осваивается легко и прочно, школы подражания взрослым, соблюдающим элементарный этикет.

Узкая среда ребенка дает скудные представления о мире и бедный поведенческий опыт, тогда палитра его поведенческого выбора однообразна и одноцветна. Дети далеких деревень, невзирая на широкую сеть телевизионной связи, являются живым примером влияния ограниченной и однообразной среды: они ортодоксальны, их шокирует необычное в человеке, они, как правило, осудительно относятся ко всему, что противоречит деревенским устоям. Первичные впечатления ребенка глубоки. Их стереть в дальнейшем почти невозможно, они всегда так или иначе проявляют себя и оказывают корректирующее воздействие на все последующие впечатления. Импринтинг (анг. «запечатление») свойственен, в

первую очередь, животным, как открыл это австрийский биолог К. Лоренц, устанавливая факт следования утенка, только что вылупившегося из яйца, за первым движущимся существом или предметом, будь то зеленый ящик, утка-мать либо сам Конрад Лоренц. В книге «Кольцо царя Соломона» он описывает, как ему приходилось выводить утят на прогулку, в приседе и крякая, потому что утята именно его принимали за свою мать.

Импринтинг - тоже забота природы о нашей выживаемости, чтобы опыт жизни быстро и разом мог служить нам. Его действие довольно длительно, и еще в 6—8 лет дети досаждают нам своей ортодоксальностью и пунктуальностью, требуя делать именно так, как им довелось увидеть в первый раз («Надо сюда - он здесь должен лежать...», «Ты неправильно делаешь, нам показывали вот так...»). Затем его влияние угасает, но не исчезает навсегда. Его присутствие порой нам мешает: мы никак не можем избавиться от первичного впечатления от человека, хотя давно уже изменили вроде бы мнение о нем.

Педагог, знающий о роли социальной среды как факторе формирования личности, придает наиважнейшее значение организации воспитывающей среды.

Воспитывающая среда, в отличие от среды формирующей, - это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру.

Содержанием среды как фактора социального развития личности выступают *предметно-пространственное окружение, социально-поведенческое окружение, событийное окружение и информационное окружение*; совокупность их разворачивается на фоне природного окружения ребенка. Педагог, профессионально использующий объективное влияние данных социальных агентов, придает этому влиянию целевую направленность, переводя социальную ситуацию развития в педагогическую - тем самым и создавая воспитывающую среду. Иногда такой перевод осуществляется путем специального наблюдения («Посмотрите, как красивы...»), иногда такой перевод достигается путем оценки-реплики («Мне не очень приятно видеть...»), иногда учитель совершает перевод через подчеркивание достоинств происходящего («Теперь мы убедились...»), часто он производится в ходе беседы с детьми об увиденном.

Педагог, не учитывающий влияния окружающей реальности, закрывающий глаза или отторгающий даже возможность такого влияния или же пассивно констатирующий случайный характер факторных средовых влияний на ребенка, предоставляет случаю, стихии, обстоятельствам определять становление личности - тем самым неизбежно отказывается от воспитания.

Школьный двор, интерьер помещения, расположение вещей и предметов в школьном доме, костюмы всех жителей школьного дома, поведенческие традиции в школе, события школьной жизни, система научных знаний, поступающая к ученику для осмысления и, в итоге, психологический климат школы - вот основные слагаемые воспитывающей среды как фактора личностного развития школьника. Аналогичны слагаемые воспитывающей среды детского сада, семьи, училища, спортшколы и других воспитательных учреждений.

В содержательном аспекте воспитание означает организацию педагогом воспитывающей среды, выступающей фактором социального развития ребенка в силу того, что она разворачивает перед ним образ жизни на уровне высокой культуры, позволяя осваивать все достижения культуры и естественно входить в контекст современной ребенку культуры.

Однако воспитанник в отношении к среде не выступает неким «желтком» в «яйце». Окружающая действительность становится фактором личностного формирования при условии активного взаимодействия личности с этой действительностью. Мир познается, *осваивается*, усваивается и, в конце концов, *присваивается*¹ личностью только в ходе деятельности этой личности.

Объект открывается субъекту лишь во время взаимодействия субъекта с объектом. На реку смотрят, около реки сидят, реку слушают, по реке плавают, в реке купаются, рекой любят, рекой любуются - тогда она становится частью души человека: он любит реку как явление жизни, волнуется за нее, приостанавливает все, что грозит ей гибелью.

А теперь изменим ракурс рассмотрения: взглянем на «воспитание» с точки зрения фактора деятельности.

Деятельность - тоже фактор развития личности. Правда, его роль несколько иная, чем роль фактора среды.

Если среда создает образ мира и образ жизни, окружая ребенка «материалом» для развития, служит, скорее, предпосылкой социального развития, то деятельность - само тело развития личности, субстанция процесса развития, его материализованный путь: ходя - научаются ходить, рисуя - приобретают умение рисовать; проявляя нежность — становятся нежными; сопротивляясь трудностям - обретают мужество. Развитие - нравственное, эстетическое, политическое, гигиеническое, трудовое, интеллектуальное, психическое - это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности, направленной на какой-либо объект: глина, камень, зерно, краски, звуки, иголка, стихи, спектакль, одежда, скульптура... или другой человек.

Ребенок, родившийся в благоприятной среде, но обделенный активным взаимодействием с этой средой, не получает в данной среде соответствующего развития, ибо не осваивает, не усваивает и не присваивает достижений культуры, хотя растет рядом с этими достижениями.

Деятельность - активная форма отношения субъекта к объекту: в познавательной - постигается, открывается, изучается истина; в трудовой - созидаются, сохраняются, совершенствуются материальные ценности; в художественной - воспринимается, интерпретируется, созидается, воссоздается, транслируется художественный образ; в физкультурной - укрепляется, совершенствуется человеческое тело; в общественной - декларируются, пропагандируются, распространяются социально-ценностные идеи. Если объектом действительности выступает другой субъект, то данную деятельность называют общением, а форму ее выстраивания - поведением.

Названные виды деятельности помимо общения, всегда имеют результатом непосредственный продукт: выученные стихи, вымытый пол, сшитое платье, прочитанный доклад. Поэтому эти виды деятельности принято называть **предметной деятельностью**. Общению не сопутствует предметный результат. Ценность общения в самом общении, в том исключительном удовлетворении, которое доставляет взаимное транслирование «Я» двух субъектов: обменяться улыбками, высказать мнение, выслушать впечатление другого, обнаружить несходство взглядов, проявить любовь и принять любовь. Общение наличествует там, где присутствует два «Я» как минимум и где происходит свободное взаимное транслирование этих разных «Я». Но нет общения там, где одно «Я» подавляет другое, выявляет свое мнение, свои переживания, утверждает свою волю в ущерб личности другого субъекта.

Иногда, чтобы подчеркнуть, что в общении один человек не видит в другом субъекта, говорят о «субъектно-объектных» отношениях, противопоставляя их желательным «субъектно-субъектным» отношениям.

При всей распространенности данных терминов следует отметить их некорректность: отношение - это всегда связь «субъект - объект», даже если этот объект является субъектом. Общение можно было бы определить как взаимодействие субъекта с другим субъектом, который, конечно же, не перестает оставаться объектом, воспринимаемым другим субъектом. Но как только один из субъектов перестает видеть в другом субъекта, общение преобразуется во взаимодействие.

- Папа, у меня болит голова, - жалуется сын.

- У тебя болит голова? Это у меня от вас болит голова! - пресекает общение отец, ограничивая восприятие членов семьи как объектов, расположенных во вне.

- Светлана! - зовет мать. Девочка-подросток, не поворачивая головы, бормочет: «А я сижу и как будто не слышу!» Тут мы видим, как общение нарушается по воле ребенка, он переводит его в русло предметного взаимодействия.

Общение - особый вид деятельности, оно сопровождает все разновидности ее, оно пронизывает самую деятельность прямо или опосредованно (читая книгу, мы общаемся с автором ее; слушая музыку, выходим на общение с композитором, который нам транслирует свое «Я»). Поэтому если педагогу не удастся правильно наладить общение с детьми, то крайне редко предметная деятельность окажется плодотворной.

Великая роль общения, в котором и педагог, и воспитанник играют роль субъектов, создает иллюзорное представление о том, что ребенок выступает субъектом воспитательного процесса. И часто можно встретить педагогов, уверенных, что ребенок, наряду с педагогом, является субъектом воспитания. Субъектность ребенка ограничивается его деятельностью - он субъект собственной деятельности, не процесса воспитания. Он и не способен стать субъектом воспитания, ибо не может ставить цели и выработать стратегию и тактику воспитательного процесса.

Субъект воспитания - это всегда педагог-профессионал либо взрослый, осознанно и целенаправленно способствующий вхождению ребенка в контекст культуры.

Присутствие общения в воспитании придает этому процессу одну преудивительную *особенность*. Отметим ее.

Простая и ясная картина воспитательного процесса, представленная на уровне теоретическом, совсем иначе выглядит на практике, где воспитание, выстраиваемое на психологической и этической базе общения, вдруг превращается в дело сложное, запутанное, противоречивое, а главное, тонкое, как искусство.

Приближенность к искусству покрывает профессиональную деятельность педагога флером таинственности, а самих педагогов зачастую преобразует в восприятии детей и родителей в магов и чудодеев.

Однако нет ничего таинственного в том, что одно и то же, сделанное разными педагогами, производит различные воздействия и имеет различные воспитательные следствия. Нет ничего таинственного и в том, что одного педагога дети «слушаются» и легко, без принуждения выполняют социально-нормативное и необходимое для их человеческого достойного существования, а другого педагога дети «не слушаются», ведут себя дико, необузданно и открыто сопротивляются попытке педагога вести их к высотам культуры.

Взаимоотношения ребенка с миром опосредованы личными взаимоотношениями педагога и ребенка. В воспитательном процессе участвуют два субъекта, и хотя один из этих субъектов мал и неопытен, необразован и недостаточно развит, а другой обучен, развит, опытен и мудр, оба субъекта автономны и обладают своим внутренним миром, неповторимым в другом и уникальным. Каждый из субъектов - уникальность. Их взаимоотношения - сложная сторона воспитания. Ход развития этих взаимоотношений, безусловно, определяется педагогом, а не воспитанником, так как педагог психологически подготовлен (или должен быть способным) придавать общению наиболее благоприятный для воспитания ученика характер. Необходимость тонкого «прикосновения» к личности и прячет в себе черты педагогического искусства.

Деятельность выступает фактором развития личности ребенка благодаря тому, что в ходе активного взаимодействия с окружающей реальностью ребенок усваивает мир, научаясь с ним взаимодействовать

на уровне культуры (например, не разрушает, а созидает или не только потребляет, но и приумножает). Если среда как фактор предоставляла образ мира, то деятельность в качестве фактора развития позволяет проникнуть в глубь данного образа, понять сущность явлений, оценить их с позиции человеческой жизни.

Воспитание - это всегда организованная деятельность ребенка, вовлекающая его в активное взаимодействие с современной ему культурой, тем самым жизнь ребенка наполняется культурным содержанием.

И вновь поменяем ракурс рассмотрения. Вспомним, что человек есть homo sapiens. Тогда иное освещение обретет «воспитание».

В процессе его взаимодействия с реальностью появляется возможность осознавать себя в этой реальности. Однако биологический механизм развития предполагает такую возможность, но не обеспечивает ее безусловно. Способность быть субъектом потенциальна. Чтобы она стала актуальной, необходима помощь педагога в осмыслении мира вне и мира в человеке. Если проследить за поведением взрослых, плохо отдающих себе отчет в течение своей жизни, не имеющих собственных убеждений, то легко постигаешь разницу между потенциальным и актуальным в человеке.

Осмысление своего «Я» в мире, а значит и мира в себе (отраженного в сознании) - *третий фактор*, способствующий вхождению ребенка в культуру общества в тот ее исторический период, который застало детство. Осмысление поднимает ребенка на принципиально иной уровень жизни. Он не просто «знает» этот мир - он знает, что знает этот мир. Он не просто умеет взаимодействовать с миром на уровне культуры - он знает, как, зачем и почему он избирает культурные формы взаимодействия. Он не просто живет, вмонтированный актом рождения в культуру - он сам становится носителем культуры и творцом ее ежедневно и ежечасно.

Центральным моментом осмысления является постижение ценности объекта мира - значимости его для человеческой жизни. Ценностное отношение к действительности, окружающей ребенка, в корне преобразует его поведение, ибо в поведении ребенок выстраивает отношение к тому, что ценностно для него или для всех людей, и тогда ему не нужны напоминания о правилах поведения и излишним становится контроль за поведением, так как ценностное отношение диктует поведение. Правила и контроль лишь помогают справиться с импульсивностью, неопытностью, неумением регулировать свои действия.

Воспитание — это целенаправленное инициирование осмысления детьми ценностного содержания жизни и развития у детей способности производить осознанный свободный выбор в жизненных ситуациях с ориентацией на наивысшие ценности жизни.

Разноаспектный подход к определению воспитания способствует выявлению сущностных элементов воспитания как профессионально-педагогического явления.

Таким образом, структурно воспитание выстраивается как совокупность трех сущностных элементов, наличие которых и гармоническое соответствие обуславливают результативность воспитания.

Необходимо предотвратить ложное прямолинейное понимание этих элементов как слагаемых простой суммы. Их взаимоотношения гораздо сложнее: в предоставленной ребенку среде разворачивается его деятельность, и в процессе активного взаимодействия с окружающим миром протекает осмысление среды, деятельности и себя как некоего «Я», обладающего внутренним автономным миром.

Воспитание, организуемое на научно-педагогических основаниях, — это *система*, состоящая из необходимых и достаточных элементов, необходимость которых исследуется, выявляется и проверяется воспитательной практикой.

Сущностные факторы воспитания личности — «среда», «деятельность» и «осмысление» — решающим образом определяют продуктивность воспитания. Они и выступают в качестве основных элементов воспитательного процесса, их наличность гарантирует продукт профессиональной деятельности педагога.

Система воспитания размещается в сознании педагога-профессионала. Системность воспитания — характеристика профессионального мышления педагога.

То, что доступно предметному восприятию в школе, когда говорят о системе воспитания, — это воплощение системы как продукта мышления педагога.

Система воспитания есть там и только там, где организованы факторные влияния на личность как элементы широкого профессионального влияния, которые носят объективный закономерный характер. Следовательно, система не может иметь множество вариантов, она ***инвариантна***, потому что диктуется закономерностью влияния на развитие человека определенных объективных факторов.

Откуда же берется многообразие «систем воспитания» учебно-воспитательных учреждений?

Во-первых, под «системой» часто понимается суммированная совокупность, которая может бесконечно расширяться либо сужаться своевольно и субъективно руководителями воспитательного учреждения.

Во-вторых, говоря о множестве систем, подразумевают «оформление системы», конкретное воплощение в конкретных обстоятельствах отдельных элементов. Речь идет о форме, не о сущности явления.

В-третьих, изменив цель воспитания как продукт системы воспитания, педагоги действительно вынуждены выстраивать иную систему воспитания — соответствующую введенному запланированному результату.

Представим, что целью воспитания является послушный исполнитель и добросовестный налогоплательщик...

Представим себе, что планируется воспитательный результат в виде способности адаптироваться к социальным условиям...

Представим себе, что педагог ставит своей целью воспитать богатого и сильного...

Многообразии систем порождается многообразием идеально представляемого результата, располагающегося в сознании педагога. Следовательно, вопрос системы воспитания всегда имеет своим исходным основанием вопрос о цели воспитания, ее социально-психологической природе.

Теоретическая модель воспитательного процесса, представленная таким образом, прямым порядком не влияет на профессиональную работу педагога. Она лишь определяет его общую позицию в организации работы с детьми, выстраивая в соответствующей логике его педагогическое мышление. Теоретическая модель воспитания и нужна для анализа, стратегии, оценки профессиональной работы.

Профессиональное *теоретическое* мышление педагога - возможность аналитически рассматривать процесс как системное явление в его отношении к общечеловеческой культуре. Данная возможность профессионала опосредованно влияет на организацию каждодневной педагогической работы с детьми. Теоретический уровень мышления педагога позволяет широко охватить реальность жизни воспитанников, выявляя в ней то, что служит либо должно служить фактором развития личности.

Непосредственная работа с детьми, которую можно наблюдать, - это иной уровень профессионализма педагога, его методическая подготовка. Она складывается, прежде всего, из умений организовать

каждодневную разнообразную деятельность детей, а вернее, совместную деятельность с детьми. Чтобы овладеть методическим уровнем, педагог вынужден научиться извлекать из источников культуры (иногда их называют аккумуляторами культуры), - таких, как наука, мораль, искусство, техника, персоналии выдающихся личностей - все богатство достижений человечества, материальных и духовных.

Методическая сторона педагогической деятельности часто затмевает теоретическую, и профессиональные усилия направляются больше на отыскание содержания, средств и форм деятельности детей, забывая, что общая картина воспитательного процесса (модель) непременно должна соответствовать закономерности объективного мира. Высокий воспитательный эффект получают те педагоги, которым удается работать на теоретическом и методическом уровнях.

Если произвести одномоментный срез воспитательного процесса, то есть зафиксировать ситуацию, эпизод, коллизию, реакцию, то воспитание предстанет перед нами в некотором другом обличьи: как воздействие педагога на воспитанника и их дальнейшее, взаимодействие, обусловленное педагогическим воздействием. С этой точки зрения, воспитание есть такое педагогическое воздействие, которое наилучшим образом вовлекает ребенка во взаимодействие с миром на уровне современной культуры. Но такая точка зрения обозначает иной уровень профессиональной работы педагога - а именно *технологический*, подразумевающий искусство воздействия одного субъекта на другого субъекта.

Специфические черты воспитания, уподобляющие воспитание искусству, рождаются кратким моментом «прикосновения» к личности ребенка. Технология такого прикосновения складывается из мимических, пластических, интонационных, лексических умений педагога, его темпоритма, реактивности, чувства меры, адекватного восприятия ребенка и других операционных умений. Система такого рода умений получила название «*педагогической технологии*» и, при всей неудачности обозначения, имеет сегодня общее признание (см. гл. 20).

Педагогическая технология приближает работу педагога с детьми к работе артиста не в том смысле, что педагог перевоплощается в другое лицо, лицемерит, изображает такого человека, каковым не является, а в том смысле, что он ярко, выпукло, пленительно выражает свое «Я», и оно, это личностное «Я», становится доступно ребенку для восприятия и понимания. И личностное воздействие следует тоже выстраивать психологически тонко, учитывая природу психического состояния. И необходимо уметь «считывать» психическое состояние с внешнего вида ребенка на каждый данный момент: «прочитывать» его позу, пластику, мимику, речевые характеристики, темпоритм движений.

Бесспорно, сопоставляя воспитание с другими социальными явлениями, можно отметить целый ряд удивительных особенностей воспитательного процесса, однако именно субъект-объект-субъектные отношения педагога и ребенка придают воспитательному процессу черту, объединяющую воспитание и искусство, а решающая роль педагогической технологии диктует педагогу-профессионалу наряду с теоретической, методической подготовкой овладевать искусством общения человека с человеком.

15.3. Формирование личности в воспитательном процессе

Организуя взаимодействие ребенка с миром, педагог тем самым определяет основной путь его развития - его деятельность.

Но спросим себя, каким же образом возникает деятельность ребенка? Что служит толчком для ее начала? Конечно же, ребенок сначала воспроизводит предоставленную средой поведенческую модель. Другого образца у него нет. Он произносит услышанные слова. Он копирует увиденные действия. Он повторяет наблюдаемый поступок. Этот этап собственных действий ребенка (именно действий, а не поступка) — ключевой в дальнейшем формировании личности. Благодаря этому совершенному действию, ребенок входит в контекст социальных отношений, уже играя определенную социальную

роль. Он протягивает руку для приветствия, как взрослый, он говорит «спасибо», как взрослые. Он чистит зубы, уступает женщине место, оказывает помощь отцу в работе - как, он это видел, делают взрослые. Но он сквернословит, кричит, дерется, приворовывает, потому что он видел, что так делают вокруг него.

И когда ребенок в роли первоклассника переступит порог школы и воспроизведет модель поведения тех взрослых, с которыми он общался, он вдруг услышит от педагога: «Как тебе не стыдно?!» Это будет несправедливое осуждение, ибо ничего другого, кроме того, что он видел в своей микросреде, он не видел, и ему не может быть стыдно. Зато он почувствует чужеродность школы, жесткость новой среды. К тому же, услышит, как в адрес другого ребенка скажут: «Молодец!» Но как надо вести себя, чтобы получить такое же доброе слово, он не знает да и не умеет.

Собственные действия субъекта немедленно вызывают реакцию социального окружения, потому что они всегда задевают чьи-либо интересы. Эта оценочная реакция немаловажна для ребенка, пока еще слабого и незащищенного. Его психическое состояние целиком зависит от отношения к нему взрослых, а вернее, от внешней формы этого отношения. И он пытается выстроить поведение, чтобы заслужить одобрение, подтверждение любви к нему.

Мальчик в детской песочнице вырывает у девочки ведро и слышит, как бабушка на скамейке похвалится: «Он у меня бедовый, за себя умеет постоять». Расслышав одобрение в ее интонациях, мальчик бросает ведро и вновь, уже у другой девочки, отнимает игрушку - в ожидании нового положительного подкрепления.

Таким образом, деятельность как фактор формирования личности сопрягается с другим фактором - **социальной оценкой в адрес субъекта**. Одобрение и неодобрение обладают колоссальной силой - укрепляют содеянное, корректируют будущие действия, блокируют повторные, проецируют новые формы поступка.

Спектр социальной оценки широк, а формы ее многообразны: мимика, пластика, слова, ответные действия, диспозиция, моральные или физические санкции. Не всегда ее можно зафиксировать, она тонка и динамична, часто имеет скрытые формы. Например, красивые дети неизменно вызывают у окружающих положительную оценку, она - в общем внимании, в улыбках и расположении, начертанной на лицах, в готовности вступить в общение с ребенком. И красивый ребенок поэтому растет в условиях благоприятной психологической атмосферы и до определенного временного периода неслучайно обгоняет в развитии своих сверстников. Совсем иное оценочное окружение вокруг неухоженной, недокормленной, жалкой фигуры другого несчастного ребенка. Он так же, как красивый, чувствует оценочное отношение к себе, но оно низкое, и поэтому он психологически зажат, скован и потенциально агрессивен.

Фактор оценки очень рано начинает оказывать свое влияние. Еще в колыбели ласковое лицо матери, нежные, воркующие, часто бессмысленные, но наполненные любовью фразы, мягкие руки, легкие поцелуи, бережные прикосновения - все доставляет ребенку удовольствие и сообщает о безопасности и любви. Потерять родительскую любовь страшно, поэтому ребенок плачет, как только заподозрит, что его не любят, что его покидают. Он живет в постоянной и ненасыщаемой потребности в любви.

В дальнейшем на протяжении всей жизни фактор оценки будет руководить человеком в его деятельностном и поведенческом выборе. Смещается лишь значимый субъект оценки для подрастающих детей: родители - учитель — товарищи - любимый(ая) - сотрудники - публика и так далее. Тот момент развития, когда человек скажет, что для него оценка окружающих вовсе не имеет никакой власти над ним, потому что он сам себе наивысший суд, все-таки не зачеркивает роли оценки: она трансформировалась в совесть, внутренний контроль и судью, несущих в себе социальные ориентиры.

Значение оценочного, а также любого возвратного воздействия окружающих (и педагога) помимо регулятивной функции состоит в том, что субъект обнаруживает связь своих действий с благополучием и самочувствием других людей - прямо или опосредованно.

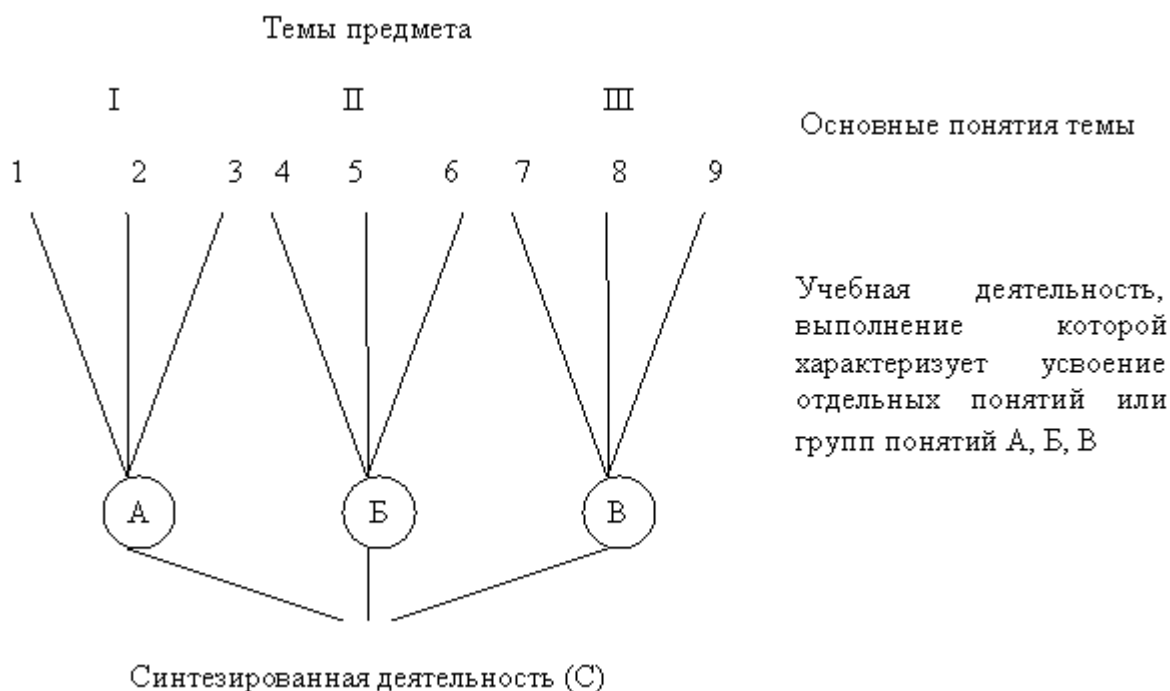
- Мама, у тебя такие мелкие морщинки на лице!

- Да, милый. Значит, я старею, и это грустно.

- Нет, ты совсем молодая. Не грусти. Их не видно... Больше сын не будет столь опрометчив. Возвратное воздействие стало для него небольшим уроком, оно скорректировало его будущее поведение, но оно осветило связь, ранее неизвестную, слов и состояние другого человека. И за действием вдруг обнажилось отношение, непредполагаемое раньше.

Педагог способен предвидеть результат организуемой деятельности детей и выстраивать ее с ориентацией на социально-ценностный результат, сразу предотвращая неверно понятую модель поведения (как, например, курение дети принимают за атрибут взрослости, развязность - за показатель внутренней свободы и самостоятельности). Тогда эта деятельность заведомо становится благоприобретенным опытом, вооружая ребенка ценностными умениями и добрыми переживаниями, а в итоге — социально-ценностными отношениями. Тем самым руководимая педагогом деятельность лишена большой доли случайности. Она - «воспитывающая деятельность», осмысленная ребенком в ее ценности и личностной значимости и получающая объективно характеристики ценностной деятельности с точки зрения культуры.

Схематически этапы формирования личностного отношения к объекту окружающего мира выглядят так в своей последовательности:



1. Модель поведения, предъявленная социальной средой.
2. Собственные действия субъекта.
3. Возвратно-оценочные воздействия среды.
4. Новая модель поведения как начало нового цикла.

Схема груба, она не отражает тонкости складывающихся отношений, лишена индивидуальных красок. Но она позволяет выстроить логику воспитательного процесса через его структурные слагаемые. Теперь картина воспитательного процесса такова: **«воспитывающая среда» — «воспитывающая деятельность» - «осмысление социального значения и личностного смысла объектов мира».**

Что касается полученной схемы, то она будет иметь продолжение: в ходе осмысления происшедшего родится новая модель поведения, а точнее, уже отношения, потому что в дальнейшем субъект научается в поведенческих актах обнаруживать отношение. И согласно этому нововариативному отношению субъект станет строить свое собственное действие - теперь уже поступок. Процесс формирования отношения принимает характер этапно-циклический и выявляется как бесконечный.

А воспитательный процесс обретает новую дефиницию — научно-теоретическое определение: **воспитание - это система профессиональной деятельности педагога (педагогов), состоящая из трех ключевых элементов, выстраиваемых в гармоничном согласии с природой становления социальных отношений личности. Эти элементы есть не что иное, как объективные факторы развития личности ребенка, но педагогически интерпретированные: «воспитывающая среда», «воспитывающая деятельность» и «осмысление мира и себя в этом мире».** Количество элементов необходимо и достаточно, чтобы содействовать формированию у ребенка социально-ценностных отношений, будучи носителем которых он выступает как личность в контексте социальной жизни.

Каков конечный результат воспитательного процесса? Или личность - это мешок с набором социально-ценностных отношений? И чем больше этих отношений, тем выше воспитательный результат?

Так мы приходим к **проблеме цели воспитания.** Профессиональное назначение педагога состоит в том, чтобы организовать процесс формирования личности - как мы сказали, организовать жизнь ребенка как постоянное восхождение к культуре, взаимодействие с миром на уровне современных достижений культуры, чтобы в ходе такого взаимодействия протекало максимальное развитие личности и на уровне данного развития он входил в контекст социальной жизни.

Но любая человеческая деятельность нуждается в предваряющем эту деятельность предвидении результата, на достижение которого направляются физические либо духовные усилия. **Идеальное (т.е. нематериальное, продукт сознания) предвидение результата называется целью.** *Цель - исходный компонент деятельности.* Цель придает смысл активности субъекта, инициирует его энергию, обогащает содержание жизни. Угасание, исчезновение цели деятельности делает последнее бессмысленным, преобразуя ее в движение, в действие, совершаемое под внешним давлением, посторонней воли извне.

Мы наблюдали в течение некоторого периода школьного воспитания (когда идеологический вакуум общества парализовал сознание педагогов школы) такую страшную трансформацию профессиональной деятельности: из структуры выпал целеполагающий элемент, и тогда растерянный учитель либо отстранялся от выполнения своих профессиональных функций, либо привычно исполнял их, поставив заслон осмыслению происходящего, а вернее, протекающих перед ним событий.

Очевидна значимость цели для профессиональной работы педагога. Ее отсутствие подобно ситуации повара, который беспорядочно активен у печи, не зная, что же он, в конце концов, хочет приготовить к столу: борщ или пирожное, жаркое или морс.

В первую очередь, следует обратить внимание на специфические черты цели как социально-психологического феномена:

- **цель существует, но она недостижима**, так как в процессе движения к ней изменяется субъект цели, а следовательно, видоизменяется и тот образ продукта, который складывается в его сознании;
- **цель имеет лишь внешние контуры**, лишена конкретных характеристик, потому что динамичны обстоятельства жизни, в которых разворачивается достижение цели, а значит, динамична и сама цель,

динамическую характеристику она сохраняет, лишь будучи общей целью, освобожденной от конкретных и частных деталей;

- **цель, при ее объективном характере, с точки зрения зарождения, всегда субъективна:** ее ставит и формулирует субъект, а значит, цель сохраняет его субъективное, отличное от другого субъекта восприятие действительности, предвосхищение реальности, очертания, признаков желаемого результата.

В конечном счете, целеполагание разворачивается перед исследователями в непосильной, неодолимой трудности, а попытка назвать вещи своими именами, то есть предложить четкую и ясную цель воспитания, вместо того чтобы стать отправной точкой работы педагога с детьми, угасает и как бы не существует более.

Второе, что объясняет двусмысленность нашей позиции по отношению к цели воспитания, - наш сложный кризисный период общества, без стратегии социальной перестройки и при слабом научно-теоретическом обосновании ее содержания. Отсюда неизбежность размытых идеалов, ложность предлагаемых образцов жизни и пропагандируемых эталонов поведения. Цель «идеальна» и в плане ее способности отражать эталонное, образцовое, наилучшее на данный момент жизни человека. Но где взять этот образец в распавшейся действительности? Будучи субъективной, цель объективна в том смысле, что она черпается из объективной реальности и - ниоткуда более.

В практической работе учителя проблема цели становится камнем преткновения, если он не признает эту проблему краеугольным камнем воспитательной системы. Для его же профессиональной аттестации вопрос о цели воспитания - пробный камень его педагогического мастерства. Однако все это не означает невозможности преодоления всех подводных камней поставленного вопроса. Приступим же к нахождению ответа, хотя вопрос трудный и сложный и вызывает аналогию крепкого камня, сопротивляющегося человеческим слабым силам.

Но сначала предупредим прямолинейное представление о воспитании как целенаправленном подавлении личности ребенка и психологическом манипулировании. *Истинное воспитание потому и сочетает в себе науку и искусство, как это отмечал К.Д. Ушинский, что объективные закономерности социального развития в жестких рамках культуры должны оставлять место индивидуальному своеобразию, свободе личностного «Я», становлению субъектности.* Если бы мы не признавали такой гармонии, мы бы либо заняли позицию грубого давления на личность, в корне отличную от истинного воспитания тем, что продиктована интересами того, кто воздействует на ребенка, но нисколько не интересами самого ребенка, либо отступили бы от воспитания, предоставив дело развития личности случаю и стихии, а ребенка - слепой судьбе. Противоречие необходимости и свободы, должного и желаемого, социального и индивидуального разрешается общим характером цели воспитания так, чтобы этот общий характер позволял сохранять в границах своих бесконечную вариативность индивидуального развития.

Главное, чтобы жизнь в обществе была осмысленной для человека, чтобы, находясь в системе социальных отношений, он понимал их содержание, назначение, ценность для всех и для отдельного человека, чтобы этот подрастающий человек становился личностью. Не особью только. Не индивидом только. А особью и индивидом на уровне личности.

Роль педагога состоит, в таком случае, в разворачивании перед воспитанником веера разнообразных жизненных выборов и научении ребенка производить свободный осознанный выбор, за который в дальнейшем он и станет нести ответственность.

Разумеется, у данного выбора существуют границы, очерченные культурой. Современность выработала вполне определенный, хотя и весьма широкий образ достойной жизни для сегодняшнего человека. «Достойная жизнь» — это жизнь, соответствующая всем предназначениям человека, позволяющая ему раскрыть все потенции, реализующая его сущностные функции, в корне отличающие его от животного, это жизнь, основанная на Добре, Истине, Красоте. Педагогу следует ориентировать ребенка на выбор,

соответствующий основам достойной жизни. **В итоге формулировка цели воспитания принимает следующий вид: личность, способная строить Жизнь, достойную Человека.**

Поставленная цель носит общий характер и позволяет сохранить индивидуальные черты каждого ребенка. Широкие рамки цели учитывают динамичность социальных представлений о достойной жизни, а также динамическое движение образа достойного человека в процессе взросления и развития отдельной личности. И главное, исключается подавление своеобразий, особенностей, оригинальности и даже чудаковатости каждого воспитанника, потому что коридор достойной жизни просторен для индивидуальных проявлений.

Мы уже сказали, что наличие цели придает смысл профессиональной деятельности педагога. Бесцельное воспитание - здание, выстраиваемое на фундаменте безыдейности, как если бы идеалы не существовали в качестве элементов культуры, игнорировались бы холодным и трезвым прагматическим рассудком.

Идеалы - признак и показатель высокой культуры общества и отдельного человека. Их отсутствие свидетельствует о низком общественном и индивидуальном развитии. Но идеалы выполняют и более существенную функцию в становлении человека: они сообщают ему и придают уверенность в том, что на Земле существует возможность жить по законам достойной жизни. Как только такая уверенность распадается, улетучивается, человек падает в пропасть.

Пушкинский Сальери перед тем, как бросить яд в стакан шампанского, предназначенного Моцарту, уверяет себя: «Нет правды на земле, но правды нет и выше». Без такого уверения зло не совершилось бы. Нельзя совершать злодейство при осознании того, что ты низок и что мир существует по иным правилам. Обычно преступники успокаивают себя точно так же, как Сальери, - формулировки у них, правда, другого порядка: «Все воруют - кто не ворует?..», «Кто в наше время живет честно?..», «Все люди подлецы, каждый ищет свою выгоду!..»

Фигурально говоря, школа имеет своим конечным назначением формирование идеалов у школьника, знающего, что на земле есть Правда, и желающего жить по ее основам.

15.4. Критерии оценки воспитательного процесса

Профессиональная организация воспитательного процесса включает в себя непременно компонент педагогического анализа, благодаря которому педагоги могут удостовериться в правильном ходе воспитания, в его той или иной степени успешности, могут совершенствовать организованный процесс либо корректировать его течение согласно времени, возрасту детей, событиям и обстоятельствам.

Педагогический анализ - это оценочное рассмотрение сущностных элементов воспитания.

Выделение элементов (мы произвели это в параграфе выше) составляет содержание педагогического анализа. Оценка же этих элементов производится с помощью избранных критериев².

Чтобы оценить воспитательный процесс, необходимы две группы критериев. Первая - для оценивания профессиональной работы педагогов: что служит меркой, прикладывая которую к работе педагога, можно судить о том, хорошо или плохо он исполняет свою профессиональную работу? Вторая — для оценивания воспитательного результата данной профессиональной работы.

Первая группа критериев проистекает из понимания воспитания как введения ребенка в контекст культуры. Признаки культуры служат параметрами профессиональной работы педагогов: цивилизованность как соответствие организованного процесса материально-техническим достижениям человечества; духовность как сопричастность организованной жизнедеятельности детей проблемам человечества; нравственность как ориентированность на Человека в качестве наивысшей ценности современной культуры.

Показатели, которые станут свидетельствовать о соответствии профессиональной работы объявленным критериям, многочисленны. Основные из них: материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организованной деятельности детей, социально-психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку как человеку.

Вторая группа критериев выводится из представления о достойном Человеке современной культуры. Его социально-психологический стержень - принятие ценностей в качестве оснований жизни. Гуманность, разумность и красота прослеживаются в таких показателях, как внешний облик ребенка, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку.

Продуктом профессиональной педагогической деятельности (как это ни грубо звучит, но всякая профессиональная работа имеет свой продукт) или ее результатом является воспитанность детей. Чем более воспитаны дети, тем выше оценка профессионализма педагога.

Поначалу такая постановка вопроса кажется несправедливой, ведь дети приходят к педагогу не «*tabula rasa*»³, они уже обладают каким-то уровнем воспитанности как итогом предыдущей истории жизни. Умные, добрые, красивые в одной группе. Неразвитые, агрессивные, неухоженные - в другой. Исходный материал разный, а значит, разным будет конечный результат.

Выходом из такого противоречия становится введение третьего критерия оценки воспитательного процесса - меры изменения детей, «какими были» и «какими стали», динамика развития и духовного обогащения. Профессиональная справедливость соблюдается, если детей не сравнивать друг с другом, а сравнивать лишь с самими собой в прошлом и настоящем. Например, через полгода работы с детьми педагоги констатируют следующее: в одной группе появились доброжелательность, товарищество, заботливость и дисциплинированность, работоспособность, ответственность, любознательность по отношению к учебным занятиям, а в другой группе, снижение работоспособности, падение дисциплины, появление не наблюдавшихся ранее недоброжелательности и агрессивности по отношению к педагогам и друг другу. Подобное есть свидетельство разной педагогической воспитательной работы.

Для оценивания воспитательного процесса вводится ключевое понятие воспитанности ребенка, вбирающее в себя многие оценочные характеристики.

Воспитанность школьника - это степень соответствия его личностного развития поставленной педагогами цели. Цель выступает некоторым общим мерилom, позволяющим судить о степени педагогического успеха. Она есть общий критерий профессиональной оценки воспитательного результата.

Если, например, поведение ребенка в жизненных ситуациях самого разного плана отвечает принципу добра («содействие благу другого человека»), если развит его интеллект и он способен признать объективную истину как нечто, не зависимое от его воли и воли других людей, и соотносить свое поведение с известной ему объективностью и, наконец, если ребенок воспринимает красоту («гармония формы и содержания в ее уникальном варианте»), уважает все ее проявления и созидает красоту, то педагог вправе говорить о воспитанности ребенка как достижении им определенного уровня личностного развития.

Мера воспитанности - это мера соответствия данным критериям. О ней можно судить по показателям. Показатель - то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличность чего-либо. Например, косная речь скудного лексикона, замусоренная словами-паразитами и словами арго, — явный показатель низкой меры интеллектуального развития. Эгоистическое поведение ребенка, часто фиксируемое в качестве показателя, дает основание отмечать непричастность ребенка к добру, а значит, его невысокое личностное развитие.

Некоторые показатели доступны наблюдению. К ним относятся: внешний вид ребенка; мимический и пластический образ; речь; поведение, складывающееся из отдельных поступков; избирательная деятельность; реакции на социальные явления; система его взаимоотношений с окружающими; а также качественность его предметной деятельности.

Большинство показателей фиксируется прямым наблюдением за детьми: войдем в класс, пройдемся по коридору, заглянем в столовую, гардероб, туалетные комнаты - и у нас уже множество показателей, свидетельствующих о мере воспитанности детей.

Но некоторые показатели либо извлекают при длительном фиксированном наблюдении, либо извлекают из специальных диагностических методик. Педагогическая диагностика - это получение педагогических характеристик из материала, который прямо нацелен на выявление личностных характеристик. Таких способов тоже немало: опросник, анкета, «недописанный тезис», «альтернативный тезис», «недописанный рассказ», «недописанный диалог», ранжирование, шкалирование, рисуночный тест, «акт добровольцев» и т.д. (Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие методики. М., 2001).

Педагогические диагностические методики выявляют ценностные отношения ребенка, так как все они ставят ребенка в положение «свободного выбора», и в этом «свободном выборе» обозначается предпочтение добра или зла, истины или лжи, красивого или безобразного. Один пример: детей просят дописать предложенную им фразу «Хорошая жизнь - это когда...». Дописывая тезис, испытуемый (респондент) невольно выявит свое представление о желанной жизни, а значит, и набор ценностных ориентации («...это ничего не делать и иметь много денег»; «... это когда есть друзья и интересная работа»; «... это жизнь с любимой семьей...»).

Наблюдения педагога в естественных жизненных ситуациях корректируются показателями, полученными в специально создаваемых ситуациях испытания (теста). Суммированные показатели (Какие ценности предпочитает? Насколько устойчива тенденция такого предпочтения?) соотносятся с критериями, и это позволяет - очень осторожно! - формулировать определенные характеристики ребенка или группы детей в целом. **Самое сложное в оценке воспитанности - это субъективная интерпретация показателей.** Допустим, восьмиклассница заявляет учительнице: «Пожалуйста, не кричите на меня!» Один педагог сочтет данный показатель за проявление неуважительности и дерзости. Другой - за формирующееся чувство собственного достоинства. Проблема оценки воспитанности еще очень слабо разработана и ожидает своего времени, хотя нельзя не признать, трудно организовать высоко профессиональным образом воспитание, не оснащенное достаточно глубоко разработанной педагогической диагностикой.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Считаете ли вы правомерным говорить о «воспитуемости» ребенка как о мере его подверженности воспитательным влияниям?*
2. *Какой из этапов формирования личностного отношения вы наблюдаете, когда видите, как сын, заложив руки за спину — как это делает его отец, — говорит: «Дай же мне подумать!»*
3. *Как вы объясняете поведение детей, постоянно доставляющих неудобства окружающим людям и как будто лишенных совести?*
4. *Если в воспитательной работе возникают вопросы «что?», «как?» и «кто?» — какой из этих вопросов для вас основополагающий?*
5. *Проанализируйте собственное личностное формирование: какой элемент системы вашего школьного воспитания был наиболее сильным и оказал на ваше становление решающее влияние?*
6. *Какими критериями вы пользуетесь, когда даете человеку характеристику? Что, на ваш взгляд, позволяет вас лично характеризовать как достойного человека?*
7. *Рассмотрите влияние на школьника телевидения с точки зрения представленной картины воспитательного процесса.*

8. *Что вы скажете тем, кто утверждает, будто воспитание — это воздействие педагога на ребенка? А тем, кто говорит, что воспитание — это организованная деятельность? А тем, кто считает, что воспитание не что иное, как сама жизнь ребенка?*
9. *Оцените работу вашего классного руководителя (когда вы были школьником) по критериям культуры. А затем оцените то же самое через обращение к вашей воспитанности, избрав критерии достойного Человека.*
10. *Поиграйте: «Если бы директором был я...» — что бы назвали в качестве обязательного в устройстве школы?*

Глава 16. ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

16.1. Характеристика закономерностей воспитания

Определить и точно сформулировать объективно протекающие процессы так, чтобы не допускалось многозначного их понимания, нелегко в сфере воспитания, где, на поверхностный взгляд, все индивидуально, конкретно, персонализировано и никак не поддается обобщению. К тому же закономерности социологические, психологические, социально-этические и философские, всегда принимаемые во внимание педагогом, заслоняют собственно педагогические объективные явления и, претендуя на замещение, создают ложное мнение, что собственно педагогических закономерностей не существует. Остановимся кратко на характеристике собственно педагогических закономерностей, выявляющих в воспитательном процессе нечто объективное, не зависимое от воли субъекта.

Первая закономерность. Воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Он может только то, что он может на данный момент его развития, однако в процессе активной деятельности происходят физические и духовные приобретения, они позволяют повысить меру усилий ребенка. Воспитательный процесс, с этой точки зрения, выглядит образно как непрекращающееся движение вверх, требующее все новых и больших усилий.

Любая воспитательная задача решается через инициирование активности: физическое развитие — через физические упражнения, нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное - через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач, и любовь к красоте тоже формируется в процессе активного взаимодействия с красотой, будь это восприятие, воссоздание или изучение красоты.

Следовательно, закономерным является то, что новые социально-психологические образования в личностной структуре рождаются только в процессе собственной активности личности.

Как ни странно, но об этой закономерности прежде всего знают сами дети. Они любят «строгих» учителей, они просят иногда: «Вы с нами построже», они благодарны всегда тому педагогу, кто выдвигал высокие требования и тем содействовал интенсивному развитию их способностей. Обозначим условно это объективное явление как **«вхождение в культуру через активные усилия воспитанника»**.

Решающим в следовании данной закономерности будет умение педагога вести наблюдение за состоянием воспитанника: не переутомился ли он или не слишком ли легкой является для него работа, не сказывается ли перегрузка или недогрузка на его негативном отношении к деятельности. Соблюдение меры в дозировании активности составляет педагогическое искусство, но и вовлечь ребенка в активную деятельность тоже требует Профессионализма, потому что ребенок не живет в

жажде усилий и преодолений. Всякая работа становится для него напряжением. Чтобы облегчить для ребенка напряжение, не надо делать за него работу, а следует лишь педагогически инструментовать ее. Например, педагог сообщает детям, что они пойдут во время урока (тихонько!) в школьный сад и там «на деревьях и кустах» найдут части речи и запишут на «исследовательских карточках» свои находки. «Как?! — изумились дети. — Прямо во время урока?» «А что, — спросили другие дети, — части речи размещены на ветвях?»

Игровая инструментовка, элементы состязательности, ролевая ситуация, положительное подкрепление и прочие методические приемы обеспечивают щадящий режим целенаправленной активности ребенка, скорее отвлекая внимание ребенка от усилий, чем снимая эти необходимые для его развития усилия. Формируется общая привычка к какому-либо усилию, ребенку легко будет в жизни в последующем, когда профессиональный труд, семья, воспитание детей, дружеское общение - все будет требовать от него духовного и физического напряжения.

Согласно данной закономерности, хороший педагог — это педагог, умеющий организовать деятельность детей, ведущую их к развитию способностей.

Пренебрежение закономерностью «вхождения в культуру только через активные усилия самого воспитанника» дорого обходится педагогу — его профессиональная работа безрезультативна, а поведение детей становится хуже с их возрастом, потому что милая непосредственность ребенка (не знает, не умеет, не понимает, не привык) очень скоро преобразуется в общественном восприятии как поведение дикаря, грубияна, лентяя. Стремительный переход от малыша к подростку, от подростка к юноше столь же стремительно повышает требования к ребенку, и если не оснастить его элементарными навыками социальной жизни на уровне современной культуры, он будет поставлен неотвратимо в положение человека, выпадающего из контекста культуры, а значит, получающего сопроводительную характеристику невоспитанного человека и, как следствие, негативное отношение окружающих.

Взрослому легче самому приложить усилия и исполнить необходимое. Педагог совершает ту же ошибку: сам говорит, сам показывает, думает, формулирует, помогает, благодарит, приветствует... — позволяя ребенку лишь наблюдать за всем этим, оставаясь в положении пассивного потребителя. Потом, когда от него потребуется говорить, думать, формулировать, помогать, благодарить, приветствовать... — он оказывается недееспособным. И тогда педагог оценивает детей: «Какие вы невоспитанные!» — укоряя их за то, в чем сам виноват как профессионал, не реализовавший своих профессиональных функций.

Первая закономерность выдвигает и первый постулат¹ воспитания: «Организовать воспитание — это организовать активную деятельность ребенка в соответствии культуре на каждый данный момент жизни и деятельности».

Вторая закономерность. Содержание деятельности детей в процессе их воспитания обусловлено изменяющимися потребностями детей и потому вариативно, определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями. Педагог выстраивает систему деятельности в полном соответствии с этим ансамблем актуальных потребностей, придавая им окультуренную форму и направляя это развитие по лестнице общечеловеческих ценностей. Пренебрежение актуальными потребностями приводит достаточно часто ребенка на асоциальную либо антисоциальную дорогу - тогда мы вынуждены констатировать так называемое девиантное («уклоняющееся от дороги» — лат.) поведение воспитанников.

Малыш с его жадой игры, младший подросток с избытком энергии и потребностью движения, раздумчивая юность с острыми вопросами мировоззрения и мучительными половыми проблемами ставят профессионала-педагога перед необходимостью подбрасывать материал в костер природного огня. Искусство будет состоять в том, чтобы предложить вовремя, не раньше, не позже. опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если педагог запоздал с материалом для актуальных потребностей, то «господин случай» выполнит свою

формирующую функцию и подбросит жизненный материал для острой нужды молодого человека, но этот материал не всегда будет добрым и достойным.

Поэтому педагог улавливает малейшие показатели, свидетельствующие о смене системы потребностей. Эти показатели фиксируются в особенностях поведения («стал грубым» или «не слушается»), в одежде («постоянно наряжается»), в предпочтительности занятий («с утра до вечера гоняет футбол» или «допоздна гуляет»), в речи («такая болтушка стала» или «ужасный жаргон у сына»), в манерах («такая медлительность и томность» или «некоторая развязность»), в ситуациях, дотоле не возникающих в жизни ребенка («взял без спросу деньги» или «собрал на вечеринку полкласса, опустошил весь холодильник»).

Педагогический учет актуальных потребностей - это разрешение острого противоречия между природным и социальным в личности, между тем, что на данный момент развития ребенка требует природа, и тем, что должно быть с позиций социальной жизни этого ребенка.

Позже, когда ребенок станет взрослым и субъектом собственной жизни, он самостоятельно станет разрешать противоречия такого порядка, но теперь, когда он еще маленький, педагог помогает ему в ситуации такого столкновения.

Обозначим и эту закономерность: «вхождение в культуру происходит благодаря обретаемой человеком окультуренной форме его стремительно развивающихся потребностей».

Смена актуальных потребностей в общих чертах описана в психологической литературе, поэтому педагогу нетрудно предвидеть и ломку привычного. Но все-таки индивидуальность личности и своеобразие формирования непредсказуемы, а значит, педагог не может целиком положиться на предупреждения психологов, упуская из внимания динамику развития потребностей конкретных воспитанников.

Директор школы вместе со своими коллегами тщательно подготовил и внедрил в школьную жизнь традиционные балы для старшеклассников - с программой, билетами, костюмами, ритуалами, хореографическими и этическими консультациями. Родители теперь не жалуется, что дети часами пропадают на дискотеках.

Такой учёт позволяет педагогу входить в контекст культуры без страданий, подавления желаний, воспитательных мучений.

Согласно данной закономерности хороший педагог — это педагог, умеющий видеть, что происходит с растущим ребенком и что для ребенка кажется самым главным на данный момент его жизни, и не отвергать «неудобство» развития, а направлять особенности роста по пути культуры.

Основное противоречие жизни человека, сопровождающее его до самой смерти, — противоречие материального и духовного, плотского и социального, первичных витальных (лат. *vita* - «жизнь») потребностей и вторичных духовных.

Господство над натурой - вечная борьба духа, на которую обречен человек, ибо материальное и духовное неразрывны и взаимно обуславливают друг друга: ребенок устал и голоден - он капризничает, перестраивается гормональная система в подростковый период - усложняются взаимоотношения подростка с людьми; познал юноша роскошь - посвятил свою взрослую жизнь погоне за роскошью.

«Тело - друг сомнительный, так как производит вещи, которые нам не всегда нравятся... Иногда оно просто суций скелет в шкафу, от которого каждый, естественно, хочет избавиться», - писал К. Юнг (Юнг К. Аналитическая психология. М., 1994. С. 28).

Биологически наследуемая программа развития ребенка разворачивается последовательно во времени и требует соответствующих изменений в содержании организуемой педагогом жизни ребенка.

Следствием данной закономерности является педагогический постулат: «Необходимо учитывать новые потребности и интересы воспитанника на каждый момент его развития, предъявляя детям новую деятельность и новый объект для взаимодействия в согласии с реальными их интересами и форму взаимодействия с новым объектом».

Третья закономерность. Развитие личности через деятельность и только через деятельность самой личности ставит педагога и ребенка перед проблемой неподготовленности ребенка к деятельности: он не обладает от природы ни умениями, ни соответствующими навыками для самостоятельной жизни (как, например, цыпленок, теленок). Следовательно, необходимо специальное оснащение человеческого детеныша деятельностной готовностью. Совместно-разделенная деятельность выступает решением данного противоречия. Суть ее заключается в соблюдении пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности. На начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка. Например, мать моет посуду, ребенок лишь ставит тарелки на полку, а считается, что он на равных, «вместе с мамой» моет посуду. Педагог поет целиком всю музыкальную фразу, а ребенок лишь подхватывает и завершает ее. Но очень скоро доля активности ребенка увеличивается и, в конце концов, доводится до максимального уровня, когда субъектом деятельности выступает ребенок, а педагог как бы в стороне, наблюдает, оценивает, сопровождает незаметной инструкцией по совершенствованию продукта деятельности. Педагог все больше и больше отходит в тень, кажется, он не нужен детям: они сами рисуют, решают задачи, лепят, ставят спектакль, выпускают рукописный журнал, поют, танцуют, сажают цветы, протирают мебель, встречают гостей. Первоначальный момент забыт, и дети уверены, что именно им принадлежит инициатива в организации и проведении какого-то дела. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку ощущать себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. **Выразим третью закономерность так: «вхождение в культуру совершается благодаря поддержке педагога, дополняющего слабые силы ребенка собственными усилиями».**

Нелегко определить меру соотношения «совместной» и «разделенной» деятельности. По уверенности ребенка, по его активности, по радости, отраженной на его лице, по увлеченности им работой педагог может судить о той минуте, когда следует уменьшить свои усилия, отдать инициативу воспитаннику, переложив трудности работы на его плечи. Если это сделать раньше, он совсем бросит дело. Если чуть позже, он так и не приобретет необходимых умений, полагаясь на исполнительность педагога.

Конечно же, практика воспитания выработала целый комплекс педагогических приемов, которые осуществляют момент выхода педагога из совместной деятельности (например, ослабить действия, сослаться на сиюминутно возникшие дополнительные проблемы, инструментовать неумение и т.д.). Но это тактическое решение. Совместно-разделенная деятельность осуществляется и стратегически: через проекцию постепенно расширяющихся прав и обязанностей воспитанника в учреждении и в семье, через передачу полномочий, ранее принадлежавших педагогу, через приобщение к планированию деятельности и созданию программы школьной жизни. Проиллюстрируем сказанное.

В начале учебного года педагог всегда работал вместе с детьми по уборке классной комнаты. Время от времени он уходил («по делам») и очень скоро возвращался, корректируя действия детей. Однажды, уйдя, он не пришел, пока класс не был убран. Похвалив детей, педагог предложил им выработать какую-либо удобную систему дежурства. На следующий день прошло обсуждение. Полномочия диспетчера были вручены одному ученику. Остальные разбились на группы и определили своего группового организатора. Но и в последующее время педагог приходил к детям, когда они принимались за труд, помогал, работая на равных. Но все время к концу уборки у него появлялись неотлагательные дела, он исчезал, и дети, самостоятельно завершив программу, закрывали класс на ключ, полностью чувствуя свою ответственность за проделанное. В итоге совместно-разделенная деятельность приводит к необычной, на взгляд обывателя, картине: педагог ничего не делает – работают сами дети, и присутствие педагога как бы необъяснимо.

Согласно данной закономерности хороший педагог - это педагог, чувствующий границы меры собственного участия в деятельности детей, умеющий отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор, но также умеющий быстро и незаметно выполнить за ребенка ту часть работы, которая ребенку не по силам или которую тот еще не усвоил.

Овладение современной культурой происходит успешно для ребенка, если педагог предоставляет ему возможность войти в контекст культурной деятельности на уровне достаточной трудности, когда берет на себя основные усилия в совместной деятельности, но увеличивает долю активности ребенка в разделенной деятельности.

Постулат, вытекающий из данной закономерности, следующий: «первоначальный этап культуросообразной деятельности необходимо обеспечивать собственными усилиями педагога как центрального субъекта деятельности».

Четвертая закономерность. Решающим для благоприятного развития личности при самой интенсивной ее деятельности будет внутреннее состояние ребенка, определяющее его ценностные отношения к объектам деятельности. Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения и не боится складывающихся отношений. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, чтобы он был спокоен в отношении к нему близких людей, чтобы это спокойствие обеспечивалось наглядным образом любви, когда он слышит в речи доброе отношение к себе, когда он видит мимико-пластическую расположенность к себе, когда он проживает вместе с педагогом взаимную симпатию. Проявление любви — это условие чувства защищенности в этом мире, где ребенок так слаб и бесправен, так неопытен и несведущ.

Попробуем выразить лаконично и эту закономерность: трудности «вхождения в культуру» преодолеваются ребенком в атмосфере любви к нему со стороны взрослых.

О любви к ребенку написаны горы литературы, а искусством любить детей владеют немногие. Я. Корчак точно выразил суть вопроса в заголовке книги - «Как любить детей», переводя решение вопроса в русло педагогической технологии, педагогического искусства - умения любить.

Положительное подкрепление - ключевая операция выражения любви к ребенку. Оно включает в себе либо поощрение, либо комплимент, либо приятный сюрприз, подарок, сувенир, либо веселую радость, либо лакомство, игрушку, педагог должен уметь производить положительное подкрепление, возвышая духовные силы ребенка. Помимо этого необходимо снимать страх ребенка перед неуспехом («ничего страшного»), авансировать ребенка («у тебя непременно получится»), усилить мотив деятельности («это так важно для нас и для тебя»), отмечать исключительные черты личности ребенка, позволяющие надеяться на успех («ведь ты...», «ведь у тебя...»).

Как видим, учет данной закономерности зависит от ряда профессиональных умений педагога. Если он владеет всеми названными умениями, то вызвать к реальности ситуацию успеха, группа ли это детей или один ребенок, нетрудно.

Недостаточно уметь выражать положительное отношение к ребенку — ему этого мало. Для его максимального развития необходима атмосфера любви в группе, где находится ребенок. Педагог должен позаботиться, чтобы группа «любила» ребенка, принимала его, чтобы статус ребенка в группе был высоким, вне зависимости от его сиюминутных успехов.

Любить ребенка — значит признавать за ребенком право на существование его таким, каков он есть, со своими характерологическими особенностями. Это уважение истории жизни ребенка, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, учет его психического состояния, особенностей физического и психического здоровья специфическими чертами, вкусами, привычками. Зная, что человек — продукт сложнейшего процесса и довольно длительного, было бы бессмысленным требовать немедленной ломки характера, отказа от пристрастий и привычных способов деятельности.

Было бы странным требовать, чтобы ребенок немедленно отказался от своих сиюминутных переживаний, мыслей, если они не соответствуют нормам общества.

Принять ребенка как данность — это признать ценность его личности на данный момент его развития, признать в нем достоинства человека, сохранять по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважение как к личности. Воспитание таким образом принимает характер этический, ибо оно пронизывается идеей уважения человека как такового, безотносительно к его предметному и социальному положению.

В практической ситуации педагог реагирует на данность личности, учитывая ее состояние «здесь и сейчас» Например: «...Вы заметили, что класс ваш устал, расклеился и дело не идет на лад, — выберите песню и пусть они ее пропоют хором, или еще лучше, если можете, пропойте ее с ними вместе, и вы увидите, как освежится, оживет ваш класс, все встрепенутся, расправятся, как истомленные цветы после грозового дождя», — писал К.Д. Ушинский (Собр. соч., т. 11. С. 81-82).

Принять как данность — значит признать право на самобытность, не сравнивать ни с кем, даже с выдающейся личностью, и не призывать быть похожим на кого-то. Учить быть самим собою.

Вспомним, как возмущался Пушкин, когда Ломоносова называли «русским Бэконом». Он говорил: «Не достаточно ли, считаю, что он есть русский Ломоносов».

Недостаточно самому педагогу уметь принимать ребенка как данность — такому же умению следует научать и детей в школе, корректируя незаметно их взаимоотношения.

...В первом классе появился мальчик Алеша. Он на уроках иногда громко запевал: «Ой, мороз, мороз, не морозь меня-я-я...» Дети смеялись. Алеша угрюмо замолкал, но потом вновь затягивал песню. И тогда учительница сказала: «Так уж устроена душа Алеши - ему необходимо петь, иначе ему плохо. Давайте позволим ему это делать и будем спокойно работать под его песню». Впрочем, может быть, она произнесла какие-то другие слова. Но дети согласились принять Алешу как данность. Он иногда еще пел на уроке - потом перестал. Школу он успешно окончил.

Бесспорно, границы принятия данности существуют, они заданы содержанием общечеловеческой культуры.

Ребенок совершает вхождение в культуру, а значит, развивается как личность и индивидуальность, только будучи уверен в доброжелательности и любви к нему мира культуры в лице всех взрослых, его окружающих.

Педагогический постулат: необходимо внешне проявлять уважение, доброжелательность и любовь к ребенку вне зависимости от свершения им позитивного либо негативного действия, направляя меняющуюся оценку не в адрес ребенка, а в адрес производимых им действий.

Пятая закономерность. Целевые воспитательные влияния, планируемые во имя социализации личности, духовного обогащения ее и приготовленности к культурной жизни современного общества, остаются в ограниченной сфере педагогического профессионализма. Дети не могут и не должны чувствовать себя объектом приложения профессиональных сил. Об этом ещё предупреждал А.С. Макаренко, возглавлявший колонию, как известно, специально созданную для детей, лишенных воспитания. Но именно здесь, где, казалось бы, воспитательные цели могут быть открытыми, великий педагог утверждает гуманистическое положение о том, что ребенок не должен постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. И до Макаренко в истории педагогической мысли не раз раздавалось предупреждение: ребенок живет, а не готовится к жизни!

«Вхождение в культуру» и овладение культурой не имеет подготовительного этапа и совершается в процессе реально проживаемой действительной жизни ребенка.

Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, совместным осмыслением жизни и ее устройства, а также уважительным к нему отношением и демократичным стилем общения. К тому же ориентация ребенка на предметную деятельность и предметные цели (читать, путешествовать, кататься на велосипеде, встречать гостей, поздравлять с днем рождения и т.п.) заслоняет его внимание от того, что он в школу ходит, чтобы «воспитываться», а в кружке «Умелые руки» формируют его эстетический вкус и тренер озабочен тем, чтобы сформировать «мужской характер». Ребенок проживает взаимодействие с миром, и это составляет его счастье жизни как субъекта, обретающего свой внутренний мир и свою душу «Открыть» замысел воспитания — значит поставить ребенка в позицию объекта. Объект не имеет своего лица, не имея лица, не выступает личностью, оставаясь особью, индивидом. Не более того.

Даже в тот период ранней юности, когда школьник принимается за самосовершенствование, то есть воспитание переливается в процесс самовоспитания, даже и в этот период «скрытый характер» позиции педагога сохраняется. Можно оказать помощь ученику в самовоспитании, можно вовлечь в эффективные методики аутотренинга, но при этом все-таки остаться старшим другом, помощником, наставником, откликнувшимся на просьбу о помощи. Более того, диагностируя воспитанность детей, педагог мог бы раскрыть результаты диагностики: ведь подростку и юноше интересно зеркало диагностирования — он в него глядится. Опорой для сохранения скрытой позиции станет ярко выраженный интерес педагога к получаемым результатам, выявляющим сложный личностный мир разных людей.

Открытое педагогическое воздействие невольно провоцирует сопротивление воспитанника, озабоченного своей свободой более всего именно в подростковый период, когда желание утвердить свое отдельное «Я», проявить свою «самость» не обеспечивается ни уровнем сознания, ни уровнем умения, ни уровнем ответственности за себя и самооценки. Но начавшаяся психологическая эмансипация чрезвычайно значима для становления субъекта, и педагог вынужден поддерживать первые неровные и часто ошибочные шаги воспитанника к самостоятельности.

Учитывая данную закономерность, примем педагогический постулат: «В работе с детьми необходимо педагогически инструментировать внимание и заботу, направленные на достижение предметной цели, на последствия организуемой деятельности, на ход событий, влияющих на самочувствие людей, а также на последствия планируемого и совершаемого воспитанниками, но ни в коем случае не на профессиональную заботу о достижении цели воспитания».

Таким образом, педагогические закономерности влекут за собою в ходе их осознания ряд четких и ясных общих требований, определяющих педагогическую позицию по отношению к ребенку. Можно легко заметить, что и закономерности, указанные выше, и постулаты, вытекающие из них, составляют некое синкретическое явление (гр. *sunkretismos* — соединение), представляют собою нерасчленимое в такой степени, что одно существует в другом и рядом с другим, что одно не может позволить себе игнорировать одну закономерность и учитывать другую. Как же педагог помнит об этих закономерностях? Он изучает их. А помнит и реализует в своей работе с детьми принципы воспитания.

16.2. Характеристика принципов воспитания

Принцип — общее руководящее положение, требующее последовательности действий, не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах.

Принципы — очень высокая степень обобщения, иначе принцип не может быть реализован в неповторимых, частных ситуациях, при уникальности событий, в необычных группах детей, при их яркой индивидуальности. Общий характер позволяет руководствоваться принципом всегда и везде, профессионально правильно выстраивать тактику работы, не совершая роковых ошибок.

Понятно и другое: количество принципов при их максимально широком обобщении небольшое, их не нужно запоминать, сознание постоянно держит их в памяти как некоторые исходные установки.

Однако как избежать субъективности этих установок? Ложности общего руководства? Ведь принципы создает для себя субъект деятельности, очень часто не ведая закономерностей. Допустим, учитель пришел к выводу, что главное в работе с детьми — держать их в страхе, потому что страх сохраняет порядок, а порядок, в свою очередь, способствует усвоению знаний. Нескоро этот педагог разочаруется в бесплодном принципиальном выводе: пока дети не вырастут и не перестанут его бояться, он не обнаружит скрытого отвращения к учению, ненависти к школе, неуважения к учителям, нелюбви к себе — целого комплекса негативных отношений, распускающихся, к удивлению учителя, в ранней юности, когда улетучится страх.

Принцип — положение, проистекающее из цели воспитания и из природы воспитания.

Как бы предвосхищая своевольность выдвигаемых целей, принцип устанавливает соответствие того, что планирует педагог («чего хочу?»), и того, что возможно достигнуть в условиях социально-психологического климата («что могу?»). Принцип — мостик из теории в практику. Его реализация — воплощение теоретических основ.

Итак, **первый принцип воспитания**, вытекающий из цели воспитания, учитывающий природу воспитательного процесса, — **ориентация на ценности и ценностные отношения**.

Данный принцип означает постоянство профессионального внимания педагога на разворачивающиеся в действиях, эмоциональных реакциях, словах и интонационной окраске отношения воспитанника к социально-культурным ценностям: человеку, природе, обществу, труду, познанию... и ценностным основам жизни, достойной человека, - добру, истине, красоте.

Осуществляется принцип благодаря тому, что организуемая педагогом деятельность принимает философический характер: за фактом обнаруживается явление, за явлением — закономерность жизни, за закономерностью — основы человеческой жизни. Это позволяет преобразовать каждый момент совместной деятельности в проживание ценностных отношений: решение задач — в поиск истины, уход за цветами — в заботу о красоте, участие в дискуссии — в интерес к индивидуальности, подметание школьной дорожки — в наведение порядка на планете.

По данному принципу происходит «вочеловечивание» всех объектов мира, одухотворение. «Вочеловечить» — значит посмотреть на объект с точки зрения значимости его для человеческой жизни: скамья — для отдыха усталого путника, кусочек мела — средство общения многих людей в аудитории, дверь — чтобы хранить тепло, тишину, одиночество, тайну. И далее: перед нами старик — мы видим этап жизни каждого человека; перед нами одуванчик — мы общаемся с природой; а вот самолет — отдаем дань человеческому творчеству.

Тогда для ребенка весь мир приобретает значимость, а его взаимоотношения с миром возвышаются до уровня современной духовной культуры. О поведении можно не говорить — оно есть внешняя форма этих ценностных отношений. Поэтому ребенок не станет таскать кошку за хвост (она живая!), не будет царапать доску (на ней мы работаем), постарается сдержать свое недовольство на приятеля (он другой, непохожий на меня).

Принцип ориентации на ценностное отношение помогает учителю справиться с осложненным поведением детей через интерпретацию их дурных действий как отношений. Например, в ответ на недостойное действие учитель спрашивает: «Вы хотели меня обидеть? Нет? Хотели кого-то оскорбить? Тоже нет? Может быть, выразили недовольство собою? Ах, так. А получилось, что все мы растеряны и обижены...»

Ориентация на отношение преобразует любую деятельность детей в проживание ими отношений, формирует личностную жизненную позицию «быть» (см. Фромм Э. Революция надежды. В кн.: Психоанализ и этика. — М., 1993), когда для человека важно, что с ним происходит, и этим наполняется его жизнь, составляя ее содержание.

Условием же реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская подготовленность педагога, психологическая подготовка и личностная позиция «быть», им занятая, которая только и позволяет педагогу распознавать отношения там, где их не видно за предметностью мира, позволяет за фактом увидеть явление, за явлением - закономерность, за закономерностью — основания жизни.

Педагогическая арена, в отличие от арены мира, всегда утверждает добро, истину и красоту. Но нельзя завязать детям глаза, закрывая от них бушующие на мировой арене зло, ложь и безобразие. С помощью педагога дети проходят школу добра, истины и красоты, но это вовсе не значит, что их выбор предопределен. Отправляясь в самостоятельную жизнь, они сами произведут выбор тех оснований, которые заложат в конструируемую ими судьбу. Однако, чтобы выбор состоялся, педагог реализует второй принцип воспитания.

Второй принцип воспитания, вытекающий из природы воспитательного процесса и учитывающий поставленную цель воспитания, — **принцип субъектности**. Согласно этому принципу педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия как для других, так и для собственной судьбы, оценивать себя как носителя знаний, отношений, а также свой выбор, производимый ежечасно.

Осуществляется принцип через апелляцию педагога к сознанию ребенка, по парадигме («пример», «образец» — гр.): «Если ты..., то тебе...» и «Если ты..., то всем...» Производится раскрытие сущности действий и поступков в их влиянии на протекание жизни, раскрытие нерасторжимой связи всех человеческих действий с состоянием окружающего мира. Это делается в ходе повседневной деятельности, в отдельные часы групповых размышлений, в индивидуальной беседе с ребенком, через обращение к произведениям искусства и через все более увеличивающуюся по пропорциональному соотношению к предметным видам деятельности рефлексию («отражение» — лат.) как анализ собственных мыслей и собственных переживаний за определенный период или на данный момент жизни.

Каждый миг жизни дает нам шанс быть достойным человеком, предоставляет выбор в пользу достойной либо недостойной жизни. И мы используем или отторгаем этот шанс. И мы совершаем ежечасно выбор, за который потом получаем от жизни плату сполна либо расплачиваемся за необдуманый шаг (см. Франк В. Человек в поисках смысла. М., 1993). Выбор за детей мы не можем сделать, но научить их производить осмысленный набор педагог должен.

Общий способ инициирования субъектности — придать воспитанию диалогический характер. В диалоге с другим человеком, в напряженном обращении к другому, во вчувствовании в него раскрывается человек в человеке. Здесь не имеет значения, кто партнер общения: писатель, педагог, музыкант, гость, журналист, школьная нянечка, товарищ или бабушка товарища, или герой книги. Ребенок лишь в диалоге, входя во взаимодействие с другим субъектом, себя выявляет прежде всего для самого себя. Он свое «Я» познает в диалоге с другим «Я». Это может быть разговор с куклой: к ней можно подойти тихо и пожаловаться: «Знаешь, песик, я не могу решить задачу, и мне...» Это может быть обращение к слайду, экспонированному на экран: «Уважаемая госпожа Струйская! Мне понятна ваша печаль...»

«Быть, - заявляет М. Бахтин, - значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается... Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» (Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.

С. 293). Вне живой обращенности к другому нет обращенности к себе. В диалоге обретается собственное «Я» через сравнение с другим, через сопоставление его выбора и выбора своего.

Современная методика групповой работы с детьми строится на основании диалога, он заложен в самом замысле группового дела.

Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей как традиционный метод воздействия, одновременно снимает и слепое послушание ребенка взрослому (за исключением ситуаций, опасных для жизни), зато усиливает роль этикета во взаимоотношениях «педагог — дети», приближает стиль и формы общения к филигранным этическим достижениям современной культуры. Что касается элементарных норм поведения и выполнения детьми их неукоснительных обязанностей, то это гарантируется «договором» педагогов и учащихся. «Договор» — условный термин, педагогическое значение которого в том, что организуется обоюдное рассмотрение основ школьной жизни педагогами и детьми и совместно принимается общее решение по устройству жизнедеятельности школы. Предположим, в договоре всего два «нельзя» провозглашаются: «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя». Тогда абсолютно все в школе выполняют эти положения, и требование их исполнения принимает категорический характер, поскольку таково условие договора.

С одной стороны, принцип субъектности значительно облегчает и упрощает труд педагога, а с другой стороны, ставит педагога перед суровой необходимостью тонкой и продуманной технологии профессиональной деятельности и глубокой квалифицированности.

Решающим в профессиональной готовности к развитию у ребенка субъектности окажется умение педагога за материальным телом человека видеть духовный мир человека, за духовным миром личности признавать уникальность ее и к неповторимости индивидуальности проявлять интерес и уважение.

Третий принцип воспитания, дополняя предыдущие два, тоже вытекает из природы воспитательного процесса и поставленной цели воспитания, он больше склонен отвечать на вопрос «как?» при декларировании общего руководства для педагога-профессионала. Обозначим этот принцип как **принцип целостности**.

Личность существует и проявляет себя для других как целостный феномен, в каждом отдельном акте поведения она разом и вкуче выстраивает систему личностных отношений к миру. Целостность личности как социально-психологического феномена предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

Личность полифонична в том смысле, что самый краткий, самый мелкий и незначительный акт ее поведения несет с собою целый комплекс разнообразных отношений. В таком случае полифонично и педагогическое влияние в отдельном акте. Например, каково социально-ценностное содержание... звонка на урок? Знак уважения к познанию, учебному предмету, учителю? Знак уважения школьных норм, защищающих интересы многих? Или это знак уважения себя как человека «homo sapiens»? Сколько отношенческих красок в одном простом ритуале — «приходить на учебные занятия» точно по звонку!

Целостность воспитательного процесса обеспечивается отношенческой полифонией поступка и поведения, но обеспеченность эта потенциальна, без педагога не реализуется. Если педагог нарушает данный принцип, то воспитательный процесс жестоко мстит за это. Например, чтение красивых стихов в грязной комнате способствуют формированию цинизма и духовной нечистоплотности — что по прошествии некоторого времени крайне удивит педагога, не умеющего видеть целостность протекающей жизненной ситуации и не подозревающего, что на помойке вырастают лишь помойные цветы. Грубый окрик, призывающий ребенка к гуманности, формирует агрессивность, так как действует в этот момент отнюдь не набор слов и их значение, а злобная экспрессия.

Целостным является отношение ребенка, поэтому влияние на него должно обеспечивать активный выход на все каналы восприятия: влияние на разум, чувство, действие через психологические каналы — аудиальный (звуковой), визуальный (зрительный), кинестетический (ощущение движения). Но целостным является и выявление ребенком своего «Я»: он разом и одновременно выходит на взаимодействие с миром через звук (речь, интонации, мелодику голоса, ритм), через движение (действие, поступок, поведение), через пластический образ, мимику и манипулирование предметами, вещами, продуктами, одеждой и прочим, имеющим материальный образ.

Целостное воспитание — это воспитание, апеллирующее к отношению как ключевому объекту внимания педагога.

Принцип целостности предписывает видеть в отдельном акте поведения ребенка его отношение к миру и учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира.

Если принцип субъектности в своей практической реализации оснащает ребенка способностью стать стратегом своей жизни, то принцип целостности вооружает его жизненной тактикой: он выстраивает поведение согласно единому отношению к жизни и людям. Чем старше воспитанник, тем вероятнее формирование общей жизненной позиции у него. Чем старше воспитанник, тем гармоничнее его личность — в том смысле, что она обретает стержневые социальные отношения, определяющие ее выбор в ситуациях жизни.

Пренебрежение принципом целостности формирует импульсивного человека, чьи реакции на воздействия окружающей среды непредсказуемы, ибо знания, чувства, привычки складывались, как думал педагог, в сумму, но эта предполагаемая сумма аннулируется, как только ситуация жизни потребует от ребенка выявить свое личное отношение к происходящему.

К личностным предпосылкам по реализации принципа целостности относятся умения педагога в каждой ситуации расценивать частные и одноактные проявления человека в качестве его отношения к миру и конкретным объектам мира.

Вопросы и задания для самоконтроля

- 1. Если учитывать, что педагогическая профессия массовая и, следовательно, нельзя надеяться на любовь к ребенку каждого педагога, то вы полагаете, что большинство детей обделены хорошим воспитанием в школе?*
- 2. Сформулируйте принципы достойной для человека жизни и найдите им обоснование. Как они корреспондируются с принципами воспитания?*
- 3. Проанализируйте следующий эпизод школьной реальности. По окончании школы выпускники признаются учителю: «Извините нас за то, что мы ссорились с вами. Вы были лучшим для нас учителем. Спасибо».*
- 4. Что вы скажете ребенку, который вам радостно сообщает: «Наша кошка уже старая, и папа обещал принести нам ангорского котенка».*
- 5. Используйте один из принципов воспитания, дайте ответ юноше, обратившемуся к вам за советом: «Я ее люблю, а она меня не любит. Что мне делать?»*
- 6. Что бы вы сказали директору школы, который в сердцах заявил, что ваш класс самый плохой. Дети слышат это. Ориентируйтесь, пожалуйста, в поисках решения на известные вам закономерности.*
- 7. Оцените школьную традицию праздновать День учителя с позиции целостности воспитания: раскройте всю сумму отношенческих влияний этого праздника.*
- 8. Произведите самоанализ. Если вам кажется, что ваше воспитание имело изъяны, то определите, какая закономерность игнорировалась педагогами.*
- 9. Представьте себе, что группа детей, руководимая вами, отправляется на прогулку в лес. Что предпишут вам пять педагогических постулатов?*

10. Отрадите в схематическом рисунке связь педагогических закономерностей, педагогических постулатов и педагогических принципов.

Глава 17. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

17.1. Проблема содержания воспитательного процесса

Содержание воспитательного процесса — это то, чем наполнено организуемое педагогами взаимодействие ребенка с миром и взаимодействие педагога с ребенком, это то, что наполняет любого вида деятельность человека, будь это труд, познание, художественное творчество либо общение с детьми.

Когда двое делают одно и то же, то это не одно и то же — свидетельствует латинская поговорка, указывая на скрытое разное содержание одних и тех же действий разных людей.

Посмотрим на людей вокруг и попробуем определить, чем наполнены их действия «здесь и сейчас». А потом обратим внимание на себя и спросим, чем наполнена наша деятельность «здесь и сейчас».

Как ни странно, ответить на вопрос, что же составляет содержание его работы с детьми, нелегко¹, ибо этот вопрос касается нашего общего представления о содержании человеческой жизни, существующего в своих двух полярных решениях. Древнегреческое «Есть, чтобы жить, или жить, чтобы есть?» отражает эти два противоположных подхода.

Если мы примем решение, что человек существует во имя того, «чтобы есть», то жизнь, по нашим предположениям, наполняется предметной озабоченностью самого факта существования, добыванием средств жизни. Если мы избираем прямопротивоположное решение, полагая, что человек «ест, чтобы жить», то за пределами средств существования («ест») раскрывается иное содержание жизни, а предметная деятельность по обеспечению средствами существования приобретает статус условия, но не цели.

Немецкий, а затем американский философ и психолог Эрих Фромм говорит о принципиальном отличии человеческой ситуации жизни от ситуации жизни животного. «Животное довольно, если удовлетворены его физиологические потребности, — пишет он, — ...но в той мере, в какой человек является человеком, удовлетворение этих инстинктивных потребностей недостаточно, чтобы сделать его счастливым (разрядка наша. — *Н.Щ.*) (Фромм Э. Человеческая ситуация. М., 1993. С. 12). Проблемы человеческой жизни решаются в сфере отношений к миру и отношения человека к самому себе. Нет конца в этом постижении проблемы своего существования, в желании человека стать создателем собственно жизни, которая никогда не будет удовлетворять человека, а будет двигать его к решению новых и новых проблем.

Ребенок, вводимый педагогом в эту «человеческую ситуацию», вводится именно в сферу отношений. Предметное наполнение их взаимодействия (учение, труд, бытовое обустройство и прочее) разворачивается в поле социальных отношений, порожденных культурой.

Педагогически организуемая жизнь ребенка — это та же жизнь, что ведут люди на земле, но только обогащенная постижением отношений к миру, выработанных на протяжении истории человеческого развития. Разумеется, можно не приучать детей говорить «спасибо», подавать даме руку, быть честным и мужественным, любить и оберегать красоту... — но тогда возвращение ребенка не обретает имени воспитания, а взрослый человек, целиком поглощенный предметным результатом взаимодействия с детьми (выучили правило, спели песню, съели обед, поставили спектакль), не называется педагогом.

Секрет истинного воспитания — наполнять содержанием любой вид деятельности и выстраивать методику, исходя из содержания. Содержание обусловлено мотивацией деятельности.

Спросим себя, во имя чего мы читаем, идем на танцы, отправляемся гулять, изучаем иностранный язык — так мы выявляем содержание собственной деятельности.

А.С. Макаренко первым из педагогов провозгласил отношение в качестве основного объекта внимания педагога, тем самым предложил решение проблемы содержания воспитательного процесса. Отношение как социально-психологический феномен и составляет это содержание. Оно наполняет педагогическое взаимодействие с детьми. Оно располагается в поле любых взаимодействий ребенка с миром. Оно, отношение, есть то, ради чего приходит ребенок в школу, бежит к друзьям, отправляется в студию, возвращается домой и вновь покидает семью, чтобы в поисках проживания отношения пережить удовлетворение жизнью, то есть пережить момент счастья².

Мы часто ошибочно предполагаем, что дети в школу «приходят за знаниями», а не за проживанием самых разнообразных, острых, неожиданных, ярких отношений.

Наше иллюзорное представление о том, что подростки хотят танцевать, требуя дискотеки, немедленно рассыпается, когда театральные спектакль, музыкальная гостиная, весенний бал, спортивный калейдоскоп, конкурируя с дискотеккой, легко замещают желаемое: детям важно проживаемое отношений во время совместных ритмических движений — поэтому любой окультуренный вариант их потребности будет ими принят, если он наполняется проживанием отношений.

Проверим себя еще раз:

- альпинисты взбираются на вершину за... проживанием отношения;
- балерина в ежедневном экзерсисе упорно упражняет свое тело, чтобы... пережить на сцене краткий миг отношения;
- сантехник возится долго с механизмами, чтобы... прожить короткое удовлетворение, когда наконец краны, пружины и винты заработают слаженно и красиво;
- ученик усердно разрисовывает лист, чтобы по окончании действий... пережить спектр удивительных отношений.

Средства жизни и содержание жизни животного подведены под единый знаменатель приспособления, адаптации: ловля мышей для кошки — это и средство, и содержание ее существования; в пении птиц соединены средство существования птицы и содержание ее жизни. Лишь у человека разведены и автономны средства жизни и содержание жизни, а вернее, потенциально могут быть автономны — в зависимости от меры духовного развития человека, меры его свободы от инстинктивной природы.

17.2. Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса

Если содержание жизни современного человека составляют проживаемые им отношения к развертывающейся вокруг него жизни и в ходе проживания этих отношений рождается внутренний автономный мир личности, то объективной необходимостью для педагога становится наполнение воспитательного процесса проживаемыми ребенком отношениями к реальной действительности и с реальной действительностью, так чтобы свершалось восхождение его к уровню современной культуры, так чтобы он здесь и теперь жил в контексте данной культуры.

Отношение — это связь, избирательно установленная в сознании субъекта с объектом окружающего мира, проявляющаяся в форме рациональной (вербальной), эмоциональной (переживания и состояния) и практическо-действенной (поведения, действия, деятельности).

Прожить отношение — это значит прочувствовать, осмыслить, ощутить в действии связь своего «Я» и объекта действительности. Установить отношение — значит принять, понять, оценить эту связь, осознавая личностный смысл ее для жизни «Я».

Именно отношение как центральная категория воспитания придает воспитательному процессу наивысшую сложность и чрезвычайную тонкость. Отношение не имеет прямой разовой и однолинейной формы своего выражения, оно либо проявляет себя в речах, либо в эмоциональных реакциях, либо в действиях, поступках. Общеизвестно, что между данными формами часто существует расхождение, и значительное, и тогда мы говорим о лицемерии, о слабых характеристиках, о неустойчивости, а если это касается детей, то отмечаем несформированность отношения, то есть дисгармоничность субстанции³ отношения. Дисгармоничность отношения — основа его развития, преодоление противоречия между рациональной стороной отношения (мыслю, говорю, оцениваю, выдвигаю суждение, осмысливаю значение), и эмоциональной (нравится, не нравится, люблю, ненавижу, вызывает неприятные переживания, притягивает), между внутренней и внешней, проявляющей себя в действиях, — это механизм социально-духовного развития ребенка, приобщающегося к системе окружающих его отношений. Иллюстрацией такого реально существующего противоречия может служить мечта подростка стать пиратом, подражательность поведения девочки, пленившейся случайным образом, или развязность манеры юноши, утверждающего свою независимость. «Ум с сердцем не в ладу» — это чуть ли не постоянное положение души школьника-подростка и школьника-юноши. Педагог может усиливать такое противоречие, чтобы дать новый импульс для осмысления отношения. Внутриличностная борьба в итоге завершится гармонией, однако не всегда такой итог будет желателен для педагога, ибо не всегда будет сделан выбор в пользу ценности.

Профессиональное мастерство педагога предполагает умение воспринимать отношение, видеть тенденции его развития, интерпретировать проявление отношения с точки зрения современной культуры, уметь ярко выражать свое личностное отношение, корректировать формы его проявления. Педагог гармонизирует формирующиеся отношения, содействуя единству его содержания и формы.

Однако содержание воспитания оказалось бы безбрежным, если бы педагог избрал своим вниманием всю беспредельность отношений человека к окружающей действительности. Поэтому необходимо ограничение: очертить лишь ту совокупность отношений, которая исчерпывает значимые для человеческой жизни отношения, ценностные отношения.

Ценностные отношения — это отношения человека к наивысшим (высокого уровня абстракции) ценностям, таким как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание»... но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство»... когда само отношение выступает в качестве ценности. Будем ценностными отношениями называть и отношения к ценностям, и отношения, которые ценны для жизни.

Ценностные отношения носят обобщающий характер и, обладая данной широкой чертой, способны включить в себя всю сумму значимого для человеческой жизни. Например, любовь к природе интегрирует в себе наслаждение фауной и флорой, заботу о растениях и животных, беспокойство по поводу гибели природной красоты, стремление к сохранению всего живого, воссоздание элементов природы в городском пейзаже, общение с природой, созидательная работа по расширению поля природной жизни.

Педагог, формируя ценностное отношение к природе, как бы избавляет себя от необходимости формировать частные проявления. Скажем, не направляет специальных усилий на отношения к розе, котенку, бабочке или кипарису, а содействует развитию любви ко всему живому, и тогда, относясь с уважением к Жизни как таковой, ребенок проникнется уважением («благоговением» — говорил А. Швейцер)⁴ к жизни цветка, котенка, насекомого, дерева.

Очертить содержание воспитательного процесса с позиции ценностных отношений означает очертить круг наивысших ценностей жизни и характер отношения современного человека к данным ценностям.

Человек как ценность

Иерархическая пирамида наивысших ценностей венчается «Человеком»: он — цель и мера всех вещей. Только «воочеловеченный» мир приобретает ценность, то есть мир, пронизанный идеей человека, оцениваемый с точки зрения человеческой жизни. **Формирование у детей ценностного отношения к человеку как таковому составляет фундамент программы воспитания.** В прошлом этот ключевой содержательный элемент именовался нравственным воспитанием, точно отражая основной объект формируемого отношения — «другой человек». Расширенное толкование понятия «человек», философское толкование феномена «человек», когда его присутствие видится и в вещах, и в явлениях, и в событиях, и в формулах, цифрах, законах, вынуждает нас отказаться от такого узкого терминологического обозначения, при этом никак не отвергая значимости данного элемента в воспитании⁵.

Что означает принять человека как ценность?

Во-первых, обнаруживать его присутствие в окружающем мире:

— Смотрите, кто-то рано утром для нас подмел дорожки!..

— Чувствуете, как пахнет булочками?.. Это повара для нас с вами испекли!..

Во-вторых, учитывая его присутствие, уважать автономию, самочувствие, интересы:

— Тихо пройдем на цыпочках!.. Чтобы не мешать никому!

— Никого ни о чем не просим — лишь высказываем свое желание!..

— Каждый думает не о том, где ему сесть, а о том, где удобнее расположиться другим!..

В-третьих, помогать человеку по мере своих сил:

— Дети! Я знаю человека, кому нужна помощь!..

— Наш школьный дом нуждается в заботе!..

В-четвертых, понимать человека во всех его проявлениях, объясняя и оправдывая то, что кажется странным:

— Непонятная картина?.. Но она что-то говорит нам? Художник выходит на диалог с нами?..

— Выдающиеся люди всегда казались чужаками, и нередко над ними посмеивались!..

— Вам обидно? Но есть ли доля правды в том, что сказал учитель физкультуры?..

В-пятых, содействовать благу человека в его жизни на земле:

— Будем учиться, чтобы стать созидателями!..

— Наш спектакль доставит радость людям!..

— У нас есть руки и есть сила - почему же мы ходим по грязной дороге?..

В итоге, ценностная ориентация на человека порождает правильные устойчивые отношения, выступающие для окружающих людей как качества личности: дисциплина, вежливость, доброжелательность, внимательность, честность, совесть, великодушие, самоотверженность и,

как обобщающее, гуманность. Нравственные качества личности рождаются как следствие гуманистической ориентации ребенка, как продукт ее формирования.

Программирование ее значительно облегчает и упрощает работу педагога, потому что направляет внимание педагога на один объект вместо бесконечного множества объектов. Но, с другой стороны, такое сведение в фокус широчайшего веера ценностных явлений (малыши, старики, мужчины, женщины, слабые, сильные, начальники, подчиненные, близкие, далекие...) требует от педагога высочайшего профессионализма, филигранности в педагогической интерпретации текущей реальности.

Девочка-японка играет Шумана, мальчик-француз исполняет Чайковского, подросток из Голландии ведет на скрипке волшебные мелодии Паганини... - это разговор Человека с Человеком.

Ученик у доски решает задачу, и в классе очень тихо - все наблюдают движение мысли Человека.

На школьный завтрак группа приходит точно в назначенное время: чтобы не сбивать ритма работы поваров и не лишать необходимых минут отдыха человека - данная точность является знаком уважения труда Другого.

Провозглашение современной культурой жизни как наивысшей ценности, признание неприкосновенности жизни как принципа человеческого совместного существования на земле привносят в содержание современного воспитания в качестве второго ключевого элемента ценностное отношение к жизни⁶. Жизни как таковой и жизни как продукту человеческого творчества.

Жизнь как ценность

Ценностное отношение к жизни интегрирует в себе следующие образования: 1) признание права на жизнь каждого человека; 2) бережливость по отношению к любым проявлениям жизни; 3) восприятие жизни во всех ее разновидностях, этапах, формах; 4) содействие жизни по мере сил и способностей; 5) характеристика образа жизни, достойной человека; 6) осмысленная жизненная позиция; 7) сознательное выстраивание собственной жизни в качестве ее субъекта.

Приведем примеры реального воплощения ценностной ориентации на жизнь в контексте повседневных занятий с детьми.

Учитель приносит маленький подснежник: «Смотрите - пробуждается вновь жизнь!»

Тренер сообщает: «Будем учиться падать. Жизнь надо уметь беречь».

Бабушка внуку: «Не пугай птиц. Они тогда дольше проживут».

Педагог: «Устали? Сделаем перерыв. Нельзя на плаху обучения складывать наши жизни».

Идея ценностного отношения к жизни не ограничивается сферой жизни человека, а выходит за пределы ее далеко, где тоже течет жизнь и в закономерном движении рождаются, умирают и вновь рождаются носители жизни: жизнь океана, жизнь леса, жизнь реки, жизнь степи, жизнь гор, жизнь земли, жизнь планеты, жизнь звезды... Нельзя сужать формирование уважения к жизни до запрета «не убивай». Нормативность всегда порождает противодействие. К тому же дети очень рано обнаруживают жестокий закон жизни, когда одна жизнь существует за счет другой: волк поедает зайца, кошка ловит мышей, человек поедает птиц, рыб, коров, свиней.

Каннибалы африканских племен на укор «Как вам не стыдно поедать человека» отвечали резонно: «А европейцы убивают друг друга и даже не поедают!»

Декларируя ценность жизни и утверждая ее неприкосновенность, человек тем не менее не разрешил жуткого противоречия, заложенного в ходе самой жизни: одна жизнь должна угаснуть, чтобы расцвела другая; одна жизнь послужит средством жизни другой; отстаивая свою жизнь, кто-то вынужден пресечь жизнь другого.

Нельзя умалчивать о противоречиях жизни. Но момент обостренного внимания и обсуждения страшных сторон жизни следует оттянуть как можно дальше от розового детства и болезненного отрочества к юности — периоду гармонического равновесия. Сначала следует позаботиться, чтобы ребенок полюбил жизнь, принял ее как таковую и научился бережливому к ней отношению. Дисгармонию жизни он сможет понять, лишь укрепив разум, выработав рассудочное, базирующееся на интеллекте отношение к жизненным явлениям.

Отношение к жизни как ценности сопровождается рядом ценностных отношений как характеристик этой жизни. Осознавая жизнь, человек одновременно выдвигает требования к ней. Они отражены в категориях «счастье», «свобода», «совесть», «справедливость», «равенство (полноправие)», «братство», указывающих на черты достойной жизни. Для педагогов данные ценностные отношения означают необходимость формирования у детей образа достойной человека жизни с этими характеристиками, так чтобы в итоге к началу самостоятельной жизни юноши и девушки могли вполне сознательно производить выбор: жаждут ли они свободы как безграничного своеволия или свобода предполагает их интенсивные духовные усилия по осознанию жизненного выбора; хотят ли они счастья быка, попавшего в огород с бобами, или мечтают об упоении творчеством вместе с людьми и для людей; будут ли они выстраивать свое поведение с учетом того, как это сказывается на окружающих (по совести), либо направят силы лишь на удовлетворение личных интересов. Как видим, введение в содержание воспитания ценностного отношения к Жизни образует огромный блок (столь же широкий, какой выстраивается вокруг ценности «человек») отношений, обуславливающих частные проявления ребенка. Разумеется, конкретное поведение в конкретных обстоятельствах нуждается в корректировании педагога, ибо ребенок мал, слаб и неопытен, но стержневое отношение, направляющее его разум, волю и чувство, станет исходным для решения жизненной задачи.

Маленькая девочка, слыша, как родители обсуждают необходимость вымыть домашнего кота, явившегося с прогулки, говорит: «Я думаю, он не согласится». И в этой фразе прослеживаются основы воспитания этой неизвестной нам девочки: уважение к жизни, к самочувствию живого существа, признание права на выбор (для нее кот - тот же человек, только иного стиля жизни), ориентация на состояние «другого», сопереживание ему. Вероятно, принципиально таким же будет у нее отношение и к собаке, слону, дереву, цветку, но и к человеку тоже - как носителям Жизни.

Третьим содержательным блоком воспитательного процесса следует признать систему отношений, связанных с ценностью «Общества», а вернее, «сообщества», всякого рода единения людей во имя достойной жизни. Одному не взойти на ступень современной культуры — только в социальном контексте можно освоить, усвоить и присвоить культуру, только благодаря сообществу людей человек становится человеком. Н.Г. Чернышевский говорил, что мы все должники человечества за свое умственное развитие. Перефразируя, скажем так: мы все должники общества за наше личностное развитие.

Общество как ценность

Формирование ценностного отношения к обществу — столь же последовательный и поэтапный процесс. Общество выступает для ребенка сначала в виде общепринятых нормативов («все так», «так надо», «так нельзя»), регуляторов его поведения в социуме. Затем раскрывается для него связь текущей жизни за счет распределения социальных ролей Человека в обществе («пассажиры» — если есть «водитель»; «жители дома» — если есть «строитель»; «ученики» — когда есть «учитель»; «зрители» — когда есть «артисты» и т.д.). Позже дети знакомятся с правовой основой общества и политическим устройством. Образ социального устройства (кому как живется, в зависимости от социального положения; кто обладает властью; какие взаимосвязи власти и народа и т.д.) формируется под влиянием

жизненного опыта, пережитых впечатлений, социально-политической информации, падающей на ребенка по самым различным каналам социальных коммуникаций. Юность склонна к вопросу персонаний, ее занимает величие, слава, масштабность личности, способной вести за собой людей и изменять жизнь общества, поэтому неизбежным содержанием воспитания становятся отношения к исторической фигуре, ведущей историческое социальное развитие либо решительным образом повлиявшей на социальные повороты. Для выпускника школы, готовящегося переступить порог в самостоятельную взрослость, актуальна проблема его личной роли в обществе: мое «Я» и общество. Нельзя миновать в работе с детьми и вечной проблемы идеально справедливого общества, над которой веками бьется человеческая мысль и которая от века к веку порождает мечту и реальное движение людей к переустройству общества.

Особой строкой следует выделить ценностное отношение к Родине, сообществу людей, среди которых человек вырос и познал счастье жизни. *Патриотическое* (гр. patriotes — земляк, patris — родина, отечество) *отношение* — это любовь к той земле, на которой человек вырос, к ее людям, с которыми он проживал события жизни, говорил на одном языке, с которыми его объединяет нечто общее в общем их отношении к жизни. Глубокое патриотическое чувство рождается в ходе всей жизни ребенка, очень часто существует почти не осознаваемым, но оно требует культивирования, гармонического развития, так чтобы любовь к своему Отечеству не препятствовала уважению к другим землям, нациям, странам. Культивирование строится на чувстве привязанности к месту жительства, к людям его, на изучении истории отечества, гордости за ее успехи и страдания за ее неудачи, а главное — на желании споспешествовать благу Родины.

Формирование патриотизма всегда было проблематичным для научного анализа. В этом процессе есть что-то не поддающееся строгому алгоритмическому подходу, процесс как бы ускользает в таинство от холодного глаза исследователя и предстает как нечто интимное, не позволяющее себя выставлять для рассмотрения.

Патриотизм как ценностное отношение к отечеству есть интегральное отношение, включающее в себя широкий круг отношений и базирующееся на сформированных данных отношениях: отношение к людям, к природе, к языку, литературе и искусству, истории страны своей, к символике государственной, к выдающимся людям как представителям родины, к достижениям науки и всем событиям, протекающим в отечестве, горестным, трагическим и радостным, воодушевляющим. Поэтому патриотическое воспитание должно быть очень тонким, не прямолинейным - скорее, апеллирующим к уму и чувству ребенка, чем предписывающим уму и действиям ребенка соответствующие нормативы.

Труд как ценность

Отметим содержательный блок, фокусирующий в себе всю совокупность названных отношений: к человеку, к жизни, к обществу, к родине. **Ценностное отношение к Труд**⁷ материализует всю сумму вышеназванных отношений. Прямым и окончательным способом наши отношения к человеку, обществу, родине и жизни как таковой мы проявляем в активной деятельности в роли «*homo faber*», «человека делающего», либо в роли «*homo usuris*», «человека берущего». Характер труда, качество труда, усилия в труде, мотив труда, место труда в режиме существования - все это, скорее, проекция указанных отношений человека к людям, обществу, родине, жизни как таковой и своему «Я», которое решительным порядком выразит себя именно в творчестве, утвердит свою неповторимость и уникальность в созидательной деятельности, чем автономное отношение, независимо формирующееся как некое трудолюбие. Любят не «труд», любят жизнь, людей, общество, близких и далеких, родину и свой дом. Отношение к труду - вторичное образование, имеющее мотивом нечто, лежащее за пределами самого труда, который выступает как средство выражения отношения к какой-либо иной ценности. В первую очередь, — человека.

Право на специальное выделение блока трудовых отношений дает необходимость длительного, неуклонного приучения ребенка к физическим и духовным усилиям (природа не оснащает человека

любовью к физическому, психическому, интеллектуальному напряжению) и основательного обучения его навыкам труда. Не случайно педагоги порой, говоря о трудовом воспитании, сводят его к трудовому обучению, ибо вооружение ребенка множеством навыков требует огромного педагогического внимания.

Природа как ценность

Значительным содержательным блоком является система отношений к Природе как таковой во всех ее проявлениях. Природа - дом, в котором располагается и живет человек вместе с фауной и флорой. Он черпает средства существования из природы как из источника жизни. Но человек, этот создатель культуры в доме природы, будучи носителем сознания и творцом, несет ответственность за сохранность природы, ее преумножение.

Ценностное отношение к природе предполагает осмысление человеком значимости природы: для его жизни и счастья, для здоровья и присутствия красоты в жизни, для радости восприятия и общения с представителями фауны и флоры. Для созидания продуктов и сырья, для физического и психологического комфорта, а также для ощущения себя частью природы и продуктом природы.

Располагаясь в природном пространстве, человек со временной цивилизации лишает себя непосредственного общения с природой, возведя города. Урбанизация воздвигла стену между человеком и природой. Поэтому воспитание выдвигает в качестве отдельной задачи формирование отношения к природе и потребности детей в постоянном общении с природой. Влияние такого общения носит эстетический характер (красота природного мира!), эстетический характер (уважение всего живого на земле!), философский, характер (общие законы устройства мира иллюстрируют представители флоры и фауны), правовой характер (кому принадлежат природные богатства?) и психологический характер (успокоение и утешение дает гармония природы).

Природа предстает перед человеком в своем целостном виде — когда человек выходит из города на лоно природы, но она может предстать перед человеком в виде ее отдельных элементов, например, цветы в доме, животные рядом, газон вокруг дома. Нельзя исключать и опосредованное общение с природой — через общение с произведениями искусства, через восприятие художественного текста, а также путем воссоздания картин природы в памяти и воображении детей, на рисунках и в стихах.

Выделяя человека как разумное и сильное существо, нельзя не принять мысли об ответственности человека за сохранность природы как наивысшей ценности, без которой и вне которой нет жизни человека на земле.

Формирование названной системы ценностей имеет свои внешние показатели — те личностные качества, которыми выявляет себя личность для других. Так как мера сформированности ценностных отношений различна в силу комплекса самых разнообразных факторов и бесконечного ряда индивидуальных отличий, то и качеств оказывается чрезвычайно много. Они укладываются в широкий спектр между двух полярных величин: от «индивидуализма» до «альтруизма», от «скудости» до «щедрости», от «жестокости» до «любви», от «пессимизма» до «оптимизма», от «анархии» до «пунктуальности», от «разнузданности» до «пуританства» и т.д.

Распространенной ошибкой практики воспитания является подмена отношений к ценностям современной жизни набором качеств личности: педагог направляет свое внимание на наличие у детей конкретных качеств, пытается их развить, сформировать, укрепить, не замечая, что качество личности — это следствие существующих у личности отношений к чему-либо, и формирование желательного следствия бесперспективно. Например, нет смысла формировать дисциплинированность, если не развивать уважительного отношения к людям и себе как человеку. Не удастся добиться аккуратности, если не развивать у ребенка чувства красоты. Напрасны усилия по формированию ответственности, пока не развивается у ребенка самоуважение и достоинство. Те качества, которые мы так любим в

наших детях и в людях вообще, есть не что иное, как вполне определенные отношения к какому-либо ценностному объекту мира.

Качества человека и есть не что иное, как устойчивое отношение к какому-то определенному объекту. Выявить этот объект отношения — значит найти истоки личностного качества.

Но столь же неразумным оказалось бы беспокойное желание педагога охватить педагогическим влиянием как можно большее число ценностных отношений. Иерархичность ценностей исключает надобность такого беспокойства. Формирование наивысшего по абстрагированию ценностного отношения обеспечивает развитие частного, конкретного. Формируя высшее, мы способствуем появлению низшего. Правда, обязательность такой связи решительным образом зависит от создания программы воспитания детей.

17.3. Программа воспитания и субъекты воспитания

Вопрос содержания воспитания и вопрос программы воспитания неразрывно связаны. Программа — это то, что необходимо выполнить для достижения результата. Содержание — то, чем необходимо наполнить деятельность при выполнении запрограммированного. Программа фиксирует, обозначает, очерчивает, оформляет содержание. Если упустить вопрос содержания, то бессмысленна попытка составить программу. Однако, без программы нет достижения цели, поэтому осмысленная цель всегда ведет человека к составлению программы через определение содержания его целенаправленной деятельности.

Программа — это очерченный круг содержания деятельности, оформленный точными положениями, практическое воплощение которых обеспечивает ожидаемый результат. Программа воспитания — это осмысленное, отобранное, оформленное содержание воспитательного процесса.

Практикуется работа с детьми без программы, а значит, существуют и педагоги, отвергающие необходимость ее. Беспрограммное воспитание может быть, на поверхностный беглый взгляд, очень красивым, эффектным, основательным и даже «новаторским». Однако это лишь на поверхностный взгляд. Беспрограммное воспитание плетется вслед случайным обстоятельствам: зависит от погоды, праздников, традиций, событий, случайно родившейся идеи в голове педагога, моды и т.д. — то есть всего того, что совершается извне, как будто навязывая педагогу соответствующее происходящему содержание работы с детьми. Скажем, юбилейная дата композитора обращает детей к музыке; общее обнищание страны направляет духовные усилия детей на осмысление проблемы бедных и богатых. Живой отклик на разнообразие окружающей реальности создает впечатление глубокого воспитания, выводящего ребенка ко всем сторонам действительности, но за этим разнообразием нетрудно обнаружить узость и однообразие формирующихся отношений, а иногда и полное отсутствие — как ни странно! — всякого духовного развития, если внимание ограничивается предметным содержанием происходящего.

Художественным образом беспрограммного воспитания могли бы служить стихи шотландского поэта Р. Бернса:

- Где ты была сегодня, киска? - У королевы, у английской. - Что ты видала во дворце? - Видала мышку на ковре.

Чтобы развернуть перед детьми колоссальное богатство «дворца жизни», необходимо очерчивание основного содержания воспитания - это позволяет педагогу работать целенаправленно и экономно, охватывая все разнообразие удивительного, сложного и прекрасного дворца.

Подходы к составлению воспитательной программы при наличии общего основного содержания воспитания определяет педагог либо педагогический коллектив. Укажем на три таких подхода.

Первый вариант. Исходя из осмысленного содержания воспитания, составляется общая программа, разделы которой отражают отобранные наивысшие ценности современной культуры. Каждый педагог ведет группу детей, планируя последовательное и избирательное проживание детьми в ходе совместной деятельности этих ценностных отношений. Предположим, если программа определяет необходимость формирования ценностного отношения к Старости, то педагог из года в год развивает всесторонне данное отношение, осваивая, усваивая и присваивая с детьми Старость как ценность жизни. Если педагогический коллектив включает в содержание воспитания ценностное отношение к Родине, то каждый педагог любой возрастной группы разрабатывает методiku и формы осмысления с детьми ценности Родины для человека, усвоения практическо-действенного выражения любви к Родине, приобщения детей к доступным для них формам личностного проявления отношения к Родине.

Достоинство такого подхода в его простоте. Недостаток такого подхода — в заведомо неизбежном однообразии, порождающем у детей скуку, а значит, отрицательное отношение к ценности.

Второй вариант. Общая программа дополняется возрастными модификациями (для младшего школьника, младшего подростка, старшего подростка, ранней юности), и педагог работает с группой, ориентируясь как на общую программу, так и на задачи-доминанты. Допустим, для старшекласников задачей-доминантой выдвигается формирование жизненной позиции, а для старшего подростка такой задачей утверждается формирование образа Человека современного мира.

Второй вариант программы удобен при подвижности педагогических кадров, а также при сильном руководителе, способном организовать общее воспитательное влияние в масштабе школы. Тогда пользование программой выглядит несколько иначе. Допустим, в общей программе обозначена насущная необходимость развить у каждого школьника коммуникативные умения — реализацию соответствующей задачи берет на себя весь педагогический коллектив. Умение же первого знакомства, столь важное для ранней юности, курирует классный руководитель, ведущий группу старшекласников.

Третий вариант. Программа составляется поступенчатым образом, содержание воспитания разбивается на возрастные периоды школьной жизни. Каждый раздел - это освоение, усвоение и присвоение новых для школьника ценностей как частного проявления наивысших. Например, если ценность Дисциплины выдвигается в качестве содержания воспитательного процесса, то сначала с детьми осмысливается умение выполнять социальные нормы поведения; далее трактуется дисциплина как уважение к другому человеку; позже изучается и анализируется роль дисциплины в социальном устройстве общества; наконец, выявляется личностный смысл дисциплины для каждого конкретного человека, поставившего перед собою какую-то цель.

Наличие программы воспитания значительно облегчает профессиональный труд педагога, открывает ему дорогу к предварительной профессиональной подготовке в летнее время, к подбору специального материала для предстоящей работы с детьми. Но существование программы столь же много улучшает и положение детей в школе: с каждым годом им становится интересно продвижение по ступеням познания жизни, ее усвоения и присвоения новых ценностей для себя, они духовно наполняются и чувствуют, как взрослеют и умнеют.

Внепрограммное же воспитание итоговым результатом имеет следующее. Однажды в совместной игре второкласников и десятикласников педагог спросил всех участников, чем же отличаются малыши от старших. И дети сказали: «Старшие умнее, а мы... лучше».

Внепрограммное воспитание означает методический тупик, к которому непременно приходит педагог вместе с подросшими детьми, хотя при этом объем и уровень научных знаний повышаются. Наполненный знаниями, может быть, и получит шанс вырасти в духовно богатую личность, но это уже произойдет по воле случая, обстоятельств, стечения благоприятных условий.

Субъектом воспитания является тот, кто владеет программой воспитания, кто, имея осмысленную цель воспитания, столь же ясно осмыслил средства и методы воспитания, а также возможность оценивать результативность воспитания.

Субъект воспитания — педагог высокого профессионального уровня, способный предвидеть последствия воспитательной системы, сопрягать педагогические воздействия со стихийными социальными влияниями, учитывать индивидуальные особенности и особые обстоятельства формирования личности и находить конкретные педагогические решения в изменяющейся действительности.

Понятно, что субъектом воспитания не может стать ребенок.

Более того, скрытая педагогическая позиция умного профессионала содействует тому, чтобы ребенок «забывал» о воспитании, чтобы он «жил» интересной жизнью, обогащаясь взаимодействием с миром, и не воспринимал педагогов как «воспитывающих» его, но видел в них людей, помогающих устроить интересную, достойную реальную жизнь. Воспитанник всегда является субъектом собственной деятельности и взаимодействий с миром и людьми (а значит, и с педагогом).

Должностные роли субъектов воспитания в школе различны. Вот общее очертание этих ролей⁸.

Директор школы — стратег воспитания, он курирует общие направления работы педагогического коллектива и постоянное соотнесение цели воспитания с реальными воспитательными результатами.

Заместитель директора по воспитательной работе — тактик воспитания: его деятельность обеспечивает максимальное использование всех воспитательных средств для конкретного воплощения задач воспитания, продиктованных целью воспитания.

Заместитель директора по учебной работе - тактик воспитательного процесса в сфере научно-познавательной деятельности, он курирует духовное влияние процесса обучения на детей, формирование отношений к миру в ходе учебных занятий с детьми.

Классный руководитель (педагог группы) — стратег и тактик воспитания индивидуальности ребенка, он прослеживает самочувствие ребенка в группе, процесс его личностного развития, успехи разнообразной деятельности, творческие потенции личности, проявление способностей и их развитие, организует педагогическую поддержку в решении проблем индивидуального вхождения ребенка в культуру общества.

Российское воспитание традиционно выдвинуло классного руководителя в качестве ключевой фигуры воспитательного процесса. Он ближе всех стоит к школьнику, непосредственно участвует в организации школьной жизнедеятельности детей. Он истинный наставник и помощник детей, добрый друг и советчик в проблемах жизни. У него особое положение в школе и особенные воспитательные функции: работая с группой он обеспечивает создание благоприятного психологического климата в группе, прослеживает статус каждого ребенка в группе, организует разнообразную деятельность группы, устанавливает связь группы с другими социальными структурами, содействует единству семьи и школы в воспитании ребенка, а центральная его функция — обеспечение духовной активности детей, осмысления вечных вопросов в реальной жизни «здесь и сейчас» в контексте культуры и согласия с образом достойного Человека.

Школьный психолог - куратор психического состояния и самочувствия детей, прослеживает меру и скорость психического развития детей, оказывает психологическую помощь в случае психологических затруднений и выявляет психологические заболевания, а также оснащает растущую личность психологическими средствами саморегуляции и коррекции взаимодействий с миром.

Преподаватель (школьный учитель) — раскрывает научные закономерности определенной научной дисциплины, открывая в них личностный смысл для человека, через факты научных знаний выявляет общие явления жизни и научает подрастающую личность строить свою жизнь с учетом открытых законов.

Социальный работник — оказывает социально-педагогическую помощь детям, оказавшимся в трудных условиях семейной жизни или в асоциальных («группах риска») либо антисоциальных группах.

Хорошо организованное воспитание подразумевает, что любое профессионально-административное лицо в детском учреждении должно обладать способностью быть субъектом воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Как вы понимаете «содержание процесса»? Приведите аналогию содержанию воспитания.*
2. *Как избежать бесконечного множества содержательных элементов?*
3. *Проследите за поведением пассажиров, едущих утром на работу, и пассажиров, отправляющихся на отдых в субботний день: удастся ли вам заметить различие содержания их поездки в общественном транспорте?*
4. *Ознакомьтесь с Программой воспитания школьника: отражает ли она ценностное содержание современной культурной жизни?*
5. *Назовите систему ценностных отношений, интегрирующих в себе бесконечное множество отношений к окружающему миру.*
6. *Укажите в общих чертах программу воспитания, отражающую содержание воспитания. Какой вариант программы вы выбрали бы в роли руководителя школы?*

Глава 18. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

18.1. Понятие социального пространства

Любое явление жизни разворачивается в пространстве, и для каждого свершения существует свое соответствующее пространство.

Воспитательный процесс как социально-психологический феномен конструируется, располагается и развивается во вполне определенном социуме¹, имеющем свои пространственные рамки.

В свою очередь, социум размещается в географическом пространстве, которое обладает большим влиянием на физическое, психическое самочувствие людей, а это значит, говоря о социальном пространстве, нельзя забывать и о пространстве вообще как некоторой протяженности предметов.

Практика школьного воспитания свободно использует специфические характеристики природного пространства: у детей, живущих около моря, школьная жизнь связана с морским бытием — дети собитуют с морем; школьники, родившиеся в степи, имеют несколько отличное содержание жизни: они живут в степи, взаимодействуют со степью, осваивают, усваивают и присваивают степь как жизненно значимое; городские дети, подрастающие в «каменных мешках» современной архитектуры, воспринимают мир через призму урбанизации и имеют отличное от ребенка, живущего на лоне природы, самочувствие.

Социальное пространство — это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего.

Многоцветность социальных отношений содержит в себе опыт исторический, зафиксированный в традициях, материальных ценностях, искусстве, морали, науке; включает в себя достижения общечеловеческой культуры, отраженной в формах поведения, одежде, достижениях цивилизации, произведениях индивидуального творчества, стиле жизни; хранит в себе реальный разворот складывающихся в настоящем новых отношений. И весь этот перелив социальных отношений данного — важного для растущей и входящей в мир личности - момента создает **социальную ситуацию развития** ребенка. Для каждого ребенка эта ситуация развития имеет свой индивидуальный вариант, содержа в себе в своем особом сочетании общечеловеческий, культурологический, исторический, национальный, семейный, групповой элементы, и разворачивается перед ребенком как микросреда, а для самого ребенка как единственно возможная и единственно существующая среда, как характеристика жизни, в которую он входит.

Социум формирует представление (картинку) о существующих связях общества с миром и в обществе. Если связи традиционны, ребенок быстро осваивает эту картинку реальности и, так как у него пока нет иного варианта, принимает воспринимаемое за единственно возможное. Когда говорят «среда воспитывает», подразумевается, что ребенок прожил тот спектр социальных отношений, который ему предоставило социальное пространство.

В социуме как в предназначенном для жизни человека пространстве ребенок проявляет и утверждает свое «Я», функционируя как социальное существо и в этом обретая свою социальную сущность. Когда говорят «среда воспитывает», понимают под сказанным, что только в социальной среде рождается «Я», только в единении с другими эмансипируется², автономизируется³ личность.

Но, разумеется, социальное пространство как таковое, во всем своем ответе, не может выступать субъектом воспитательного процесса и ставить цель. Через слагаемые социального пространства социум оказывает формирующее и развивающее влияние.

И, в первую очередь, через контактные повседневные группы, в которых протекает реальная жизнь ребенка. Семья, детский сад, двор, школа, дом творчества, спортивная секция, клуб, студия — вот основной перечень этих слагаемых социального пространства. Индивидуальна поочередность их влияния на личностное становление, но столь же индивидуальна и сила влияния на характер становления. Для малыша решающим будет **семейное пространство**. Его влияния первичны и во многом неисправимы, поэтому часто говорят, будто основы воспитания ребенок получает в семье.

Школьная среда предоставляет ребенку большие возможности для личностного роста, так как в школе он непосредственно выступает членом группы равных и в этой роли связан множеством нитей социальной зависимости. К тому же, эмансипируясь с возрастом от родителей, он обретает в одноклассниках референтную группу⁴ и в ходе школьной жизнедеятельности играет новую для себя социальную роль.

Сравним характеристики социального пространства семьи и социального пространства школы на простом эпизоде жизни ребенка, по-разному завершающемся в этих разных обстоятельствах.

Игра «Горячо - холодно». Внук подглядывает, куда бабушка прячет предмет. Она это видит, но прощает такую слабость любимому внуку. Тот же ребенок в той же игре в школьных условиях при таком же поведении исключается из игры детьми: «Ты не будешь играть, ты нечестно играешь» Суровый закон социальной группы оснащает ребенка социально необходимым, чего не дает всепрощающая, любящая, всепринимая семья.

Группа по творческим интересам (шахматы, танцы, спорт, краеведение и другое) обладает своим особым влиянием. Во-первых, ребенка туда влечет интерес, и, значит, он очень дорожит правом состоять членом этой группы, что, в свою очередь, означает полное и беспрекословное принятие ребенком законов этой группы. Во-вторых, через данную групповую деятельность он утверждает свое индивидуальное «Я» в большей степени, чем в какой-либо другой социальной группе. И, наконец, в-

третьих, творческая деятельность предоставляет ему возможность проживать счастье в высокой степени удовлетворенности жизнью. Вот почему дети в кружки, секции, спортшколы и клубы бегут, несутся, стремятся, торопятся, летят, как на крыльях.

Для ранней юности, когда завершается интенсивное познание своего «Я» и формируется жизненная позиция, акценты воспитательные перемещаются на **группу свободного общения**. Здесь, в свободном диалоге с другим «Я», юность глядится в себя, а в общении с противоположным полом, выявляя мужское и женское начало, формирует свою социально-половую роль.

Социальное пространство разворачивает перед подрастающим ребенком все более широкий спектр социальных отношений через присутствие его в различных социальных группах. При этом разнообразие микрогрупп вписано в общий контекст на улице, в транспорте, в общественных учреждениях, через радио, телевидение, кино, книги, аудио- и видеозаписи.

Современная культура, благодаря своим научно-техническим достижениям, значительно и стремительно расширяет социальное пространство ребенка, который довольно рано покидает свой первый узкий мирок домашнего очага. Еще вчера зная только свой двор, район, город, село, сегодня он пересекает географические пояса, путешествуя по странам.

Микрогруппы располагаются в макрогруппе. Через микрогруппу ребенок входит в макрогруппу - социальное пространство его развития расширяется⁵.

Все отчетливее обнаруживается стирание границы между миром взрослых и детей. Последние становятся равными участниками жизни, и разграничение социального пространства взрослых и социального пространства детей уходит в прошлое, неся с собой как положительное, так и отрицательное влияние на детство.

Демократизация общества, гуманизация отношений, ассимиляция культур, интеграция стран и сообществ преобразуют социальное пространство из гетерогенного вчера в гомогенное⁶ сегодня. Ребенок города и села, белорусского или татарского, скажем, окружения, семьи рабочего или семьи интеллигента находится в принципиально одинаковом социальном пространстве, а если точнее, наблюдается тенденция к такому преобразованию, хотя в одних странах - больше, в других - меньше.

И социальное пространство, скорее, отличается культурологическими характеристиками, чем профессиональными, социальными и даже национальными. Тут решающим признаком становятся основы жизни, а не ее частные конкретизированные детали.

Впечатления от всего этого социального многообразия, на поверхностный взгляд, не поддаются упорядочению, и педагог нередко впадает в отчаяние: его влияние мизерно в море социальных влияний. Он действительно не в силах противостоять социальной ситуации развития в определенном социальном пространстве. Достаточно вспомнить о существовании неблагополучных семей, неквалифицированных учителей, безнравственных тренеров, вульгарных телекомментаторов, чтобы педагогическая работа потеряла оптимистический импульс.

Педагог обладает огромной силой влияния из-за того, что осуществляет профессиональный перевод социальной ситуации развития ребенка в педагогическую. Не в состоянии изменить обстоятельства, он и не посягает на такого рода труд, лишь интегрирует происходящее, вскрывая сущность, снимая поверхностный слой, который доступен восприятию ребенка.

Посмотрим, как этот перевод реализуется практически.

Учитель узнает, что мальчик прыгал среди несущихся по раке льдин во время ледохода. Об этом сообщают дети, смеясь и гордясь товарищем. «А ты о маме подумал?.. А что было бы с отцом, если бы ты утонул? Ты играл со смертью - это твое право. Но сколько горя было за твоей спиной, и оно

дождалось, чтобы ты оступился...» - так откликнулся учитель. И дети притихли, пораженные болью в голосе педагога и открывшимся внутренним смыслом лихачества».

Педагог не страшится социального пространства, в котором располагается жизнь ребенка, если умеет переводить социальную ситуацию в педагогическую.

Педагогическая интерпретация совершается на уровне наивысших ценностей жизни, достойной Человека, поэтому там, где производится попрание ценностей (обидели человека, надругались над слабым, унизили подчиненного, нарушили неприкосновенность личности, присвоили незаработанное и т.п.), и там, где они утверждаются (проявили сочувствие, поступили по совести, оказали помощь, сотворили красоты, открыли истину, сберегли слабые ростки живого и т.п.), детям открывается этот абстрагированный мир ценностных основ достойной жизни.

Педагог не может завязать глаза воспитаннику, чтобы тот не видел черных сторон жизни, но не может и пройти мимо замечательных достояний человеческой культуры, ибо они тоже могут оставаться за границами детского восприятия. Он переводит любую социальную ситуацию посредством педагогического обертона, создавая в социальном оркестре отношений вполне определенный обертон⁷, как отношенческую доминанту, которая наделяет ценностным звучанием любое падающее на личность воздействие, окрашивая его в ценностные тона.

Педагогический обертон — это социально-ценностная интерпретация пестрого калейдоскопа предметов, фактов, явлений, событий, это выделение (обобщенный взгляд) в происходящем ценностного содержания, это взгляд на случившееся с точки зрения общечеловеческих наивысших ценностей. Педагогический обертон — это предлагаемая воспитаннику позиция в восприятии мелькающих кадров социального макро- и микропространства. Заданный тон обуславливает ценностное восприятие ребенком и позитивных и негативных сторон жизни. Благодаря педагогическому обертому социальное пространство со своим сложным переплетением социальных групп становится фактором личностного духовного развития.

Таким образом, осуществить воспитание в социальном пространстве — это значит признать все сферы жизни ребенка, перемещающегося из одной социальной группы в другую и попадающего в разновариативные системы социальных отношений, единой воспитательной идеей, ориентирующей воспитанника на наивысшие ценности общечеловеческой современной культуры.

18.2. Психологический климат группы

Расположение ребенка в социальном пространстве опосредуется его нахождением в какой-либо социальной группе. Так, школьник входит в социальное школьное пространство благодаря тому, что он является учеником определенного класса. Малыш вписывается в пространство двора, будучи жителем определенного дома.

Социальное пространство влияет на человека через группу, а через нее он входит в социум и сам составляет часть социума.

Механизмом формирующего влияния группы на ребенка является психологический климат, а вернее, социально-психологический климат группы.

Социально-психологический климат группы (семьи, товарищества, школы, творческой группы, региона, общества) — это динамическое поле отношений в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы и тем самым определяющих личностное развитие каждого и развитие группы в целом.

Он складывается из устойчивых отношений группы к человеку (значит, друг к другу), к делу, объединяющему членов группы, к руководителю группы, а также к событиям, происходящим в группе

и за ее пределами, к обществу как таковому, представительство которого так сильно ощущимо в школе, и каждого члена в группе к самому себе. В узел схватывается вся эта совокупность отношений общим отношением к группе каждого члена ее.

Социально-психологический климат — чрезвычайной сложности и тонкости феномен, потому что это удивительное поле отношений существует лишь благодаря динамике выражаемых отношений, идущих от одного субъекта к другому.

Климат рождается в момент выявляемых отношений и существует, пока посыл отношений от одного субъекта к другому совершается. Объекты не обладают способностью создавать социально-психологический климат, так как не выступают субъектами отношений. Отношенческое поле климата группы всегда в движении — как некое электромагнитное поле, как световое пространство, заполняемое волнами световых лучей. Фраза, взгляд, поза, пластика, действие, даже платье, даже мизансцена — все, как лучи света, как электромагнитная волна, свидетельствует о климатическом поле группы, несущем в себе социальное отношение.

Климат группы благоприятен, если названные отношения позитивны. Мера благоприятствия группового климата обусловлена уровнем положительных отношений. Неблагоприятным становится психологический климат, как только одно из этих ключевых отношений принимает свое негативное направление («отрицательный вектор»). Если дело неинтересно, если руководителю не доверяют, если неуважительны по отношению друг к другу, если каждый или большинство несет в себе антиобщественную направленность, то климат группы становится разлагающим фактором, тормозящим развитие каждого из группы, в том числе и того, кто выбивается в лидеры.

Социально-психологический климат складывается в течение некоторого времени деятельного существования групп, рождаясь как устойчивое образование из многократного воспроизведения социально-психологической атмосферы, которая, в отличие от климата, неустойчива, сиюминутна, летуча и переменчива. Для установления климата необходимы время и некоторая история жизнедеятельности группы. *Атмосфера — непосредственная психологическая реакция в виде самочувствия группы на какой-либо жизненный случай.* Появилось солнце — все повеселели. Кого-то обидели — тревожность нависла психологическим облаком. Открылась радостная перспектива — повысился общий тонус, и смягчились взаимоотношения.

Понятно, что педагог может влиять на атмосферу, а изменяя ее, улучшая ее и каждый раз воссоздавая ее в благоприятных характеристиках, он, конечным порядком, создает климат как длительную и устойчивую атрибутику группы.

Назовем характеристики социально-психологического климата, благоприятного для личностного развития:

- **доброжелательность** как расценивание поведения любого члена группы в благоприятном для него смысле;
- **защищенность** как безусловное отсутствие агрессии в адрес любого человека и готовность оказать помощь;
- **работоспособность** как созидательная активность группы положительной мотивации и мобильность группы;
- **инициативность** как индивидуальная активность каждого члена группы и свободное проявление личностного «Я»;
- **мажор и оптимизм** как устремление группы к радостным перспективам.

Аналогичны характеристики неблагоприятного климата группы: *агрессивность, незащищенность, лень, пассивность, пессимизм, унылость, инертность.*

Данные характеристики определяют состояние ребенка в группе, а ключевые отношения в группе обуславливают формирование ценностных отношений ребенка. Первое и второе тесно связаны. Неблагоприятное состояние ребенка препятствует свободному развитию его ценностных отношений. Поэтому педагог, прежде всего, направляет свои профессиональные усилия на создание психологической атмосферы группы. Способы влияния на атмосферу (в итоге на климат) достаточно разнообразны и, на первый взгляд, не поддаются жесткому обозначению. Звук скрипки, запах пирога, ласковое слово, нарядные одежды, ритмические движения и т.д. — **все** это кажется случайным, стихийным, зависимым от индивидуального творческого выбора педагога. Но все укладывается в ясные структуры, если подойти к определению способов с позиции двух оснований: **1) кто субъект влияния на атмосферу? 2) по какому психологическому каналу направлено это влияние?**

Субъектом создания атмосферы может быть сам педагог, либо ребенок как член группы, либо какое-то третье лицо, привлеченное педагогом и представшее перед группой непосредственно (директор, писатель, ученый, родитель, артист, представитель власти, герой труда) или опосредованно (через аудиозапись, фотографию, суждение, видеозапись). Их влияние направляется *по аудиальному* (слово, музыка, звуки природы), *визуальному* (предмет, иллюстрация, художественное полотно, вещь, образ природы), *по кинестетическому* (движения, запахи, действия, лакомство, улучшенные условия) *каналу*. Разнообразие сочетаний названных параметров порождает разнообразие способов.

Очертим это разнообразие в следующей таблице:

Разновидность способов педагогического влияния на социально-психологический климат (атмосферу) группы

Субъект воздействия	Педагог	Ребенок	Третье лицо
Канал воздействия			
Аудиальный			
Визуальный			
Кинестетический			

Как видно из таблицы, способ влияния на групповую атмосферу в каждый момент - это выбор ответа на вопросы: **кто влияет?** и **каким средством?**

Однако способ сам по себе не окажет решительного влияния, он вообще нейтрален по отношению к атмосфере. Слова педагога могут повысить, но и понизить атмосферу. Прозвучавшая песня улучшает, но и ухудшает психологические обстоятельства.

Решает дело содержание влияния, но не формы влияния. Содержание должно быть социально-ценностным. В группу привносится ценность и, вовлекая в проживание ценностного отношения членов группы, содействует преобразованию всей совокупности отношений в группе.

Привнести в группу ценность — это значит выразить социально-ценностное отношение «здесь и сейчас»; проявить, проиллюстрировать, декларировать, утвердить, продемонстрировать, публично защитить, отстоять, провозгласить, оценить значимость для жизни человека. Формы такого привнесения самые разнообразные, как разнообразно в своих проявлениях отношение: слово, мимика, жест, действие, поступок, мотивировка, предметное обставление, поза, пластика, интонация, мелодика голоса или мелодика движений, темпоритм и прочее. Если сопоставить лишь только лексические формы выражения отношения, то станет ясна широчайшая палитра форм привнесения ценности в группу. Произведем же такое сопоставление разных лексических форм:

— «Здравствуйте!» - «Доброе утро!» - «Приветствую вас!» — «Счастливого дня!»

— «Спасибо!» — «Благодарю!» — «Признателен» — «Весьма тронут» — «Такая неоценимая услуга»;

Педагогически важно здесь следующее: предъявление любой ценности изменяет атмосферу, будь это ценность человека, дела, красоты, знания, чести, свободы или что-то иное, более широкое или же более узкое. Иногда достаточно одного слова, одной улыбки, одного действия, чтобы развернуть вектор социально-психологической атмосферы в группе в сторону улучшения.

— ...Этот рыжий монах тонко чувствовал природу, и его скрипка заговорила голосом неба, птиц, леса, цветов, — рассказывает лектор, и зал замирает в ожидании чуда Вивальди.

— ...Смотрите-ка, что я принес, - сообщает психолог, красиво и нежно разворачивая упаковку первых цветов. — Жизнь вновь пробуждается, - и в классе как будто свежий ветерок разбудил тяжелую застывшую атмосферу.

Психологический климат продолжает свое воздействие и тогда, когда в группе нет педагога. Вот почему А.С. Макаренко замечал, что воспитание протекает «когда нас нет дома». Социально-ценностный климат группы - это каждодневное воспроизводство ценностных отношений вне зависимости от присутствия либо отсутствия педагогического контроля, когда дети - в полной мере субъекты проявляемых отношений. Тайна влияния психологического климата прячется в свободе субъектного выражения и, следовательно, в практике ценностного утверждения.

18.3. Группа в социальном пространстве воспитательного процесса

Соприсутствие ребенка в социальном пространстве осуществляется через соприсутствие ребенка в группе, как взаимодействующей общности двух и более людей, вступающих в контакт в ходе взаимодействия. Не затрагивая классификации всего разнообразия групп (ассоциация, кооперация, корпорация и другие, основательно рассматриваемые социологическими науками), отметим общее развивающее влияние группы вообще на ребенка.

Во-первых, благодаря взаимному обмену информацией группа создает необходимые условия для каждого члена группы, содействуя общему развитию интеллекта ребенка. Во-вторых, группа — это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений индивидуальностей, где субъект черпает эмоциональный опыт и сам обогащает разворачивающуюся перед ним палитру эмоциональных откликов на реальную действительность. В-третьих, в групповом взаимодействии ребенок обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромна для всей его последующей жизни. В-четвертых, в группе ребенок обнаруживает свою несхожесть с другими людьми, а если это его сверстники - с другим «Я» и познает самого себя в таком сопоставлении с другими. Наконец, группа предоставляет возможность ребенку выразить себя, избрав то, что интересно, по силам, соответствует способностям, и, так как в группе спектр социальных полей широк⁸, в группе интенсивно формируется индивидуальность ребенка.

Бесспорно, многоплановое развитие неминуемо и максимально в той группе, которая может быть охарактеризована как коллектив. Чтобы доказать это, произведем сопоставление самого низшего уровня группы — группы случайно собранных людей, аморфной⁹, часто именуемой диффузной. Оформим такое сопоставление.

В диффузной группе:	В коллективе:
<ul style="list-style-type: none">• положение человека неустойчиво и неопределенно, поэтому он робок и неуверен в поступках;• лидер группы случайный, нет гарантии, что лидерство не захватит лицо асоциальной ориентации;	<ul style="list-style-type: none">• положение человека устойчиво, определено, поэтому он свободен в поведении;• лидером группы является уважаемое большинством или всеми лицо с социально-ценностной ориентацией;• отношение к делу как лично значимому

- отношение к делу регулируется администрацией; для большинства — некое принуждение;
- отношение к руководителю как к вышестоящему лицу, облеченному властью над каждым;
- отношение к группе защитно-оборонительное;
- по отношению к себе психологическая зажатость, скованность, робость;
- по отношению к другому - скрытая агрессия, конкуренция.

- для каждого члена или для большинства;
- отношение к руководителю как к наиболее опытному и умелому товарищу, которого группа наделила полномочиями;
- отношение к группе открытое, товарищеское;
- по отношению к себе — свободное проявление «Я», инициативность;
- по отношению к другому — принятие как данности, ответственная зависимость, дружба.

Сопоставление полярных характеристик выявляет высочайшие преимущества коллектива: будучи микросредой для подрастающей личности, он обеспечивает естественное, легкое, защищенное, щадящее вхождение в социум, обретение социального опыта жизни на уровне социальных и культурных достижений, позволяет такого рода вхождение в социум, когда индивидуальности не приходится расплачиваться за приобретение социокультурного опыта потерей своего личностного своеобразия. В любой другой малой группе (ассоциации, кооперации, корпорации) человек не находит такой степени защищенности и свободы проявления своего «Я», как это предоставляет ему коллектив. Заметим попутно: лишь обыденное, житейское представление о коллективе предполагает давление на личность и нивелировку личностных особенностей человека, но житейско-обыденный образ коллектива больше напоминает «стадо», «тусовку», «стаю», то есть диффузную группу.

Коллектив — это взаимодействующая общность, объединенная социально ценностными отношениями и единой социально ценностной деятельностью.

Ценность исходным порядком задает данной группе благоприятный психологический климат, а общая цель высокого социального плана служит основой единения и формирующихся в ходе совместной, а далее коллективной деятельности отношений ответственной зависимости между членами группы. История их взаимодействия, протяженная во времени, преобразуя группу в совокупный субъект, порождая способность ее быть единым организмом и выступать в социальном пространстве как некое автономное лицо, обладающее способностью ставить цель, осознавать мотивы, планировать и организовать деятельность и оценивать единый результат этой деятельности.

В коллективе личность свободна, защищена, творчески раскрыта, имеет поддержку и помощь, а поэтому ее деятельность сопровождается успехом. В диффузной же группе, полярной противоположности коллективу, личность подавлена, несвободна, боязлива, опаслива и поэтому в деятельности не достигает максимального для нее успеха.

Педагог, работая с группой детей, должен позаботиться о развитии внутригрупповых отношений и содействовать рождению коллектива как наиболее благоприятного социального пространства.

Советская педагогика в свое время основательно разработала методiku организации детского коллектива. Такие педагоги, как С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, а позже В.М. Коротов, И.Л. Иванов, осветили путь движения группы к коллективу. Вот его основные вехи:

- педагогическое требование, а ныне скажем — утверждение социально ценностных норм жизни группы;
- коллективная деятельность, единый результат которой достигается усилиями каждого члена группы;

- самоуправление, а ныне скажем - демократические основы руководства жизнедеятельностью группы, базирующееся на возложении полномочий и смене лидеров группы в разноплановой деятельности;
- перспектива завтрашней радости: близкая, средняя, далекая — придающая энергическое движение группе;
- традиции группы, фиксирующие коллективные продвижения и оформляющие автономность и отличность коллектива;
- постоянная напряженная духовная деятельность по осмыслению ценностей жизни и содержания собственного бытия;
- участие группы в общественной жизни, реальная включенность в социальное пространство в качестве автономной единицы с ее оформленным представительством;
- расширение и углубление межличностных отношений в группе, содействие высокому статусу в группе каждого ребенка.

Благодаря достаточно длительному опыту совместной деятельности, благодаря предоставленной педагогом возможности осмысливать свое «Я» в разнообразной коллективной деятельности, а также осмысливать группу как некий единый организм, некую сообщность, имеющую свое лицо, волю, свою историю, особенность содержательной жизни, — благодаря всему этому рождается совершенно удивительное психолого-педагогическое явление — *совокупный субъект. Группа преобразуется в субъект деятельности, а значит и своей жизни.* Она выступает как единое лицо, ставящее единую цель, способную принять принципиально некий единый мотив организуемой деятельности, умеющее отбирать средства и способы деятельности, организовывать исполнение операций (действий) по достижению цели, оценить и проанализировать произведенное. Вкупе (отсюда идет название «совокупный») все члены группы, будучи индивидуальностями, носителями особенных взглядов, мнений, реакций, восприятий, соединяют свои воли, мнения, оценки, представления о желаемом результате и направляют целевую активность на достижение желаемого. Каждый в данном общем движении исполняет свою роль, определенную его особенностями личности, никак не подвергаясь нивелировке, подавлению, уничтожению личностных своеобразий. Яркие примеры рождения совокупного субъекта преподносят нам художественная творческая деятельность, спортивная деятельность, трудовая деятельность — такого рода деятельность, где усилия всех направлены на общий и единый результат (например, школьный спектакль, обустройство площадки, спортивные состязания, издание рукописного журнала).

Социальное развитие школьника проходит чрезвычайно интенсивно, когда воля совокупного субъекта (группы) и воля индивидуального субъекта (отдельного члена группы) сопрягаются, то противостоя, то сливаясь, то противоборствуя, то дополняя друг друга.

Педагог, став во главе группы, а значит приняв на себя огромную ответственность за развитие микросреды каждого воспитанника, последовательно и неуклонно расширяет полномочия группы как будущего субъекта, вовлекая всех членов группы в осмысление деятельности, оценку результатов деятельности и, в итоге, в осознание цели и мотива планируемой работы. Таким образом, группа приобретает способность быть субъектом деятельности, все более и более расширяя свои полномочия в общем контексте школьной жизни.

Расширение полномочий становится основанием для создания системы самоуправления группы, а вернее, самоуправления коллектива, *ибо по мере роста полномочий увеличивается уровень развитости социальных связей в этой группе, приобретающей все более отчетливо черты коллектива: отношения ответственной зависимости; глубина дружеских связей; ценностные ориентации и высокое поле психологического климата; качество предметной деятельности; внимание каждой индивидуальности; актуальное проживание социальных событий, проблем, ситуаций; ощущение своей группы как части общества.*

Коллектив, как всякий живой организм, рождается, развивается, проходит кризисные этапы, распадается, умирает и вновь способен к возрождению. Детский коллектив особенный: дети, вырастая,

покидают воспитательное учреждение, идет постоянная смена лидеров, интересов, форм деятельности, иерархий ценностей. Динамичность осложняет работу педагога, однако если вырабатываются традиции коллектива, он при такой динамике долго живет, меняя содержательное наполнение жизни, но сохраняя принципиальные позиции, которые передаются по эстафете от поколения к поколению в том случае, если реализуется разновозрастный подход к организации жизни коллектива и в совместной деятельности малыши, подростки и старшеклассники выступают как равноправные члены.

Особое место в системе групповых отношений детей занимает участие детей в детском и юношеском движении.

18.4. Детское и юношеское движение

Социальное движение — это совместные действия различных социальных групп, объединенных общей целью, общей системой норм жизни, общими ценностями.

Социальное движение имеет свою особую символику, отражающую декларируемые ценности, своего лидера, выражающего идеологическую ценностную платформу и цели движения. Существует во времени и обладает центром и организационными органами.

Неоформленное (неформальное) социальное движение эпизодического плана — обычно его именуют массовым движением — связано с конкретной проблемой общества или всего мира, возникает как отклик людей на проблемы социальной жизни, конфликты, социальные события, как проявление недовольства жизнью, как акт декларации своей жизненной позиции.

Участие детей в социальном движении оказывает сильнейшее влияние на становление личности. Непосредственное включение в проживание социальных проблем и деятельность социального характера, а также невольное противодействие каким-либо силам общества и утверждение иного порядка жизни — все это, в первую очередь, интенсифицирует процесс социализации личности: она включается в теснейшие противоречивые социальные связи и оказывает на характер этих связей влияние. Здесь молодой человек впервые принимает на себя роль субъекта общественного развития.

Детское социальное движение — школа социальной активности гражданина общества и переходная ступень от статуса ребенка к статусу равноправного члена общества.

Однако влияние далеко выходит за пределы социализации в область общего личностного развития школьника. Стремительно развивается «Я-концепция», углубляются отношения ценностного порядка, выверяется мировоззрение юношества, усиливается образ единения людей на планете, формируется жизненная позиция. Подросток и юноша преобразуются в субъекта жизни и человека мира.

Богатейшие воспитательные потенции имеют свою противоположность: участие в социальном движении обладает способностью нивелировать личность, свести ее к функциональной зависимости от лидера движения, ликвидировать индивидуальную свободу и стереть личностные характерологические черты. Поэтому важно не только оценивать содержательную сторону движения, но и анализировать сторону организационную, проследить характер связей, в которые включается личность участника движения.

Два критерия служат исходной точкой для социально-педагогической и психолого-педагогической квалификации возникшего движения: каково содержание? Какова форма организации? Этим критериям следует вооружать и детей, так как в демократическом обществе всегда существует опасность появления антисоциального движения.

Самыми широкими детскими движениями в России были **пионерское** и **комсомольское движения**, оформившиеся в детские и юношеские организации. На сегодняшний день организационные рамки ослабли и расширились, пионерское и комсомольское движения существуют как таковые. Их

ценностная база этическая: озабоченность несправедливостью в обществе и провозглашение равенства каждого человека в достижении условий счастливой жизни и в доступе к достояниям культуры. Так, протест против платного образования, закрывший доступ к высшему образованию огромному количеству детей, увеличил число молодежи, вступившей в комсомольское движение.

Широкое движение «Зеленых» вовлекло в свои ряды школьников. В большом региональном пространстве данное экологическое движение оказывает свое влияние на ход общественно-производительной жизни. Идеологическая основа движения - борьба за сохранность природы. Порождено это движение тем, что нарушен баланс между использованием ресурсов природы и воссозданием этих богатств в рамках самой природы.

Тяжелое положение населения в стране породило социальное движение юношества «Добрая воля». В этом движении сегодня принимают участие и младшие школьники, повзросление которых стало более ранним. Идеологическая база этого движения носит этический характер. Участники его озабочены бедственным положением человека и ищут способы оказания быстрой помощи падающему в духовную и материальную бездну человеку.

Воскрешается исторический вариант юношеского западного движения — **бойскаутизм**. В своем лучшем проявлении бойскауты — это участники борьбы за увеличение способности человека к выживанию. Их идеологическая база — провозглашение силы свободного человека, могущего свершать желаемое и достигать поставленных целей благодаря совершенствованию себя как носителя духовных и физических сил.

Существуют социальные движения разрушительного свойства, участие в них детей и молодежи, личность которых недостаточно устойчива и пока не окончательно сформировалась, особенно опасно. Например, движения фанатического плана, будь это фанатическое служение актеру, футболисту или непризнанному писателю. Они выстраиваются на базе служению кумиру, а такого рода основание требует аннулирования своего неповторимого, уникального «Я». Не случайно фанатическое движение обретает со временем агрессивный характер, направленный против всего того, кто противостоит кумиру.

Природа детского движения само по себе противоречива: это самодеятельное движение детей, но это движение имеет руководителей из мира взрослых людей.

Педагогический аспект проблемы детского и юношеского движения заключается в разрешении противоречия между самодеятельностью детей и взрослым руководством их деятельностью.

Педагогическая стратегия в отношении детского движения состоит в извлечении, анализе, оценке и осмыслении базовой идеи движения: **формулировка цели, выявление мотива, оглашение планируемого результата: чего хотим? Ради чего объединились? что в итоге получим? Как это скажется на жизни нашей и окружающих людей?**

Педагогическая тактика по отношению к детскому движению выстраивается как сочетание «уважительного интереса» и «проверки делом». Предоставляется возможность публичного выступления для оглашения своих идеологических оснований и осмысливается значимость реального практического дела, его общественно полезный характер.

Один из членов подростковой группы увлекся экологической деятельностью в рядах движения «зеленых». А в группе двое представляют «фанатов-спартаковцев». Педагог использует сложившуюся ситуацию, организует дискуссию «Кто - с кем - и зачем?» Интересный разговор активизирует осмысление общественных проблем и связи своего «Я» с ходом решения этих проблем. Блекнет фанатичная преданность кумиру на фоне такого разговора, они развенчали себя сами при рассказе о содержании деятельности фанатов.

Жесткий карающий запрет неуместен: движение загоняется в подполье, его участникам придается ореол героев, тем самым ликвидируются благоприятные условия для осмысления сущности движения. Позиция педагога приносит результат, если он принимая движение как данность и организуя публичное осмысление движения как данности, содействует всестороннему предварительному осмыслению сущности движения, а также оценке социального результата и персональных последствий участия личности в деятельности движения.

Оценивая воспитательное влияние на школьников любого движения, педагог получает, в силу своей профессиональной позиции, право вмешательства в дело сомнительного движения, право обращаться в соответствующие общественные инстанции с тревогой за исход личностного развития детей, втянутых в дело рук нечистоплотных взрослых. Его вмешательство должно быть открытым, гласным и педагогически обоснованным.

18.5. Динамика социального пространства воспитательного процесса

Социальное поле жизни ребенка стремительно расширяется по мере подрастания его и обретения им новых социальных ролей: он сын своих родителей, он сосед по отношению к семье, расположенной в квартире рядом; он внук своей бабушки; он товарищ по играм во дворе; он пассажир; он зритель в театре; он ученик, он мальчик (или девочка); он дежурный по классу; он член кружка самодеятельности; он спортсмен и так далее. Эти роли обретаются лишь при смене социального пространства, и тогда ребенок с тем же самым пространством, с которым он взаимодействовал «вчера», вступает в новые отношения «сегодня», и от него ожидают иного поведения, нормативно одобренного обществом, которое тоже изменяет отношение к ребенку в разной его роли: определенное отношение к малышу перестраивается, как только малыш перешагнул в период подростковый; расположенность к девочке улетучивается, стоит ей закурить; красивый мальчик теряет ласковое одобрение, если перед ним, сидящим, оказывается стоящая женщина. И это не случайно. Чем динамичнее социальное пространство, тем богаче социальный опыт подрастающего ребенка. Вот почему педагоги сознательно расширяют через разнообразие деятельности социальные роли детей, при этом как будто не изменяя социального пространства: все тот же школьный двор — однако ребенок в нем садовник; все то же здание школы — однако теперь ребенок дизайнер, обустроивающий дом; все та же улица — однако ребенок ухаживает за ней, наводя чистоту.

Расширение социального пространства протекает также за счет непосредственного передвижения ребенка, выхода его за пределы привычной предметной среды: вот он стал ездить на тренировки; отправился погостить в деревню к бабушке; вместе с родителями путешествует по Африке, просматривает видеофильмы научно-популярного и просветительского плана. Он видит другой предметный мир, его кругозор должен отодвинуться дальше, а значит, его привычный микрокруг высвечивается иным светом социальной оценки и приобретает новый личностный смысл.

Понятно, что ребенок, живущий в узком замкнутом пространстве, не имеет точно такой же возможности для развития, как ребенок широкой микросреды. И деревенский ребенок всегда проигрывает в сравнении с городским и столичным именно по причине суженности социального пространства. Однако в реальной жизни часто можно встретиться с явлением прямо противоположным, оно часто фиксируется в высшем учебном заведении, куда поступают школьники из столичных школ и школьники из далеких маленьких деревень. Как объяснить подобную алогичность жизни?

Три условия определяют меру влияния социального пространства на личностное развитие ребенка (помимо общего — наличия активного взаимодействия, деятельности субъекта). Назовем эти условия.

Первое. Восприятие социального пространства может протекать либо на уровне предметном, либо на уровне отношенческом. Предметный уровень восприятия расширенного пространства лишь накапливает знания субъекта: передвигаясь, субъект видит новые дома, иные одежды, слышит странные слова, ест непривычные кушанья, любит невиданными машинами, но при этом круг его социальных отношений, как бы замкнувшись вокруг его личности, не выводит его на другие отношения к миру, он

продолжает жить тем же духовным содержанием, которое ему свойственно до передвижения, нет духовного усилия, нет проблемы жизни, нет осмысления жизни с новой точки зрения — следовательно, нет развития. (Популярная песня В. Высоцкого, построенная как диалог Зины и Вани: «...Вань, глянь, какие попугайчики...» — едкая и грустная сатира на такое предметное восприятие мира.)

Социальное пространство становится социальным для ребенка только тогда, когда оно воспринимается через отношения, когда за новым увиденным видятся иные отношения к миру, и вот тогда личность приобретает палитру социального выбора, она делает усилия, она осмысливает виденное, и в данном усилии совершается ее восхождение по ступеням развития.

Второе. Расширение социального пространства происходит непосредственно, но и опосредованно: благодаря техническим средствам, книгам, фотографиям, художественным произведениям, научным описаниям человек далеко выходит за границы своего жительствова, обретает возможность воспринимать и даже взаимодействовать с миром, откликаясь на увиденное, услышанное, представленное. Поэтому круг социума легко может быть расширен, если использовать такого рода средства. Например, директор детского дома приобретает для своей школы видеозапись балетного спектакля «Лебединое озеро» на музыку Чайковского, говоря при этом: «Мои дети будут знать все шедевры мировой культуры».

Пространство может быть расширено через встречи и беседы с другим, будь он гостем, лектором, представительным лицом или случайным попугайчиком, неожиданным собеседником. В школьной практике это называют «Встреча с интересным человеком», и вряд ли название упрекнешь в лексической некорректности: все люди интересны своим внутренним неповторимым миром, уникальным сочетанием отношений ко всем его проявлениям. Интересны отнюдь не только знаменитые люди, обретшие популярность, интересен любой, если он личность и субъект своей жизни, автор судьбы. Здесь важно лишь, чтобы содержанием разговора было отношение, но не ограниченный предметный эффект. Проиллюстрируем сказанное.

Публикация на русском языке книги «Мой мир» Лучано Паваротти (и Уильяма Райта) позволила педагогу использовать ее как средство для организации «Встречи с интересным человеком». Дети слушали аудиозаписи, рассматривали портрет, читали отдельные страницы из книги и в завершение остановились на одном эпизоде концертной деятельности великого певца: «...зрители, сидевшие на песке, растянулись на сотни метров... во время концерта никто не был задержан, не было хулиганов и пьяных. Полицейский сказал, что на таких больших концертах подобного еще не бывало... люди молча слушали наше пение не только вблизи, но и далеко от сцены, где почти ничего не было видно...».

Педагог поставил вопрос, почему так вела себя многотысячная публика, предлагая детям найти объяснение. И вновь вернулись к автору книги с его удивительным миром и поразительной душой.

Третье. Новое социальное пространство, в контекст которого входит ребенок, осмысливается ребенком в его отношенческом содержании: что это? зачем это? каковы последствия этого? чем в корне отлично это от того, что привычно и принято ребенком?

Становится достоянием личности лишь то, что имеет для нее значение и связано с ходом и характером жизни человека. *Педагог должен суметь надситуативно воспринять действительность, раскрывшуюся перед ребенком, и помочь ему с позиции значимости и ценности подойти к оценке новой стороны жизни.*

Широта предметного пространства, предоставленного современному ребенку техническими средствами, стала гарантом того, что дети не смеются при виде странной национальной одежды, не насмеются над непонятной речью, не показывают пальцем на инвалида. Но это не большое воспитательное достижение, ибо издевки и насмешки в адрес иной жизненной позиции, альтернативного взгляда на нечто значимое для ребенка, необычных форм поведения как выражения необычного отношения довольно часты в группе дурно воспитанных школьников. Заметим: при всем при том, что у них большие возможности постоянно расширять свое социальное пространство. Особые

сложности представляют традиции социальной микросреды, отношенческое содержание которых впитывает ребенок в себя с младенчества.

Если педагогическому коллективу школы удастся сохранить в качестве константы воспитания динамичность воспитательного пространства для всех детей школы, то общим воспитательным результатом они получают принятие жизни как данности во всех ее проявлениях, принятие человека как данности во всех его своеобразиях, формирование готовности детей к жизненному выбору, рождение привычки ценностного осмысления всего того, что преподносит ребенку жизнь.

Укажем еще на одну характеристику динамичного социального пространства воспитательного процесса. Детская модель (школьная) его содержания постоянна, слагаемые его одинаковы, и добавим: мало меняется во взрослом своем варианте. Слагаемые эти: семья, школа (или детский сад), двор, группа свободного общения и группа по интересам (творческо-художественная, спортивная, научно-познавательная, конструкторская, хозяйственно-прикладная и прочее). Динамична структурная картина, так как один из элементов доминирует в какой-то период роста и личностного становления ребенка. Очень долго доминирует семейное социальное пространство; потом захватывает первенство в своем влиянии школа; чуть позже и школа отодвинута в тень, солнцем освещается свободное общение, определяющее социальное развитие; для некоторых детей элемент творческого общения и элемент свободного общения совпадают; еще позже элемент свободного преобразуется в элемент интимной дружбы (юношеской любви). Важно, чтобы сохранялась содержательная модель, но не менее важно структурирование элементов, так чтобы каждый из них оказался в определенный период значимым для школьника.

Попутно сделаем ряд замечаний, не раскрывая их, но обозначая в рамках настоящего учебного пособия.

Высоко оценивая роль семьи как первичного социума, школа не может не выходить на связь, взаимодействие, союз и сотрудничество с семьей.

Наблюдая за детьми «осложненного поведения», приходится признавать, что истоки проблематичности в развитии личности этих детей спрятаны в рассогласовании, деструктурированности социального пространства, в котором оказался такой ребенок.

Отсутствие одного из элементов в модели социального пространства порождает психологические проблемы ребенка, выход из которых ему обязан найти психолог, работающий «в школе (или в детском саду).

18.6. Межнациональное общение в социальном пространстве

Динамика жизни и кардинальные социально-политические события в стране резко изменили национальный состав социального пространства, обострив **межнациональные взаимоотношения** между людьми и тем самым поставив ребенка в поле социально-психологического напряжения. Обыденное житейское сознание, наполненное агрессией в адрес мигрантов из соседних республик от бессилия перед обездоленностью собственного реального положения, не может не сказываться на отрицательном отношении детей к представителям других наций. Проблема интернационального воспитания обострилась и выдвинулась в число актуальных воспитательных проблем.

Несмотря на то, что малышам не свойственно разделение людей по национальной принадлежности, они играют вместе, не интересуясь национальностью друг друга...

Мальчика начальной школы в горном районе города Сочи спросили о его национальности. Он ответил: «Папа - грузин, мама - аджарка, а я - русский».

...все-таки, несмотря на присущий детям интернационализм, в их жизни возникает проблема межнационального общения, спровоцированная взрослыми.

Бесспорно, такого рода обострения могут не однажды повторяться в историческом развитии общества. Поэтому педагог должен иметь осознанную позицию и общее педагогическое решение вопроса межнационального общения и интернационального мировоззрения.

Исходным положением данного вопроса является **отношение к человеку как таковому**. Формирование ценностного отношения к человеку как феномену мира и культуры, а значит привитие детям уважительного отношения к человеку любого рода, любой нации, любой страны уже предполагает гуманистическое отношение к людям разных национальностей. Обратясь к многообразию социальных ролей, которыми наделен человек и которые ему приходится играть, педагог выделяет ключевую центральную роль - роль Человека. И формирует у детей образ достойного человека. Идея Человека — сплачивающая и консолидирующая (в отличие от религиозной, партийной, финансовой, политической, которые по природе своей разъединяют людей на враждующие группы).

Очень важно расширять у детей **этнографические представления** о разных нациях, разворачивающие картину особенностей материальной, общественной и духовной жизни отдельных народов, рассматривать обусловленность этих особенностей географическим расположением народа на земле.

Подход к рассмотрению будет тот же гуманистический: изучается Человек, попавший в силу исторического развития в особые условия развития, потому и выработавший те или иные нормы, правила, принципы, традиции жизни. Скажем, Человек Крайнего Севера и Человек экваториальных жарких стран не могут быть похожими и вести одинаковый образ жизни — такое сходство грозило бы гибелью целой нации.

Несходство наций разъединяет людей - идея Человека объединяет людей разных наций.

Немаловажным является осмысление особенностей **характерологических черт нации**. Детям современной школы этот вопрос наиболее близок: в одной учебной группе находятся степенные якуты, взрывчатого нрава грузины, неугомонные африканцы, сдержанные и внешне холодные эстонцы, мягкие татары и трудолюбивые чуваша. Особенности характера вносят осложнения в протекание взаимных отношений между детьми. Однако эти трудности преодолимы, если педагог неуклонно приучает детей принимать другого человека как данность. Педагогическая инструментовка высокой ценности индивидуального своеобразия человека как представителя другой нации принесет соответствующий духовный результат, и очень скоро дети научатся учитывать особенности национального характера.

Однако не следует игнорировать национальную принадлежность отдельного человека и инструментовать отсутствие таковой в детской группе. Наоборот, важно содействовать идентификации ребенком себя с представителями вполне определенной нации. **Национальная идентификация** выступает условием осознания уникальности каждой нации. К тому же она помогает ребенку чувствовать еще большую привязанность к жизни и людям, так как с новой стороны открывается его связь с людьми на земле. Необходимо обязательно правильно расставлять педагогические акценты: принадлежность к какой-либо нации не дает никаких преимуществ, однако возлагает некоторую ответственность на человека, который в своем поведении представляет национальную группу, а по нему судят о нации.

Человек обладает способностью переживать стыд за своих братьев по национальной принадлежности. Весть о преступлении, слух о подлости, сообщение о катастрофе всегда сопровождается указанием на национальную принадлежность субъектов деяния. Хранить достоинство своей нации — великое обретение. Держать честь нации - высокий дар человека.

Противоречие, которое скрыто в осмыслении своей национальной принадлежности (с одной стороны, каждый - человек; с другой стороны, каждый обладает конкретной, вполне определенной национальностью), легко разрешает педагог с детьми методом аналогии: с одной стороны, каждый член общества; с другой стороны, каждый представляет определенную семью.

Дети легко улавливают сущность вопроса благодаря этой аналогии. Иногда развивают предложенный метод осмысления: «С одной стороны, я человек земли, а значит космополит; с другой стороны, я сын своего Отечества, а значит — патриот. Я несю в себе две роли, одна — общая, другая — частная».

Чтобы расширить картину социального пространства, педагог предъявляет детям множества фактов содружества, творчества, товарищества, любви и самоотвержения в союзе **людей разных национальностей**. В случае информационных сообщений о событиях в жизни другой нации педагог обязан задержать внимание детей на происшедшем, осмыслить, прожить сочувствие и принять участие в акте помощи, если это под силу детям.

Нельзя обойти вниманием явление мирового масштаба - **национальной ассимиляции**, слияния одного народа с другим путем усвоения языка, обычаев, стиля жизни. «Обрусевшие евреи», «обрусевшие немцы», «обрусевшие испанцы» могут стать тому ярким примером. Смешение наций - тенденция развития мира. Борьба за суверенитет протекает в рамках стремления к единению. И об этом противоречии следует говорить с детьми.

Остатки старой культуры в виде диких националистских и расистских **предрассудков** обязательно следует обсуждать с детьми, анализировать их смысл для каждого человека и печальные последствия принятия предрассудков за правду и истину. Надо корректировать любого плана уничижительные насмешки над малыми нациями, но столь же неукоснительно производить педагогическую коррекцию, когда вектор цинизма направляет в сторону собственной нации.

Интернационализм как этическое социально-психологическое образование выражается в уважении к представителю любой национальной общности, расположенности к содружеству с людьми любой нации и желании блага представителям всех национальных принадлежностей.

Разумеется, общим условием решения вопроса межнационального общения станет **личный пример** педагога: он будучи представителем определенной национальности, проявляет свое осознание такой принадлежности, но он, воспринимая человека иной национальности, проявляет уважение, интерес и признание достоинств людей иной национальности. Тем самым предъявляет детям конкретный наглядный образ практического воплощения этической идеи интернационализма.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Нарисуйте мысленно картину социального пространства, в котором протекало ваше детство. Обозначьте смену доминантных элементов социума по мере вашего подрастания.*
2. *Недалеко от школы расположились торговые киоски со спиртными напитками и сомнительными людьми — ситуация, противовоспитательная. Переведите эту социальную ситуацию в педагогическую. Что станете говорить детям?*
3. *Определите характеристики психологического климата в вашей учебной группе. Найдите ключевые ценностные отношения, которые составляют основу этого климата.*
4. *Прочтите рассказ И. С. Шмелева «Мой Марс», проследите смену социально-психологического климата. Определите фактор, повлиявший на изменения атмосферы группы.*
5. *Проанализируйте наблюдаемую вами жизненную ситуацию, в которой резко изменилась психологическая атмосфера в группе людей. Назовите средства, способ, содержание факторного влияния на атмосферу.*
6. *Опишите свое состояние в первые минуты присутствия в диффузной группе (например, студенческая группа, произвольно созданная администрацией). Отметьте теперешнее состояние, попутно укажите коллективистские признаки группы.*
7. *Необходимо почистить дорожку к крыльцу школы. Организуйте коллективную деятельность группы. А как будет выглядеть совместная деятельность группы в этом случае?*
8. *Как вы поняли «педагогический обертон»? Мысленно задайте педагогический обертон в обращении к детям при виде нищего, алкоголика, бомжа, хулигана ... при разговоре об успехах артиста, о популярности футболиста, о богатстве государственных деятелей.*

9. Проанализируйте ваше собственное отношение к представителям южных национальностей, заполонивших русское социальное пространство. Что вы скажете детям, когда они выразят враждебное отношение представителям иной нации?
-

1 Социум (лат. socium – общий, совместный) сообщество, социальное окружение человека.

2 Эмансипация (лат. emancipatio) освобождение от зависимости.

Глава 19. ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

19.1. Понятие метода воспитания

Метод воспитания не придумывается, не создается произвольно, он даже не является продуктом творчества субъекта. В выборе метода субъект полностью зависит от того, каким он предвидит результат.

Предвосхищение воспитательного результата в сознании педагога создает предпосылки для мысленного конструирования пути (путей) достижения предполагаемого результата. Категория метода воспитания отражает двойное предвосхищение: «знаю, чего хочу получить, знаю и как этого достичь».

Метод воспитания - это модель организации деятельности педагога и ребенка, конструируемой с целью формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе.

Следовательно, метод выводится в процессе осознания поставленной цели, он жестко диктуется ходом производимого мыслительного анализа.

По количеству, методов не может быть ни много, ни мало - ровно столько, сколько необходимо для программируемого результата, исходя из природы данного результата.

В житейской практике каждый шаг к цели - это предварительная (часто мгновенная и потому не зафиксированная) мыслительная операция, выводящая человека к методу как логическому итогу произведенного анализа. Сначала сапожник осознает цель: какая именно обувь выйдет из его умелых рук. Затем в полной зависимости от осознанного выстраивает способ соответствующей деятельности. Бальные туфельки не станут тапать на толстой подошве, а к солдатским сапогам не пришьет розовый бант.

Наша аналогия позволяет отметить, что для сложного продукта деятельности необходима сумма методов, и лишь для элементарного (один элемент!) продукта достаточен исключительно один метод. Добавим: для забивания гвоздя сапожник обходится одной операцией - для создания красивых башмаков ему необходимо владеть системой методов.

*Методика педагога как система методов педагога целиком определяется мерой осознанности результата: чего хочет педагог сейчас, когда организует воздействие на детей? что планирует педагог получить в качестве итогового результата? Предположим, педагог желает воспроизвести в воспитаннике свое второе «Я». Методика ясна: **показ - приказ - контроль - оценка**. Допустим, педагог считает, что главное в детях - послушание. Тогда методика выстраивается иначе: **знание — требование - контроль - оценка**. Прimitивная задача обеспечивается примитивными методами. Но и они существуют в наборе: ни больше, ни меньше. И они составляют систему: последовательность, зависимость, взаимообусловленность.*

Система методов воспитания сложна, потому что цель воспитания многопланова, многомерен человек, противоречивы взаимоотношения его с миром. Вся эта сложность добавляется традиционно

укрепившимся смешением понятий «методы воспитания» и «методы воздействия». Говоря о первом, многие педагоги понимают второе, сводят предполагаемый результат воспитания к конкретной сиюминутной реакции ребенка. Например, говорят: «Применил метод упражнения, когда организовал правильное поведение ребенка», или «Я воспользовался убеждением, разъясняя детям значение нормативного поведения». Не отрицая правомерности сказанного, отметим, что сказанное относилось к методам воспитательного воздействия - отнюдь не к методам воспитания.

Если нам известны факторы воспитания (а они нам известны)¹, то, следовательно, остается произвести проекцию этих факторов на реальность воспитательного процесса и обозначить факторные (объективно обусловленные) влияния как способы воспитания личности. Разумеется, эти факторные влияния нуждаются в педагогической инструментровке. Конечно же, педагог не пассивно наблюдает, какое воздействие производят факторы формирования личности, он задает им определенное направление (социально ценностный вектор), сопровождая происходящее педагогическим комментарием, инициируя социально-ценностную реакцию детей. Но зная факторы формирования, педагог уже знает способы воспитания. Как садовник: зная то, что необходимо для высокой урожайности яблони, обеспечивает это необходимое, и его объективно обусловленные действия квалифицируются как методы взращивания плодовых деревьев.

Следовательно, если посмотреть на метод воспитания с точки зрения содержательного влияния, организуемого педагогом, то **таковым выступает конструирование системы педагогических воздействий на детей в полном соответствии осмысленным основным факторам развития и формирования личности.**

Фактор социальной среды в личностном формировании трансформируется в воспитательной практике в метод организации воспитывающей среды, а точнее, в метод организованного взаимодействия детей со средой.

Фактор собственной активности человека, решительным образом влияющий на развитие человека, проходит педагогическую трансформацию и получает название метода организации воспитывающей деятельности.

Фактор возвратно-оценочного влияния взрослых на ребенка проецируется на воспитательную действительность, трансформируясь в организованное осмысление ребенком разворачивающейся жизни.

Посмотрим, как происходит учет трех факторов воспитания в школьной практике.

Обустривается дом, в котором протекает воспитательный процесс. Его архитектура, дизайн, внутреннее расположение функционирующих помещений продумывается. Директор школы, как правило, участвует в обсуждении строительных проблем, и его голос не последний в принятии решений. Продумывается устройство школьного двора, сада, площадок. Планировка диктуется воспитательными задачами. Чистота, порядок, красота - основные характеристики предметной среды воспитательного учреждения. Но эту среду воспроизводят в дальнейшем дети, усилиями своими поддерживая порядок, чистоту, воссоздавая красоту.

В этом доме скоро складываются традиции, рождается психологический климат, совершаются события. Каждый из детей каким-то образом реагирует на данную, текущую перед ним жизнь, участвуя в ней либо отстраняя себя от нее. Педагоги, выстраивая содержание школьной жизни, заботятся о том, чтобы в ней был значим каждый ребенок и чтобы каждый ребенок был субъектом жизни школьного дома.

Самая разнообразная деятельность организуется в школе - именно такое разнообразие увлекает детей в разносторонние отношения к жизни. Если в ходе организованной педагогами деятельности

формируются социально-культурные и психологически значимые ценностные отношения, то такого порядка деятельность способствует личностному развитию.

Педагоги школы постоянно апеллируют к сознанию детей, помогая осмыслить важное в жизни человека, раскрывая социальную сущность того или иного явления, участниками либо наблюдателями которого становятся дети, так чтобы постоянно развивалась способность ребенка осознавать свое «Я» в системе социальных отношений и процессе взаимодействия с действительностью.

Таким образом, надо признать существование трех методов воспитания стратегического плана: 1) метод организации воспитывающей среды; 2) метод организации воспитывающей деятельности, то есть взаимодействия детей со средой; 3) метод организации осмысления ребенком разворачивающейся перед ним жизни. Перечисленные методы носят факторный характер: обладают силой объективного, неотвратимого влияния на подрастающую личность. Иногда все эти методы называют методами организации жизни ребенка.

19.2. Система методов воспитания

Нельзя представлять совокупность методов воспитания в качестве суммарных слагаемых. Их взаимосвязь сложнее: они не рядоположны; каждый из них реализуется лишь при реализации других; связь этих методов можно определить как взаимопроникновение. Иллюстрацией тому служит следующее. Ребенок растет в окружении книг - этот фактор становится методом воспитания при условии активного чтения этих книг ребенком. Но и чтение приобретает статус метода воспитания, только если педагог способствует осмыслению такого чтения и осознанию ценности книги.

Социально ценностная среда через активное взаимодействие с ней ребенка выступает в своем воспитательном влиянии, а момент такой деятельности нуждается в социально-ценностной интерпретации и осмыслении его значимости в жизни человека вообще и своей личной жизни в том числе.

Каждый из этих методов, возведенный на педагогический пьедестал в оторванности от других, порождает извращенную картину воспитания. Приват средового окружения вынуждает педагога направлять все усилия на предметное обустройство школы, и тогда появляются красивые воспитательные учреждения, духовно обедненные, холодные и безрадостные. Сведение технологии и методики воспитания к организованному разнообразию деятельности создает образ фонтанирующего воспитания, где множество ярких красивых дел сменяют друг друга, но, несмотря на это, дети «дурно воспитаны». Сужение воспитательной работы до *организованного осмысления жизни* порождает образ занудливого нравоучения и пустых интеллектуальных упражнений.

Методы воспитания реализуются одновременно в каждом отдельном акте жизни детей. Правда, один из них может доминировать в специфически сложившихся обстоятельствах.

Применить, использовать метод взаимодействия со средой - это значит организовать жизнедеятельность детей как событие с окружающей средой, где каждый - часть среды и каждый - объект воздействия этой среды. Иногда его называют «средовым» методом.

Полиморфность² среды придает средовому методу максимально широкий и поэтому еле уловимый характер. Взаимодействие со средой присутствует в жизни любого существа, и педагогически организованное не всегда отличить от стихийного, спонтанного. Только приглядевшись к воспитательному процессу, протяженному во времени, можно уловить отличие в событиях детской жизни, организуемой педагогом.

Во-первых, многообразны сферы жизни, в контекст которых вовлекаются дети: природа, общество, материальное производство, духовное творчество, персонажи, человек как отдельный мир, отношения между людьми.

Во-вторых, выход на такое широкое взаимодействие производится с позиции современной культуры: объекты изучаются, осмысливается научный взгляд на окружающую жизнь, рассматривается различие во взглядах на мир и принимается как данность различность устройства жизни на земле.

В-третьих, во взаимодействии с миром ребенку предлагается активная позиция субъекта, действия и поведение которого являются составными элементами среды - в отличие от позиции обывателя, играющего пассивно-осуждающую роль: «Все люди злые, ленивые, агрессивные, никто ничего не делает, чтобы улучшить обстоятельства».

В-четвертых, в ходе взаимодействия с жизнью педагог подчеркивает амбивалентность действительности, синкретическое единство добра и зла, прекрасного и безобразного, истины и лжи.

В-пятых, педагог акцентирует внимание детей в этом взаимодействии на связи «Я» человека и мира вокруг него, ставит ребенка в ситуацию свободного выбора ценностей в развернувшемся перед ребенком мире.

В ракурсе факторного рассмотрения все это один метод воспитания - педагогическая организация взаимодействия с окружающей социокультурной средой.

Организовать воспитывающую деятельность - значит вовлечь воспитанников во все разнообразие видов деятельности, придав деятельности социально ценностные черты, тем самым утверждая деятельностью активное отношение к реальности. Через деятельность формируется «Я» ребенка, но через деятельность только и может ребенок выстроить взаимоотношения этого «Я» и других.

В отличие от житейско-бытового представления о деятельности, сводимой к достижению предметного результата: сварить суп - чтобы съесть; вымыть пол - чтобы чисто было; сшить - чтобы было что надеть; прочитать - чтобы знать и т.д., педагогически организуемой деятельности присущи следующие черты:

- ценностная мотивация (для кого? ради чего?);
- проживание палитры ценностных отношений (что чувствовал? что понравилось? что обнаружил? Что открыл для себя?);
- установление связи деятельности с последующей жизнью (что теперь в моей жизни? что я попробую изменить?..);
- фиксированное внимание на социальном результате деятельности (что это дает другим?);
- рефлексия³ по окончании деятельности (как я себя чувствовал? как я работал?).

Старшеклассники ставят театральный спектакль по пьесе Рацера и Константинова «Диоген». В ходе подготовки они изучают материал истории Греции, они знакомятся с философской концепцией киников⁴, они определяют свое отношение к идее Диогена в образе легендарной бочки, они играют героев полярных жизненных позиций - в итоге, они вторгаются в жизненные обстоятельства и присутствием своего «Я» меняют эти обстоятельства, приобретая некоторые умения влиять на мир, но меняя и самих себя в этом мире.

Организовать осмысление жизни как факторный метод воспитания ребенка означает постоянную и неуклонную апелляцию педагога к сознанию ребенка, к его развивающейся способности отражать действительность, выявляя то, что составляет лично-ценностный смысл: что есть содержание жизни? что есть средства жизни? что есть другие люди для моего «Я»? что есть общество для меня? и что есть мое «Я» для общества? в чем смысл жизни?.. и т.д.

Выводит педагог на эти существенные вопросы жизни следующим образом:

- указывая постоянно на связь поведения ребенка с самочувствием и благополучием других людей (например «Ты любишь шалить? Пожалуйста, пошали немного, только так, чтобы другим плохо не делать»);

- предварительно рисуя возможные последствия того, что собирается сделать воспитанник (например: «Это твое право поступать как хочешь, но ведь и все имеют право изменить к тебе отношение»);
- извлекая ценностное содержание из житейских повседневных ситуаций (например: «Одна роза - символ красоты, а много роз - это товар»);
- обсуждая с ребенком его маленькие проблемы на уровне социально ценностном (например: «Приходится отказываться от минутных желаний; если этому научиться, можно стать сильным»);
- рассматривая значение абстрактных понятий, обозначающих общечеловеческие ценности (например, совести, счастья, достоинства);
- приобщая ребенка к чтению книг, к произведениям искусства, к персоналиям выдающихся личностей, людей огромного масштаба;
- развивая интерес ребенка к событиям протекающей истории человечества и формируя привычку обдумывать получаемую информацию.

Если педагогическая «соль» второго факторного метода прячется в духовном развитии личности ребенка - в возвышающем влиянии на него разнообразной деятельности, педагогическая сущность третьего факторного метода воспитания состоит в становлении автономного эмансипированного внутреннего мира «Я», в развитии способности личности выбрать свою избирательную жизненную позицию, взять на себя ответственность за произведенный выбор.

Три метода воспитания — это три стороны педагогического влияния на становление личности:

- педагог способствует восприятию мира,
- педагог помогает ребенку осмысливать этот мир,
- педагог инициирует созидание мира вне и внутри личностной структуры ребенка.

Поэтому как только сказанное проецируется на практику воспитания, мы обнаруживаем, что методов воспитания... нет. Допустим, что ребенок под руководством и с помощью мамы умывает утром лицо и чистит зубы. Можно считать, что это не что иное, как метод упражнения, потому что якобы мать формирует у ребенка культурную привычку, приучая его к гигиеническим действиям. Но как только мы спросим ребенка, зачем надо умывать лицо и чистить зубы, а заодно и себя самих спросим об этом, мы выходим за пределы метода упражнения. Данные действия по утрам для ребенка становятся методом формирования его сознания: роли здоровья и внешнего вида человека для окружающих и самого субъекта. В ходе гигиенической операции протекает развитие сознания ребенка - разве это не метод убеждения? Кроме того, во время умывания мать приговаривает ласковые слова, похваливает ребенка, организуя положительное подкрепление, показывает, как она сама чистит зубы, увлекая примером. Здесь и метод поощрения, и метод примера, и диалог, и разъяснение - и все это собралось в единый фокус, и вырвать отдельное воздействие невозможно, ибо оно имеет смысл лишь в связке с другими воздействиями.

Каждый акт организуемой жизнедеятельности детей — это комплекс методов, непременно присутствующих во всей объективной палитре. И каждое воздействие педагога - это одновременное сочетание тонких операционных воздействий, сливающихся в нечто целое. ***Метод воспитания - лишь дитя теоретического анализа, инструмент для вскрытия сущности процесса воспитания.***

Не лучше ли тогда выбросить с педагогического корабля этот груз? Нет, не лучше, и вот почему!

Введение «методов воспитания» обусловлено психологической природой отношения. Отношение - это связь субъекта с объектом окружающей действительности, избирательно установленная и проявляющая себя в трех формах (субстанциях): рациональной, эмоциональной и практическо-действенной. Чтобы проследить становление отношения, надо видеть эти три формы, в которых оно существует. И, чтобы воздействовать на отношение, нельзя упускать те же три формы существования отношения. Вот почему понятия «***метод воспитания***», несмотря на некоторую туманность, а вернее, пока еще недостаточную

теоретическую разработанность, крайне необходимы и важны в научно-теоретической картине воспитательного процесса. Они становятся инструментом мышления для педагога-практика: его педагогическое внимание будет ориентировано, как стрелки компасов, разом на все стороны складывающихся у детей ценностных отношений.

Посмотрим, как это выглядит в реальной работе педагога с детьми.

Дети приносят и вручают педагогу букет ярких цветов. Педагог: «Как вы узнали, что астры - мои любимые цветы? Спасибо. Вы так добры. Поставим их в воду? Кто-нибудь поможет? Нет-нет, пусть мальчики принесут воду, а девочки подрежут стебли и красиво расположат букет...» В этом крошечном эпизоде богатейшая гамма воздействий: дети получают информацию о том, что дарить надо то, что человек любит, о том, что работу труднее исполняют мужчины, о том, что девочкам присуще чувство красоты, о том, что врученный подарок выставляется для всеобщего обозрения; дети получили дополнительный опыт внимания и помощи другому человеку; дети пережили удовлетворение от собственных действий, слегка возвысились в собственных глазах; дети прожили вместе с другим человеком его радость.

Наш теоретический анализ приведет к выводу, что в этом кратком миге школьной жизни использованы были все три метода воспитания и все три метода педагогического воздействия. Однако вряд ли педагог целенаправленно и планомерно строил свою реакцию - она рождалась спонтанно («самопроизвольно» - лат.), он проживал с детьми миг жизни и подаренную ему радость, он проживал отношение, а оно и выводит на три канала воздействия и три формы проявления себя. Так спонтанная реакция педагога становится похожей на продуманное использование суммы методов. Впрочем, самопроизвольность педагогических профессиональных реакций условна: его развитое педагогическое мышление, его профессиональная позиция, его психологическая подготовка определяют задолго до ситуации ее воспитательный исход.

Продумывая работу с детьми, педагог должен всегда сохранять трехканальность своего методического замысла, так чтобы в одном групповом деле, в одном индивидуальном акте поведения ребенка соединились разум, эмоции, действие как формы выражения складывающегося и развивающегося отношения ребенка к ценностному объекту мира. Единство методов обеспечивает реализацию целостности воспитательного процесса (см. гл. 15 § 15.2).

19.3. Система методов педагогического воздействия

Если методы воспитания обладают характеристикой стратегического плана: прямо выходят на планируемый педагогом результат, то... иначе выглядит система методов воспитательного воздействия, методов тактического плана. Исходным для обнаружения данной системы служит отношение ребенка к окружающей действительности в его реальном проявлении, становлении и развитии. Педагог, воздействуя на отношение, корректирует, иницирует отношение, придает формам его культурные контуры.

- Как ты себя чувствуешь? - обращается педагог к ученику.

- Я в порядке.

- Не понял, прости. В порядке бывает шкаф, чемодан, бумаги, вещи...

- Я хорошо себя чувствую.

— Спасибо, - завершает диалог учитель.

Так как отношение имеет три формы своего существования (субстанции), то естественным и логичным является вывод о трех воспитательных каналах педагогического влияния. Рациональная сторона

отношения подвергается влиянию через слово, апеллирующее к разуму. Практически-действенная складывается в ходе непосредственно организуемых действий ребенка. Эмоциональное отношение подвластно влиянию через оценочное воздействие.

Поэтому в педагогическом арсенале **три основных метода воспитательного воздействия**; *метод убеждения, метод упражнения, метод оценки*. Разумеется, названия условны, к ним относиться следует как к педагогическим терминам, скрывающим особый профессиональный смысл, и нельзя толковать их прямо, соответственно их лексическому значению.

Метод убеждения выступает в виде следующего:

- суждение педагога (например: «Глупый неспособен быть свободным, потому что не умеет предвосхищать последствия»);
- аргументация педагога (например: «В транспорте мальчикам лучше не садиться, ибо всегда найдутся те, кто слабее»);
- мнение, высказанное педагогом, сообщение о личном отношении и самочувствии (например: «Мне не нравится, когда люди опаздывают, это всегда сбивает ритм работы»);
- сообщение об общепринятом в культуре (например: «Удобнее пить из стакана или чашки, не принято пить из бутылки»);
- раскрытие внутреннего скрытого смысла происшедшего, отношенческого смысла (например: «Теперь мы не сможем основательно все выполнить, так как необходимый материал легкомысленно забыт тобою»);
- диалог педагога с детьми (например: «Я так считаю, а что думаете вы?»);
- дискуссия, спонтанно либо специально организуемая педагогом (например: «Давайте сначала обсудим, что такое дисциплина и зачем она каждому из нас...»);
- обмен впечатлениями по восприятию художественного образа (например: «На этом портрете прекрасное человеческое лицо, а здесь-явно мордашка...»);
- совет, рекомендация педагога по поводу жизненной коллизии (например: «Я советую тебе, как умному и красивому человеку, принести извинения в адрес обиженной девочки»).

Метод упражнения - это такого рода воздействие, которое обеспечивает реальные практические действия ребенка, воплощающие его внутреннее отношение, которое как бы материализует отношение, делая его видимым для другого.

В поступке соединяется внутреннее и внешнее отношение, но чтобы совершить поступок, ребенок должен владеть внешней формой. Метод упражнения содействует такому оснащению поведенческими умениями. Он реализуется следующим образом:

- примером педагога (например, учитель-мужчина встает при входе в классную комнату женщины);
- просьбой что-либо сделать, направленной в адрес ребенка (например: «Пожалуйста, отнеси диапроектор малышам»);
- просьбой что-либо переделать, изменив характер действия (например: «Я вас прошу вернуться и проверить, остался ли класс таким же чистым, каким он был до нашего прихода»);
- показом-инструкцией, вплетенной в контекст совместной деятельности (например: «Протяните, юноши, руку девушке - вот так, ладошкой вверх, чтобы она могла опереться»);
- специальным тренингом, отрабатывающим поведенческие навыки (например, урок этикета);
- игрой с этико-психологическими правилами (например, «честно играть» в прятки или слышать другого в «эстафете смыслов»);
- традиционным оформлением некоторых правил поведения (например, урок считается завершенным только при обмене учителя и детей благодарностью за общение и работу: «Спасибо» - «Спасибо»);

- приказ к действию в особых случаях, от экстремальных ситуаций до ситуаций, наносящих оскорбление в чей-либо адрес (например, прекратить драку, отдать взятую без разрешения чужую вещь, не прикасаться к смертоносному предмету).

Метод педагогической оценки имеет две разновидности: *открытой педагогической оценки* и *скрытой педагогической оценки*. к открытой следует прибегать редко, лишь в случае, когда воспитанник полностью отдает себе отчет в содеянном. Скрытая педагогическая оценка — наиболее эффективна, так как, рассчитанная на субъективную самостоятельность, она интенсивно развивает эту самостоятельность.

Назовем *виды открытой оценки*, выстраивая их последовательность по усилению меры воздействия. Положительную станем называть по традиции *поощрением*, отрицательную оценку - *наказанием*. Поощрение организуется:

- одобрением - предельно лаконичной формой вербального, мимического, пластического характера (например, улыбка, кивок головы или слово «хорошо»);
- похвалой - развернутой формой одобрения, раскрывающей основание оценки (например: «Замечательно! Теперь всем будет комфортно»);
- материальным предметом, который благодаря материализации создает протяженность оценки и длительность положительных переживаний (например, открытка, игрушка-символ, лакомство);
- благодарностью - персональным либо коллективным признанием значимости сделанного ребенком;
- присвоением звания - признанием его существенных качеств и выражением уверенности в достоинстве личности навсегда.

Наказание организуется аналогично, у него те же виды, меняется лишь оценочный вектор. Перечислим аналогичные виды: неодобрение, замечание, лишение удовольствий, выговор, исключение из системы общения либо из группы.

В современной практике воспитания увеличивается доля скрытой педагогической оценки, имеющей следующее выражение:

- «Я-сообщение», оглашение вслух собственного состояния и переживаний, связанных с жизненным явлением (например: «Мне всегда стыдно, когда я слышу грубые слова красивой дамы»);
- «Ты-сообщение», оглашение предполагаемого состояния ребенка в момент содеянного им (например. «Ты, наверное, очень расстроился и потерял контроль над собой, а теперь тебе, конечно же, стыдно?...»);
- «естественное последствие» как логически развернутая неизбежность обстоятельств, в которые поставил своим поведением себя ребенок (например: «Разлил? Неси тряпку!» или «Не сделал? Значит, надо сделать!»);
- возложение оценочных полномочий на ребенка (например: «Что ты скажешь? Как ты расцениваешь свои действия?»);
- оттянутая во времени оценка (например: «Я потрясен, поговорим, когда я приду в себя...») и другие.

Методы воспитательного воздействия разрабатывает такая научная дисциплина, как педагогическая технология. Реализация этих методов осуществляет тончайшее психологическое прикосновение к личности, потому нуждается в особом педагогическом искусстве (см. гл. 21).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Учитель намеревается повесить таблицу на стену, обращается к детям: «Нам так нужна эта таблица, а я боюсь, что у меня не получится ее повесить». Оцените обращение учителя с точки зрения метода воздействия.*
2. *В школе принято собираться раз в месяц на Большой Круг, когда идет обсуждение наиболее важных вопросов школьной жизни. Что вы сказали бы о методах воспитания, отраженных в этом традиционном акте?*
3. *Замечали ли вы, что матери обычно говорят ребенку одно и то же несколько раз, а тот не исполняет просьбы. Отцы обращаются один раз, и этого оказывается довольно для ребенка. В чем тут педагогический секрет? Отыщите его с точки зрения методов воздействия.*
4. *Педагога смущает грубое и вульгарное поведение девочек в группе. Он хотел бы, чтобы его ученицы имели красивые манеры, изящные движения, добрые слова и постоянную доброжелательность в общении с людьми. Что вы могли бы посоветовать педагогу в достижении задуманной цели?*
5. *Представьте мысленно педагогически запущенного школьника, воспитанием которого никто не занимался. Как вы считаете, будет ли специфика в использовании методов воспитания в данной неблагоприятной ситуации?*

Глава 20. СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

20.1. Средства воспитательного процесса

Средством называется все то, что использует субъект в процессе движения к цели. Средства располагаются вне субъекта, они заимствуются извне для облегчения деятельности, для повышения качества ее продукта, для усиления какой-либо детали деятельностного процесса.

Роль средства может выполнять любой объект окружающей действительности: предмет, вещь, звук, природное сырье, животные, растения, произведения творчества, явления, события, эпизоды и прочее. В этом длинном ряду нет только человека. Он, будучи субъектом деятельности, не может выполнять роль средства - таков принцип современной культуры.

Хотя в прошлом, и не столь далеко, человека использовали как средство: каннибалы поедали в качестве пищи; рабами откармливали рыб; холопов для увеселения наряжали шутами. Впрочем, перечень духовного каннибализма был бы нескончаем. Он тянется и к нашим дням, но уже, как правило, вызывает протест, гнев, борьбу.

Многомерный и многообразный мир лежит перед мысленным взором педагога в качестве бесконечного ряда потенциальных средств, которые могут быть привлечены к воспитанию и включены в систему организуемой жизнедеятельности детей. Педагогическая проблема заключается не в их отсутствии или скудности, а в их адекватности воспитательной задаче. Средства не ищут, за ними не ездят, их не приобретают, потому что они в великой пестроте своей вокруг педагога. Средства выбирают, отбирают, отвергают, подбирают - оставляя единственно пригодное для задуманной цели. Французский скульптор О. Роден объяснял тайну ваяния так: берется кусок мрамора, отбрасывается лишнее, и то, что остается, есть скульптура. Перефразируем шутку великого скульптора, скажем, педагог из всего многообразия жизни, отвергнув самые удивительные средства, избирает то, что остается, является самым сильным по реализации педагогической функции в той или иной конкретной педагогической ситуации.

Средства не вытекают напрямую из цели, они опосредуются избранным методом. Осмыслив цель, педагог утверждает в методе. Алгоритм здесь такой: «Чего я хочу на данный момент - каким способом собираюсь этого достигнуть - что из окружающего мира поможет мне в этом движении к цели - что из подобранного множества напрямую «работает» для избранного метода?»

Средства подбирают для точно определенной педагогической функции: они иллюстрируют явление жизни как объект внимания детей (например, еловая шишка могла бы иллюстрировать бесконечность жизни); они инициируют активность детей (например, элемент состязательности повышает уровень физических и духовных усилий); средства обеспечивают материально-техническую оснащенность и повышают психологическую атмосферу; средства могут выступать инструментами деятельности детей (например, метла, кисть, ткань); средства подчеркивают скрытую символику деятельности (например, цветы в День учителя, нарядные платья на выпускном вечере).

Если наделить конкретный предмет символическим содержанием, даже обыденный предмет обретает силу воспитательного средства.

Средства, к которым обращается педагог, должны отвечать социокультурным требованиям. Перечислим их: гигиенические, эстетические, экономические, этические, правовые. Введенные в контекст деятельности, они не должны нарушать гигиеническую среду; они должны быть красивы для восприятия; их стоимость не должна заслонять собою содержания; они не должны провоцировать аморальных и противоправных действий детей.

Однако при отборе средства главным для педагога, в первую очередь, выступают ключевые воспитательные функции, которыми потенциально наделен любой предмет действительности:

- **функция наглядности**, обеспечивающая наглядную опору детям в их представлении того явления, о котором идет речь и которое рассматривается: используемое педагогом средство как бы предлагает детям картинку того обобщенного явления, которое подвергается анализу (говоря о жизни и смерти, педагог отыскивает образ того и другого и находит его в живом цветке, слегка надломив который, демонстрирует хрупкость жизни и конечность ее);
- **функция инициирования**, возбуждения духовной активности, мыслительной деятельности, обеспечивающая осмысление проблемы жизни, смысла того или иного явления, значимости предмета для человека (например: анализируя с детьми понятие «духовность», педагог обращается к портрету кисти художника Эль Греко «Мальчик, разжигавший лучину»: отчего светится лицо мальчика? от внешнего ли света или внутреннего?);
- **функция инструментальная**, обеспечивающая ребенку самостоятельное взаимодействие с предметами окружающей реальности как отражением изучаемых явлений: благодаря данной функции дети могут предварительно в ходе групповой работы приобрести насущные умения, столь необходимые современному человеку в культурной жизни (планируя формирование у воспитанников умений по разрешению конфликтов, педагог в качестве средства выбирает факт поведения скворца, подлетевшего к скворечнику, который «заселен» воробьями).

Таким образом, педагог оказывается перед профессиональным выбором: либо он подбирает три средства согласно трем функциям, либо он отбирает среди бесконечного множества предметов одно средство, совмещающее в себе все ключевые функции.

Понятно, наилучшим вариантом будет один объект: он позволяет концентрировать интеллектуальные усилия, не рассеивать внимания детей, устранять все лишнее и, по Родену, оставлять только то, что необходимо, добиваясь педагогического изящества.

Трехфункциональное средство является педагогически оптимальным средством, позволяющим педагогу минимальными дополнительными усилиями достигать относительно максимальных воспитательных результатов.

Но так как всякий предмет, привнесенный в процесс совместной деятельности педагога с детьми, влияет на психологическую атмосферу группы, повышая или понижая уровень социально-психологического отношенческого поля, в котором разворачивается ход деятельности, используемое средство обретает еще **функцию психологического плана**: влияет на самочувствие, эмоциональное состояние, ощущения, интерес, отношения, установки. Как любое явление реальной действительности,

с которой сталкивается человек, вызывает определенные реакции человека, так и средство, являясь частью жизни, не может не вызывать реактивного отклика на его появление. Педагог вынужден учитывать то влияние, которое окажет невольно на детей привнесенный предмет в поле их внимания и поле отношений, так чтобы предотвратить негативное самочувствие, агрессию, излишнее возбуждение. Ему должно помочь чувство меры. И, прежде чем окончательно выбрать средство для работы с детьми, он мысленно воспроизведет ситуацию привнесения средства в поле группового общения и спрогнозирует психологическое влияние этого средства.

Ни в коем случае нельзя понимать «оптимальное средство» как некий предмет, который природа наделила способностью быть таковым. Наделяет педагогическими функциями предмет сам педагог, именно педагог преобразует любой объект мира в воспитательное средство. И делает он это путем очень тонкой, но простой мыслительной операции выявления ценностной сущности объекта: взглянув на него с позиции человеческой жизни, а значит значимости этого объекта для жизни человека, педагог обнаруживает, что данный конкретный объект есть не что иное, как конкретный носитель ценности современной культуры. Фигурально говоря, педагог мыслью взлетает вверх над миром, абстрагируясь от предметности мира, обозначает значимость объекта для человечества ценностной категорией, а далее вновь «опускается» в предметный конкретный мир и уже с позиции выявленной ценности взирает на предмет, событие, явление, случай, вещь, слово.

Искусство избрания воспитательного средства обусловлено предварительной готовностью педагога к восприятию мира: он быстро и легко производит отбор средства, потому что обладает ценностным восприятием мира, потому что понимает актуальность ситуации и видит проблемность ее, потому что имеет развитое воображение, помогающее ему совершить этот профессиональный «взлет» над ситуацией.

Тот педагог богат в выборе средств, кто умеет разглядеть за предметом его ценностную сущность.

Овладеть всей жизненной палитрой воспитательных средств может педагог в том случае, когда он овладевает философским взглядом на мир: видеть в предмете — явление, в явлении - закономерность, в закономерности — основу жизни. Ценностное абстрагирование педагога позволяет за любым предметом обнаруживать воспитательное средство.

Классифицировать средства трудно, так же трудно, как уложить в четкие таблицы динамичную противоречивую переливчатую реальность. Можно лишь очертить некоторые группы используемых педагогом средств.

Примем за основание классификации канал психологического влияния на человека:

- аудиальный (лат. *audi* - слух) - слово, музыка, песня, стихи, звуки природы...
- визуальный (лат. *visualis* - зрительный) - предмет, изображение предмета, художественный образ, условно-графическое изображение, видео-, кино-, фотозапись...
- кинестетический (греч. «кине» - движение и «эсте» - чутье, ощущение) - ритмические движения, символические жесты, смена позы, тактильные прикосновения...

В практике мы наблюдаем синкретическое единство аудио-, визуально-кинестетических средств. Но один канал всегда доминирует при восприятии, поэтому условно можно было бы считать, что танец - это кинестетическое средство, хотя музыкальный отбор здесь тоже важен; что Дед Мороз - визуальное средство, хотя мешок с подарками - чрезвычайно сильное кинестетическое средство; что мелодии шопеновских вальсов - аудиальное средство, хотя поза, в которой располагаются дети слушать музыку, не менее важна для воспитательного результата.

Средства нейтральны к воспитательному влиянию. Они, как оружие, могут служить и добру, и злу.

Представим: один педагог в целях развития способности детей к сочувствию, сопереживанию обращается к роману В. Гюго «Отверженные», читая вместе с детьми эпизод встречи Козетты с главным героем романа; другой педагог, повинаясь той же цели, подбирает несколько правил этикета, предписывающих человеку сочувствие и внимательность к окружающим людям.

Какое средство более эффективно?

Ответить на этот вопрос не представляется возможным. Средство само по себе не оказывает как бы предписанного ему влияния. Нет ни «хорошего», ни «плохого» средства. Оно полностью подчинено методу. Так, если в наших примерах первый педагог пробуждает эмоции и дети вместе с Козеттой проживают чудесные превращения жизни, а второй педагог через разум идет с детьми к душе другого человека, то оба средства хороши. И оба средства плохи, если они предъявлялись как норма (так надо поступать!) и загонялись в скучное воспроизведение должного.

Сочетание средств, индивидуально подобранное из того конкретного окружения, в котором находится школа, придает воспитательному процессу индивидуальную форму, и в этой форме воспитание предстает перед нами, каждый раз удивляя несходностью с другими школами, семьями, детскими организациями:

- типовое школьное здание по-разному выглядит среди цветов и елей; посреди асфальта; рядом с мусором; в соседстве со спортивным полем; утопающее в яблоневых цветах; стиснутое железобетонными строениями...
- привычный сигнал на урок, законодатель школьного режима, тоже неодинаков: резкий и громкий; мелодичные трели; звуки камертона; музыкальная фраза; отсутствие какого-либо символического звука, когда висят часы на стене в школьной рекреации...
- манера общения с учениками, обучающимися по единой программе, многовариативна: деловой тон; дружеское общение; приятельские отношения; административно-приказной стиль; товарищеско-деловые взаимоотношения; устрашение и подкуп; размягченная леность; покорно-исполнительское поведение; творческое содружество и т.д.

Средства, избранные педагогом, определяют форму воспитательного акта.

20.2. Формы воспитательного процесса

Форма - это то, благодаря чему какое-то явление существует для восприятия; это способ существования чего-либо; это плоть содержания.

Всякое явление, будь это вещь, событие, чувство, мысль, имеет свою форму, существуя через нее для другого, и благодаря этой форме вообще существует, разместясь в ряду действительных явлений, утверждая свое отличие от других.

Воспитательный процесс, как любое социально-психологическое и культурологическое явление, имеет форму. Коль скоро субъекты организованного процесса индивидуальны и неповторимы, то сочетание методов и подбор средств, обусловленные индивидуальным своеобразием педагога (либо педагогического коллектива в качестве совокупного субъекта), определяет неповторимость и своеобразие формы воспитательного процесса. Поэтому форму воспитательного процесса можно определить следующим образом.

Форма воспитательного процесса - это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми.

Если это изобразительное средство - его рассматривают.

Если это звуки, их слушают.

Если это материал, им манипулируют.

Если это инструмент, им оперируют, преобразуя материал.

Если это текст, его читают.

Если это костюм, его надевают.

Так рождается форма деятельности группы детей или отдельного ребенка, которому предложено определенное средство. Привлеченное средство задает форму. И лишь поверхностному глазу непрофессионала кажется, будто педагог придумывает форму, создает форму, творит форму. Он творит синтез средств.

Сочетание картинок, музыки, юмора, нежности, тишины, цветов, игры в совместной работе - вот один образ.

Сочетание учебника, дневника, режима, отметки, опроса, контроля, угрозы - вот другой образ.

Сочетание красок, молотка, гвоздей, бригадных групп, песни, состязания, ролевой игры, рефлексии создают третий образ.

Форма логически вытекает из аналитической педагогической оценки средства. Отобранное средство диктует форму, и педагог прямо следует за этим диктатом, лишь шлифуя форму, придавая ей законченный вид.

Завершенная форма предстает для стороннего наблюдателя как плод фантазии, выдумка. Именно так преподносятся так называемые «новационные формы работы». Но не форма - дитя творчества, а отобранное, осмысленное, интерпретированное средство. Творил педагог, когда из множества предметов выбирал то единственное средство, которое могло бы сыграть роль оптимального.

Категорию формы зачастую употребляют в суженном значении, подразумевая лишь форму работы с детьми на какой-то данный момент. Например, говорят «Педагог избрал игровую форму»; «педагог провел трениговую форму»; «педагог предложил лекционную форму»; «педагог организовал диспут» и т.д. Тогда формой становится конкретная разновидность либо метода, либо воспитательного воздействия. При тесном переплетении понятий «метод» и «форма» (метод для восприятия облечен в какую-то форму непременно) говорить о «формах» работы с детьми трудно, так как, скорее, речь идет о «методе» работы с детьми.

Форма воспитательного процесса выполняет чрезвычайное назначение: благодаря увлекательной, интересной, захватывающей форме воспитанник проживает удовлетворение от взаимодействия с объектом, этот миг удовлетворения становится основанием для принятия объекта как личностной ценности в структуре личности. Пленительность эпизода жизни переносится на объект - теперь пленительным для субъекта становится сам объект. Так, испытав духовное наслаждение на конкурсе чтецов, один ребенок проявляет любовь к стихам, пленяясь их мелодичностью, другой открывает для себя своих товарищей, удивляясь их талантам, третий обнаруживает ценность слова, вмещающего в себя бурю чувств.

Или: проживая высокой меры удовольствие от коллективной работы по благоустройству школьного двора, воспитанник склоняется к ценности труда, привязывается к родной школе, выявляет в себе самом созидательное «Я».

Непредсказуемым будет лишь избрание конкретного объекта, который включается в ценностную структуру личности, но педагогически гарантированным остается ценностный выбор, производимый воспитанником в условиях пленительно организованного взаимодействия ребенка с педагогом.

Пленительность формы — следствие красочности, ритмичности, лаконичности, оригинальности, легкости, изящества и, главное - ощущения духовного обогащения, продвижения и ситуации успеха каждого участника. Как только нарушается одна из данных характеристик, так исчезает способность дела взять «в плен» душу ребенка.

Форма обеспечивает пленительность всего воспитательного процесса. Поэтому очень важно продумывать и оформление школьного вестибюля, и гардеробные комнаты, и учебные аудитории, но столь же важна одежда детей и педагогов, не менее значимо оформление праздников, уроков, классных групповых дел и школьных ритуалов и символов.

«Пленить»¹ - взять душу в «полон» (плен), помочь душе ребенка полюбить² жизнь во всех ее проявлениях, наполнять ценностью то, что имеет культурологическое значение. Восходить через трудности можно лишь к тому, что пленяет.

В поисках формы педагог исходит из содержания: отбирает оптимальное средство, которое бы наилучшим образом несло на себе нагрузку внешнего оформления идеи. Ребенок же от формы идет к содержанию: он воспринимает внешнее, продвигаясь к сути; он увлекается формой, чтобы потом принять идею. Например, педагог ставит своей задачей приобщение детей к музыке и развитие способности слышать музыку. Он рассказывает своим воспитанникам историю трехлетнего заточения Паганини в замок любящей его женщиной, о личностных изменениях, которые происходили с молодым музыкантом в эти три года романтической любви, и сообщает, что там, в замке, Паганини писал сонаты для скрипки и гитары, потому что его любимая играла на гитаре. «В сонатах они вели разговор друг с другом»... - говорит педагог. «А их можно послушать?» - спрашивают дети...

Форма, предложенная детям, породила интерес, обусловила желание ценностной деятельности.

Только благодаря пленительной форме совершается трудное восхождение к овладению этими достижениями.

У формы есть еще одно ключевое назначение: она помогает дифференцировать педагогическое влияние, подчеркивая особенность малышей и старших, девочек и мальчиков, подростков и юношей, несходство групп, классов, индивидуальностей. «А у нас в школе...» - с гордостью обычно сообщают дети об отличной от окружающих форме. «А у нас в классе...», «А у нас в спортклубе...» - им нравится специфическое оформление, подчеркивающее их автономию.

Чтобы найти соответствующую форму, надо поискать ее вместе с детьми, знакомясь с их пристрастиями, вкусами, предпочтениями. Иногда педагоги проводят творческие конкурсы на лучший проект реализации какой-либо идеи. Скажем, проект устава школы, проект новогоднего праздника, проект размещения разновозрастных групп, проект дежурства по школе и т.д.

Чтобы проверить адекватность формы индивидуальной ситуации, необходимо фиксировать реакции детей. Например, можно заметить, как неэффективно звучит обращение «Ребята!» по отношению к старшим подросткам и сколь необычна реакция их на обращение «Дамы и господа!»

Педагогический поиск формы сопряжен с некоторыми условиями.

Первое. Любая форма должна быть ориентирована на три канала восприятия так, чтобы аудиалы, визуалы и кинестетики получали достаточную духовную пищу для внутренней активности. Допустим, в школе находится белый рояль - его надо расположить так, чтобы все могли его видеть (именно визуалы), исполнение музыкальных произведений на нем должно быть достаточно частым, чтобы все

могли его слышать (именно аудиалы), вокруг белого рояля необходимы некоторые действия, доставляющие удовольствие детям (именно кинестетикам).

Второе. Форма должна быть изменчивой, но осуществлять это следует не через резкую замену известной детям формы новой, им неизвестной, а через включение каждый раз новых деталей, элементов новизны, так чтобы форма смогла до конца исчерпать себя и незаметно быть вытесненной чем-то принципиально иным. Опытные педагоги знают, как тяжело сохранять традиции, которые столь плодотворны в деле воспитания, но которые живут до тех пор, пока не прекращается ввод в традиционную форму нового элемента. Интересно с этой точки зрения проследить форму «последнего звонка». Будучи сначала последним звонком на последний урок, постепенно этот традиционный акт модифицировался в праздник прощания и благодарения, потом - в эстрадное шоу, а в последние годы новым витком он опять возвращается к форме «последнего урока», где протекает раздумье о жизни, о школе, о себе, о друзьях, о будущем. Форма воспитательного процесса динамична и не подвластна фиксации в качестве наилучшего образца.

Третье. Форма не может быть воспроизведена в своем целостном виде, она всякий раз заново разрабатывается для конкретных обстоятельств. Отправной точкой данной разработки является содержательная идея, она подлежит анализу в применении к реальности, а вариативность формы рождается как следствие такого анализа.

Тем не менее многолетняя практика воспитания детей в школе выработала и отшлифовала ряд традиционных форм воспитательной деятельности, которые прошли проверку временем и, невзирая на социальные и педагогические потрясения, сохранили свои внутренние педагогические потенциалы. Форма как бы победила время - так кажется на первый взгляд. К таким традиционным формам относятся школьный театр, художественные конкурсы, олимпиады, дискуссии, прогулки на лоно природы, турниры, вечера отдыха, школьный лекторий, танцевальные вечера, юбилейные торжества, трудовой десант, школьный пресс-центр, музейные экскурсии, школьные праздники, соревнования. Их широкая традиционность объясняется обращением педагогов к средствам, несущим в себе наивысшие ценности: **истина, добро, красота, искусство, наука, мораль, игра, общение, труд, познание.** Именно значимость средств, которые обеспечивают реальность названных форм, обусловила их универсальность. В практике воспитания каждая из названных форм выступает в своем вариативном виде, и модификации форм иногда очень не похожи друг на друга. Например, дискуссия принимает свои вторичные формы: «круглый стол», разговор при свечах, конверт дружеских вопросов, сократовская беседа, разброс мнений и другие. Подчеркнем еще раз: как только вводится новое средство, общеизвестная форма преобразуется и оформляется в нечто новационное, хотя нетрудно заметить родство этой новой формы с общими традиционными.

Таким образом, форма, средство, метод и цель стягиваются в тугую педагогический узел. Если форма зависит от средства, а средство отбирается согласно методу, то сам метод проистекает из цели воспитания и задачи, поставленной на данный период работы с детьми.

20.3. Классное руководство как организационная форма работы с детьми

Классное, руководство — особая организационная форма, традиционно возникающая и укрепившаяся в российском школьном воспитании, не потерявшая своего огромного предназначения даже при социально-психологических изменениях в системе общего образования.

Должностная фигура классного руководителя возникает в воспитательном процессе там и тогда, где и когда рождается осознанная потребность в индивидуальности как культурно-социальной ценности, появляется необходимость позаботиться об индивидуальном развитии каждого ребенка и поспособствовать максимальному развитию личностных особенностей и способностей каждого растущего человека.

Классный руководитель курирует стратегическую задачу развития **индивидуальности** школьника, поскольку он является педагогом группы и непосредственно может проследить духовное развитие каждого ребенка. Духовный мир школьника и есть область профессиональной работы классного руководителя.

Педагог в роли классного руководителя обеспечивает благоприятное преломление влияний общешкольной воспитательной системы на индивидуальность. Такое назначение реализуется благодаря следующим функциям:

- индивидуализация восприятия школьником средового окружения (школьного, семейного, социального);
- индивидуализация деятельности школьника;
- оказание педагогической помощи в разрешении индивидуальных проблем жизни и коррекционное влияние благодаря этому;
- индивидуализация осмысления школьником жизни и положения в мире своего индивидуального «Я»;
- диагностирование индивидуального духовного развития личности школьника.

Разумеется, профессиональная работа протекает в рамках групповой деятельности и лишь благодаря организации групповой деятельности как фактора социально-психологического климата оказывается возможным исполнение указанных функций.

Содержанием классного руководства являются проблемы жизни. Если сопоставить профессиональную работу преподавателя группы и педагога группы, то образно можно было бы сказать, что преподаватель школьных дисциплин вводит ребенка в мир современной науки, а классный руководитель вводит ребенка в жизнь на ее современном высоком уровне культуры.

Содержательное классное руководство складывается из работы по организации жизнедеятельности детей как постоянного разрешения жизненных проблем. В такой постановке вопроса нет ничего удивительного, ибо человек на земле ежедневно и ежечасно решает проблемы, в отличие от животных. Дети могут не видеть проблемы там, где она таится. Классный руководитель ставит вопросы жизни, привносит в повседневную реальность ценностный взгляд на происходящее, научает детей видеть и решать самостоятельно жизненные вопросы своего существования в семье, обществе, школе.

Роль классного руководителя чрезвычайно важна, так как увидеть проблему жизни и тем более ее решение, не под силу школьнику. За куклами, камешками, велосипедами, тетрадами, отметками проблема обнаруживается лишь тогда, когда педагогу удается:

- подняться над конкретным фактом, обнаружить в нем определенное явление жизни;
- разглядеть за явлением жизни закономерность;
- из закономерности жизни извлечь норму человеческой жизни.

Профессиональными **задачами** классного руководства с этих обозначенных позиций становятся **обустройство школьной жизнедеятельности** группы, организация предметной **разнообразной деятельности группы**, а также организация постоянного духовного **осмысления жизни**, как общечеловеческой, социальной, так и личной, индивидуальной. В процессе выполнения этих задач классный руководитель, проследивая воспитательные влияния на школьника всей совокупности социально-психологических воздействий, выделяет задачу **индивидуальной работы** со школьником как педагогический корректив и педагогическая поддержка.

Раскроем содержание выделенных задач.

Обустройство школьной жизнедеятельности обеспечивает наилучшие условия пребывания ребенка в школьном доме, поэтому необходимо хорошо продумать расположение детей в классном кабинете,

проанализировать оптимальный характер расписания занятий, определить места для хранения одежды, учебных принадлежностей и учебного оборудования, продумать процедуру школьного завтрака, расположения туалетных комнат и правил пользования ими, создать благоприятный для психологического самочувствия интерьер школьных помещений, утвердить высокие требования культуры к школьному платью, обуви и гигиене ухода за телом. Обо всем этом заботится классный руководитель, прослеживая жизнедеятельность каждого ученика своей группы.

Предметная разнообразная деятельность вовлекает детей в круг разнообразных связей с миром, поэтому классный руководитель курирует учебно-познавательный процесс группы, организует трудовую деятельность детей по сохранению материальных ценностей школы и преумножению их, вовлекает детей в широкую физкультурную деятельность и содействует участию в спортивной деятельности, привлекает и организует художественную деятельность (восприятие художественных произведений и художественная самодеятельность). Несомненно, педагог заботит качественный результат предметной деятельности, однако результативность тесно связывается с высокой мотивацией, поэтому в ходе организации предметной деятельности классный руководитель одинаково серьезно беспокоится и о мере качества результата, и о характере ценностной мотивации.

Духовная активность детей по осмыслению проблем жизни протекает в контексте всей школьной жизнедеятельности: когда составляется план работы группы, когда оценивается происходящее, разрешаются школьные коллизии, когда обсуждается событие, но также и в моменты специально организованных групповых дискуссий, на которых выделяется, формулируется и анализируется какой-либо вопрос жизни. (Такого рода занятия называются воспитательными мероприятиями, иногда их называют часами общения, порой они значатся в системе школьного воспитания как «классный час».)

Наблюдая за деятельностью и поведением детей, оценивая качество предметного результата деятельности, педагог прослеживает индивидуальное развитие каждого ребенка. Педагогическое наблюдение — самый верный, надежный и доступный способ характеристики развития детей. Его, этот способ, классный руководитель дополняет серией специальных рабочих диагностик, помогающих уточнить тенденции духовного развития учеников. Выявление таких характеристик и индивидуальное влияние на школьника протекают как единый акт профессиональной деятельности классного руководителя. В систему индивидуальных влияний входят индивидуальные беседы с ребенком и его родителями, особые задания и акцентированные оценки происходящего в школе или обществе, помощь школьнику в самооценке, в составлении личных планов и определении перспектив, а также психолого-педагогическая поддержка.

Необходимо выделить особую сторону работы классного руководителя, связанную с тем, что ему приходится постоянно взаимодействовать со всеми преподавателями, работающими во вверенной классному руководителю группе. Своеобразная координация педагогических влияний обусловлена тем, что классный руководитель наиболее близок к ученикам, он хорошо знает обстоятельства их жизни, социальные семейные особенности, знает и особенности личностного и психологического плана каждого ученика. Сложные этические отношения возникают порой, когда классный руководитель, исходя из интересов ребенка, пытается корректировать работу преподавателей. Поэтому классный руководитель должен обладать тонким искусством профессионального общения, владеть методиками профессионального взаимодействия.

Основная документация и профессиональный инструментарий классного руководителя состоят из программы воспитания школьника (возрастная модификация), плана воспитательной работы с группой, диагностических материалов и картотеки персональных сведений об учениках и их личностном развитии.

Должностная роль классного руководителя предъявляет к его личности некоторые особые требования. Личностное развитие самого педагога группы должно быть достаточно высоким. Ключевыми образованиями, допускающими успешность выполнения данной роли, являются интерес к жизни, интерес к человеку, интерес к культуре. Благодаря этим личностным образованиям классный

руководитель с увлечением станет исполнять возложенную на него должностную роль. А благодаря дополнительному профессиональному образованию (философское, психологическое, этическое, эстетическое и валеологическое в их прикладном значении) классному руководителю удастся достичь реальных воспитательных результатов.

В настоящее время институт классного руководства расширяется и видоизменяется: появляются так называемые «освобожденные классные руководители» (освобожденные от преподавательской деятельности), кураторы (педагог двух-трех старших классов или одного младшего и одного старшего класса), наставники, классные дамы, воспитатели группы. Заметна тенденция к изменению устойчивой традиционной формы классного руководства в практике воспитания школьника. Одно остается неизменным — это необходимость в профессиональной педагогической поддержке индивидуальности школьника, надобность в старшем компетентном друге для подрастающих детей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Перечислите общие условия, при которых педагог приобретает профессиональную свободу в использовании средств для организации воспитательного процесса.*
2. *Как связаны средства и формы воспитательных влияний педагога?*
3. *Оглянитесь вокруг здесь и теперь: какие воспитательные средства вы видите?*
4. *Приведите пример, когда одно и то же средство выполняет разные функции и когда оказывает прямо противоположное влияние при разных обстоятельствах.*
5. *Как вы поняли термин «пленительность формы»? В чем назначение данной категории?*
6. *Вы хотите создать новую форму работы с детьми. С чего начнете?*
7. *Как вы понимаете утверждение, что средства и формы нейтральны в своем воспитательном влиянии?*
8. *Изберите одну из традиционных форм работы с группой детей, произвольно введите какое-либо средство — зафиксируйте создание модификации формы.*
9. *Представьте некоторый общий проект программы действий классного руководителя в первые 10—12 дней работы с детьми.*

Глава 21. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

21.1. Педагогическая технология как элемент профессионального мастерства педагога

Воспитание как процесс помимо теоретического и методического уровня, представленного нами выше, может быть рассмотрено на уровне технологическом. Как бы ни казалось странным понятие «педагогическая технология», оно прочно вошло в систему педагогического инструментария, принято практикой воспитания и широко утвердилось в системе профессиональных занятий по подготовке педагога к работе с детьми. Технологический уровень рассмотрения предполагает научное обоснование производимых операций во имя достижения результата.

Операционный уровень имеет любая профессия: художник овладевает операционными умениями, растирая, смешивая, нанося краски на холст; танцовщица овладевает операционными умениями во время экзерсиса; дворник отрабатывает операции, чтобы снизить затрату физических сил, увеличив результативность действий; тонкими операционными умениями оснащает себя хирург во время профессионального обучения.

Наблюдая походку, позу, осанку окружающих, мы выходим в область технологических умений человека (операционных). Оценивая красивый голос или красивые жесты, плавные движения человека или его умения пользоваться столовым и приборами, мы неотвратимо вторгаемся в сферу умений человека производить те или иные операции. Проследим за собою: как ведут себя наши руки во время общения с людьми, как расположилось тело на стуле в гостиной среди малознакомых людей, как мы выглядим, когда надеваем пальто... - это и есть технологическая сторона нашего поведения.

Педагогическая технология¹ — совокупность профессиональных умений, обеспечивающих благотворное воспитательное воздействие педагога на ребенка в контексте взаимодействия с ним и позволяющих ребенку вступать во взаимодействие с миром на уровне культуры, а педагогу быть профессионально свободным в достижении воспитательной цели.

Появление педагогической технологии как некоего профессионального феномена обусловлено тем, что ребенок как личность и индивидуальность является субъектом и требует особого осторожного прикосновения щадящего и гуманного, но содействующего восхождению ребенка к достижениям культуры путем непрерывного физического и духовного усилия как единственного способа стать рядом с человечеством на уровень современной культуры. И педагогу приходится разрешать противоречие, чтобы, с одной стороны, не подавить личность, закрывая ей путь к проявлению своего Я, а с другой стороны, чтобы не допустить превращения ее в дикаря.

Педагогическая технология - это профессиональное искусство прикосновения к личности в момент взаимодействия с нею. Впервые понятие «прикосновение к личности» ввел в педагогический лексикон А.С. Макаренко, педагог поразительного таланта и удивительной способности индивидуализировать педагогические взаимодействия с детьми на фоне общеустановленных и принятых социально ценностных традиций коллективной жизни.

Слагаемые педагогической технологии определяются функциями педагога во время взаимодействия с детьми. Педагог передает информацию, вступает в общение, дифференцирует при учете поло-ролевых особенностей детей воздействие на мальчиков и девочек, организует групповую работу, создает соответствующий психологический климат в группе, предъявляет вполне определенные требования в момент совместной работы в согласии с нормами культурной жизни, разрешает конфликты, ему приходится производить этическую защиту, он подбирает воспитательные средства, он вынужден прослеживать и выстраивать педагогическую позицию по отношению к детям в разные моменты взаимодействия с ними... И все это производится с использованием ресурсов психофизического аппарата педагога: голоса, мимики, пластики, темпоритма движений, а также платья, завершающего внешний облик.

Каждый отдельный названный функциональный элемент педагогической технологии составляет отдельное слагаемое, обеспеченное системой профессиональных умений.

Но кто задает систему умений? Представляют ли профессиональные умения педагога некую беспредельную совокупность или существует четкое системное описание этих умений?

Общие руководящие положения, предписывающие постоянство и последовательность действий, называемые принципами, определяют характер и систему профессиональных умений. Обратясь к принципам воспитания, педагог обретает систему необходимых профессиональных умений.

Принцип субъектности, обеспечивающий развитие способности ребенка становиться субъектом деятельности, поведения и собственной жизни, диктует особенность профессионального воздействия в любых ситуациях, заключающуюся в том, чтобы постоянно и неуклонно апеллировать к сознанию ребенка, предоставляя ему возможность воспринимать суть происходящего явления и здесь и сейчас выстраивать свое отношение к течению события.

Система профессиональных операций включает в себя те, и только те операции, которые могут инициировать субъектность ребенка и совершенствовать его способность осознавать себя в связях с окружающим миром.

Приведем пример. Операция «Ты-сообщение» предполагает, что педагог, прежде чем выразить свое отношение к содеянному, воспроизведет версии психологического состояния ребенка, его мотива действия и его цели. Он говорит примерно такое: Ты хотел... потому что ты рассердился... и думал, что я... поэтому тебе сейчас хочется, чтобы я... Для сознания ребенка выставляется своеобразное

психологической зеркало, в которое он смотрится. Сознанию ребенка помогает педагог осмыслить сущность коллизии и сделать свой выбор по осмыслению, то есть, выразить субъектную волю и субъектное отношение.

Может ли педагог, не зная о существовании такой операции, как «Ты-сообщение» произвести нечто подобное в своей практической работе? Разумеется. Однако овладение педагогическим принципом и оснащение его умениями гарантирует воспитательный успех и облегчает труд педагога, избавляя его от самостоятельных длительных поисков и множества профессиональных ошибок.

Принцип ценностной ориентации в практическом технологическом воплощении обеспечивает ценностное содержание совместной деятельности педагога и детей, сохраняет в ходе воспитывающей деятельности практическую направленность на ценности жизни.

Проиллюстрируем такое обеспечение на операции «просьба о помощи». Педагогическая технология предписывает использовать такие парадигмы просьбы о помощи, как «Не мог бы ты...», «не хотел бы ты, чтобы...») или же («Я был бы счастлив» (я хотел бы...)). Благодаря такому использованию педагог сохраняет ориентацию на ценность Другого, приучает детей к уважению индивидуальности другого человека и той персональной ситуации, в которой этот Другой находится.

Если мы ознакомимся с разделом «Технология предъявления педагогических требований», то найдем там рекомендуемую операцию «доводить требование до логического конца». Реализация данной операции тоже служит выразительным примером воплощенного принципа ценностной ориентации в одном кратком моментном акте воздействия. Педагог, предъявив требование, ждет его неукоснительного исполнения именно потому и в силу того, что в этом требовании содержится уважение ценности, а игнорирование требования является пренебрежением данной ценностью.

Принцип целостности, чтобы быть реализованным практически, нуждается в технологической обеспеченности рядом профессиональных операций. Все они направлены на возбуждение всех форм существования и проявления единого отношения: **рациональной, эмоциональной и практически-действенной**. Воздействие педагога направляется в одном акте разом по трем каналам, что и порождает реальное отношение «здесь и сейчас».

*Идея реального воплощения декларируемого отношения издавна занимала человечество. Древнегреческий баснописец Эзоп выразил ее в своей басне про хвастуна, заявляющего, что совершил высокий прыжок на острове Родос. На что ему сказали: *Hic Rhodus, hic sarta!* (Здесь Родос, здесь прыгай!) Это изречение общеизвестно и употребляется в западной культуре так же часто, как выражение «здесь и сейчас».*

Отношение проживается, а значит выявляет себя в комплексе всех субстанциональных форм. Но, чтобы сказанное реализовалось, необходимо особое прикосновение к личности, которое бы возбуждало отношение и одновременно реализовало бы его тут же.

Профессиональные операции педагога должны обеспечить такое последействие. Извлечем одно из профессиональных умений. Скажем, создание ситуации успеха. Педагогический алгоритм такой операции одновременно обеспечивает раскрытие смысла необходимого действия. («Это нам надо... тебе надо, потому что...»), возбуждение положительных эмоций к моменту действия («У тебя получится, при твоих качествах... именно тебя прошу... верим в тебя...»), а также скрытая инструкция реального предметного действия («Лучше, наверное, начинать... вспомни, как выглядит... здесь главное, чтобы...»)

Профессиональные умения технологического плана выявляются на протяжении не одного года, они имеют тенденцию расширяться и модифицироваться, угасать либо увеличивать силу своего эффекта. Одно остается неизменным — это, их неперенное присутствие в системе воспитательного процесса в качестве средства и инструмента воздействия. По своему содержанию профессиональные умения нейтральны (как нейтрален процесс расщепления атомного ядра), но в контексте взаимодействия,

организуемого по определенной методике и на основании определенной теории, операционные умения педагога приобретают качественную профессиональную оценку.

21.2. Профессиональные педагогические умения «прикосновения к личности»

Выявленные принципы воспитания строго предписывают характер воздействия на ребенка в ходе совместной деятельности педагога и детей. Способы прикосновения к личности во имя активного взаимодействия личности с окружающим миром тоже выявляются и конструируются под диктатом выявленных принципов. Профессиональные операции, которыми овладевает педагог, обеспечивают реализацию принципов воспитания в момент «прикосновения к личности».

Каждый отдельный содержательный раздел педагогической технологии имеет свою систему профессиональных умений. Ознакомление с этой системой умений, практическое овладение всей системной совокупностью и достаточно длительный опыт использования данных операций в повседневной и профессиональной жизни образуют высокий профессионализм педагога, а взаимодействию педагога с детьми придают характер естественной непосредственности, содействуя так называемому «скрытому воспитанию», когда дети воспринимают работу педагога с ними как логический ход жизни, но не специально организованное их воспитание.

Выделим из множества разнообразия некоторые профессиональные умения для иллюстрации содержательной стороны данного вопроса педагогической технологии. И поясним их для студента, который пока не работает с детьми, но может овладевать некоторыми умениями в житейской практике, взаимодействуя со взрослыми людьми, родными и близкими. Отбор производится с учетом ключевой роли некоторых операционных умений.

Из раздела «Педагогическое общение» укажем на такие профессиональные умения, как «положительное подкрепление» и «Я-сообщение».

Положительное подкрепление - это публичное провозглашение достоинств ребенка, внешних и внутренних, признание его особенности как личности от имени всех присутствующих. Парадигма такой методы - «Ты такой...» или «Он (имя) такой». Данная метода возвышает ребенка, ставит его на духовный пьедестал, укрепляет уверенность в своих силах, повышает авторитет в группе. Возрастных границ данная операция, не имеет. Например, педагог в адрес ребенка: «Ты добрый» или «Ты такой веселый, с тобой всем приятно находится».

«Я-сообщение» - оглашение вслух своего состояния, самочувствия или мыслей в связи со свершившимся событием или произведенными действиями в качестве их как явления жизни. Парадигма здесь такая: «Я всегда... Мне всегда... У меня всегда...» факт как бы игнорируется - речь ведется о некоем явлении, существующем в обществе. Например: «Я всегда нервничаю, когда люди друг друга не слушают» или «Мне всегда так плохо, когда обижают кого-то».

Из системы технологических умений по предъявлению педагогического (читай: культурологического!) требования укажем на «позитивное требование» и «акцент на детали».

Позитивность предъявляемого педагогом требования означает раскрытие положительной программы действий, которые необходимо здесь и сейчас выполнять в силу аргументированного целесообразного предложения - как правило, это предложение звучит в универсальной форме просьбы. Бессмысленным становится негативное требование (требование чего-либо не делать), ибо оно пусто по содержанию (а что же, собственно, делать?). Педагог просит «Пожалуйста, приступим к работе!», или «Послушаем Другого - это интересно!»

«Акцент на деталь» - операция, помогающая ребенку почувствовать личностную свободу при выполнении общепринятых норм поведения. Педагог, организуя работу на уровне культуры и вводя достойные нормы взаимоотношений, акцентирует внимание детей или одного ребенка на какой-то

незначительной стороне исполнения требования. Тем самым - инструментуя естественное принятие детьми данной культурной нормы. Он говорит, например: «Когда будешь решать эти задачи, обрати внимание...», «Будьте осторожны, когда станете переставлять мебель, не поцарапайте рук...»

Среди профессиональных умений по этической защите выделим тоже два: «окультуренное воспроизведение» и «великодушное прощение».

«Окультуренное воспроизведение» используют, когда ребенок нарушил культуру общения по причине этического неумения или незнания. Педагог говорит: «Если я тебя правильно понял...» - и воспроизводит сказанное ребенком, но уже в культурном варианте. Таким образом, корректируется грубая форма поведения и предлагается инструкция кипой форме.

«Великодушное прощение», как правило, используется в работе со старшеклассниками, которые способны осознать нарушение культурной нормы. В этой операции важен подтекст. Педагог говорит «нарушителю»: «Если ты хочешь, чтобы было так... пусть будет».

Поло-ролевая дифференциация детей требует тоже своего операционного оснащения, выделим и поясним тоже лишь два умения: «номинация» и «инициирование».

Номинация производится через дифференцированное обращение («Дамы и господа!», «Девушки и юноши!»), через обозначение присутствия в группе представителей двух полов («У нас есть сильные мужчины в группе... Здесь присутствуют нежные дамы...»).

Инициирование активного поло-ролевого поведения легко произвести путем собственного примера («У меня нет стула, кто-нибудь из юношей заметил, что дама стоит?»), путем намека («У нас ведь есть мужчины...»).

Из множества операций ораторского искусства (информативная речевая технология) поясним «логическое основание» и «инструментовка совместной мыслительной работы».

Логическим основанием любого выступления является формула «тезис - аргумент- иллюстрация». Выстраивая таким образом свою речь, педагог достигает два результата: обеспечивает понятность сказанного и оснащает логическими умениями своих учеников. Пример: «Дисциплина необходима человеку - только при таком условии каждый в группе обретает свободу - вспомним, как себя чувствуем, когда нас слушают и не перебивают...»

Инструментовка совместной мыслительной работы производится постановкой вопросов, апелляцией к воспоминаниям, сохранением позиции «мы». Педагог начинает занятия: «Мы с вами сегодня...», или при завершении встречи: «Нам удалось хорошо поработать...»

Из раздела «Педагогический конфликт» выделим для примера такие операции, как «компромисс» и «третейский суд».

Компромисс - обоюдная уступка двух субъектов, решение вопроса в пользу обоих субъектов при некотором усечении желаний обоих субъектов. Выглядит это так:

«Я согласен... но при условии, что ты...» Педагог говорит детям: «Да, я не возражаю, чтобы вечер танцев продолжался дальше, но при условии, что каждую девушку юноши проводят до дома...»

К третейскому суду обращаются, если есть какое-то третье лицо, одинаково авторитетное для детей и для педагога. Тогда: «Давайте спросим Ивана Ивановича, которому мы все доверяем...» - предлагает один субъект конфликта.

Обозревая краткий перечень технологических умений педагога, можно легко заметить, что все они направлены на пробуждение у субъекта осмысления происходящего и пробуждение его воли, на обнаружение за предметами их ценностной сущности, а также на актуализацию всех сторон отношения целостной личности — то есть операции обслуживают функции, заданные принципами.

Практическое воплощение найденных и описанных педагогической технологией профессиональных умений — это гармоничное единство нескольких операций в одном педагогическом акте. Приведем пример самого обыденного школьного эпизода.

Педагог экспонирует диапозитив картины художника, предлагает детям высказать свои суждения «Что я вижу» Дети робеют, и тогда педагог говорит: «Мне нравится, когда человек не торопится высказать мнение, думает основательно... Вы всегда отличались умением думать... Любое высказывание будет интересным - здесь нет неверных суждений... Поделимся, дамы и господа, своим духовным богатством!..

Поверхностное непрофессиональное восприятие эпизода не отыщет профессиональных операций, но оценит культуру воздействия и заметит эффективность такого обращения к детям, отнеся плодотворность ситуации к личным достоинствам педагога. На самом деле в этом кратком эпизоде несколько операционных воздействий — именно они сыграли свою роль в дальнейшей активной работе детей и их общении.

Подчеркнем еще раз: никто не придумывал систему умений, их порождала практика воспитания по мере осознания гуманистического воспитания. Более того, в истории педагогической практики выдающиеся педагоги последовательно расширяли веер профессиональных умений прикосновения к личности. Первым «технологом» можно назвать Сократа, древнегреческого философа, методика работы с учениками которого полна поразительных находок². Но теперь, когда они достаточно осознаны, овладеть новыми технологиями можно разом в процессе профессионального обучения.

Чтобы овладеть операциями педагогической технологии, следует их использовать сознательно и целенаправленно много раз выстраивая аутотренинг либо групповой профессиональный тренинг.

Почти все профессиональные операции обладают столь же сильнейшим благодатным влиянием на взрослых, как и на детей. Поэтому оснащенный педагогической технологией педагог, как правило, становится способным улучшить личные взаимоотношения в собственной семье, со своими родными, близкими, друзьями, коллегами и администрацией. Репутация педагога повышается, самочувствие растет, педагог начинает ощущать профессиональное удовольствие.

И профессиональную гордость.

21.3. Технологическая карта воспитания

В практической повседневной работе с детьми педагогу не приходится постоянно вспоминать о названных профессиональных операциях и производить сложный выбор одного воздействия из огромного множества суммированных воздействий. Если данные операции отработаны на профессиональных тренингах, то такой выбор производится почти автоматически. Однако рассчитывать на быстроту решения (ситуации часто требуют почти мгновенной реакции) не приходится, потому что быстрый перебор множества операций и подбор соответствующих совершает мозг человека, нуждающийся во времени для анализа.

Поэтому появляется надобность в создании некоторой опоры для технологического решения, некоторого алгоритма, который бы определял качественность операционного выбора.

Представим, что путешествуем в неизведанных краях. В этом случае нам необходима карта. По прошествии некоторого времени мы ознакомились с местностью, теперь карту воспроизводим, не заглядывая в нее, но вспоминая основные направления и блоки данной карты.

Что-то подобное представляет собою и мысленная технологическая карта воспитания: она воссоздается перед мысленным взором при затруднениях, при проверке своих действий, но она помнится всегда, находясь на периферии нашего сознания, и может быть востребована в любой момент профессиональной работы педагога с детьми.

Предложим такую опору в виде «Технологической карты воспитательного воздействия». Заметим, что она могла бы быть создана любым, кто владеет педагогической технологией, если произвести обобщение и анализ пестрого разнообразия рассмотренных выше профессиональных умений. Тут важно осознавать педагогический вектор воспитательного воздействия, как важно при создании или прочтении географической карты предварительное определение направления.

Педагогический вектор это избранное педагогом направление профессионального постоянного и неизменного внимания на объект, который, по мнению педагога, является существенным в становлении и развитии личности.

Если объектом избирается поведение, то педагог невольно станет скатываться на позицию дрессировки. Если педагог избрал таким объектом нормативные знания, то он преобразуется в проповедника и нравоучителя. Если педагога волнует объект образовательный (система научных знаний), то он играет роль преподавателя — не более того.

Объектами педагогического внимания во время взаимодействия с детьми и работы с ними всегда являются знания, умения, отношения ребенка как содержательное наполнение организуемого взаимодействия с ним. Но такое содержание, чтобы быть реализованным, должно постоянно быть на «экране внимания» педагога.

Назовем экраном внимания то поле актуального сознания, в центре которого располагаются мысленные объекты, представляющие значимость для профессионала.

Профессиональный экран внимания располагает те объекты, внимание к которым обусловлено планируемым результатом.

Педагогический вектор внимания направлен на объекты, обеспечивающие содержательность взаимодействия педагога с детьми.

Содержательный блок **знаний** предписывает разместить на «экране постоянного педагогического внимания такой объект, как «**истина**» - сформулированная человеком объективная закономерность устройства мира, всего того, что не зависит от воли субъекта. Если такой объект находится постоянно в поле внимания педагога, то взаимодействие его с детьми становится информационно насыщенным, а производимые действия и поступки обретают аргументированность, основательность и мотивированность.

Содержательный блок **отношений** направляет педагогическое внимание на такой объект, как «**идея**» — ценностное отношение, оформленное в виде суждения или понятия, отражающее основания жизни человека на земле. Присутствие идеи в момент взаимодействия педагога с детьми обеспечивает личностный смысл производимого и проживание детьми удовлетворения происходящим, придает эмоциональную окрашенность происходящему.

Содержательный блок **умений** диктует педагогу держать на «экране профессионального внимания» такой объект, как **опыт** ребенка — реальные практические действия, обеспечивающие отсутствие страха перед взаимодействием с миром и обществом, свободу взаимодействия, а также успешность

производимых практических действий по взаимодействию с миром. Направленность профессионального внимания педагога на опыт содействует накоплению практического жизненного опыта, повышает подготовленность к самостоятельной жизни.

А теперь представим, как выглядит в нашем сознании «экран профессионального внимания», начертим схематическую картинку:

Стрелки, обозначающие взаимную связь выдвинутых профессиональным сознанием объектов, указывают на прямые и обратные влияния:

- познанная истина обогащает опыт жизни и в разной мере облегчает практику жизни; в свою очередь, опыт выступает основой для теоретического вывода и овладения истиной;
- идея, присвоенная человеком, определяет его практическое отношение в соответствующем действии, а действие становится единицей растущего опыта, в свою очередь, опыт определяет формирование отношения к объекту, с которым субъект взаимодействовал;
- формирование идеи исключается вне познания истины, ибо к непознанному объекту субъект не может установить личностное отношение, но без идеи истина теряет смысл, и субъект пренебрегает истиной.

Как видим, три объекта на экране профессионального внимания. Объекты составляют единство: они необходимы и достаточны, чтобы активизировать воспитанника на свободное взаимодействие с миром и обеспечить культурный уровень такого взаимодействия.

Мастерства достигает педагог, умеющий данное единство учитывать постоянно, привыкший такое совершать, а главное — умеющий производить такое соединение как в процессе группового дела (мероприятия), так и в процессе мгновенного лаконичного обращения к детям.

Канатоходец во время преодоления длинного и опасного пути строго ограничивает экран своего внимания - иначе произойдет падение вниз. Хирург во время операции не выходит за пределы экрана внимания - даже если вокруг рвутся бомбы.

Юному педагогу рекомендуется во имя избавления от чрезмерного волнения и страха поместить экран профессионального внимания в сознании и направлять педагогический вектор на объекты истины, идеи и опыта детей.

Восхождение к истине совершается поступенчато:

- от факта к явлению,
 - от явления к закономерности,
 - от закономерности к норме жизни.

Последний шаг - от закономерности к норме жизни - совершает сам школьник как субъект, производящий выбор. В этом сила предложенного пошагового предъявления истины: она не декларируется и не навязывается, она принимается как основа для конструирования собственной жизни.

Восхождение к идее производится аналогично:

- от интереса к объекту до ценностной сущности его,
 - от ценностной сущности объекта к проживанию его личностной значимости,
 - от проживания личностной значимости к принципу жизни.

И в этом случае пошаговое движение обеспечивает самостоятельность воспитанника на последнем этапе. Принцип жизни формулирует он самостоятельно как выбор, произведенный его сознанием, теперь он станет (попробует) руководствоваться понятием и принятым принципом. Это будет его решение, и он станет ответственным за свой выбор и исход данного выбора.

Опыт тоже имеет свои ступени; восхождение по этим ступеням может проследить каждый человек, если захочет анализировать свой жизненный опыт: сначала человек видит действия других людей, потом он пробует воспроизводить то, что видел, а затем, осмысливая совершенное и последствия совершенного, он корректирует свои будущие действия в своем сознании. Так выстраивается трехступенчатая лестница опыта:

- от умозрительного опыта к первичному опыту,
 - от первичного опыта к вторичному опыту,
 - от вторичного опыта к привычке.

Оснастив воспитанника «картинкой» действия, оказав инструктивную помощь в первом исполнении действия и содействуя осмыслению обретенного опыта, педагог завершает свои функции. Финал создает психика школьника, закономерно наделив его соответствующей опыту привычкой. От такого ценностного образования он не сможет и не захочет избавляться.

Педагогический вектор, направленный на три объекта профессионального внимания, гарантирует позитивные социально психологические образования в личностной структуре воспитанника.

Развернем технологическую карту воспитания, чтобы оценить перспективы профессиональной подготовки человека к воспитательному процессу. Мы вновь обнаружим теснейшие связи между предложенными алгоритмическими элементами, их взаимозависимость и взаимообусловленность ставят педагога перед необходимостью овладения всей системой профессиональных умений, ибо выпадение одного звена из этой общей цепи чревато неудачами и профессиональными провалами. В момент любого рода и вида внимания воспроизведение технологической карты может оказать большую услугу педагогу, открыв педагогическую ошибку либо предложив технологический новый шаг в дальнейшей работе с детьми.

Вот как теперь выглядит в полном содержании технологическая карта воспитания (см. схему 7):

Данная технологическая карта возникает всегда на «экране профессионального внимания», как только педагог решает воспитательную проблему. Со временем вырабатывается профессиональный алгоритм, открывающий свободу творчества в его широких границах.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. *Вспомните голос любимого педагога: вы помните до сих пор богатые интонации этого голоса? Теперь попробуйте произнести несколько раз одну фразу так, чтобы интонационная окраска придавала ей разный смысл. Произнесите, например, следующее: «Ты нас всех очень порадовал».*
2. *Произведите операцию «Я — сообщение» трижды в течение одного дня. Проследите разницу реакций субъектов, в чей адрес направлена операция: в каком случае влияние ваше было наиболее результативным и почему?*
3. *Если к вам обращаются недостаточно уважительно используйте одну из операций этической защиты, например, «вопрос об адресате» («Простите, не понял... Это вы мне говорите?»). Проследите характер ответной реакции, объясните полученный эффект.*
4. *Помня о технологической карте воспитания, произведите воздействие на окружающих вас людей или на одного человека (например, предложите убрать квартиру, прочитать книгу,*

послушать музыку, совершить прогулку, рассказать о событии, оказать помощь...) и оцените результативность оказанного воздействия.

- 5. Рассказывайте какой-либо эпизод из жизни человека, мысленно выставив перед собою «экран объектов педагогического внимания». Оцените меру профессиональной помощи подобной операции.*