

Вопросы для зачёта.

1. Становление системы высшего образования в истории России (основные исторические вехи, документы, приоритеты политики в системе высшего образования).
2. Цели и ценности образования (основные понятия, документы, ориентиры высшей школы).
3. Студент вуза как субъект воспитательного процесса (возрастные и социальные особенности формирования личности современного студента).
4. Теории воспитания (нравственного, эстетического, гражданского, трудового воспитания).
5. Теории обучения. Теория развивающего обучения (авторы, сущность, принципы).
6. Формы организации вузовского обучения: лекция, семинар (особенности организации и проведения).

Загвязинский В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М.: Высш. шк., 2008. — С. 13-23.

1.3. Специфика педагогической деятельности на различных исторических этапах

Профессия педагога является одной из древнейших. Требования к содержанию и результату педагогической деятельности, условия труда, социальный статус педагога определяются конкретно историческими условиями, в которых эта деятельность осуществляется.

Педагогическая деятельность в доисторический (первобытный) период

В первобытный период основным способом передачи социально значимого опыта была производственная деятельность, в которую дети включались по мере взросления. Основным способом передачи знаний являлся совместный труд. Обучение было направлено на формирование навыков трудовой активности, обеспечивающих выживание в существующих условиях. Воспитание заключалось в передаче традиций племени по принципу «делай, как я».

Субъектом педагогической деятельности была вся община (племя). В славянских племенах, например, мать пестовала ребенка до 4 — 5 лет. Затем девочек оставляли в женском доме, мальчиков передавали в дом мужчин. С возникновением единобрачной семьи мужские и женские дома трансформировались в дома молодежи, куда родители продолжали отдавать на воспитание своих детей.

Со временем воспитательная практика стала заботой старейшин. Они приучали подростков к собиранию плодов, обучали правилам охоты, изготовлению простейших орудий труда, передавали заветы предков, моральные нормы. В эту эпоху основным жизнеобеспечивающим ресурсом для человека являлась природа, что требовало строгой внешней регламентации жизнедеятельности, воспроизведения из поколения в поколение традиций предков, упования на высшие силы. В педагогической деятельности широко

использовались заговоры, заклинания, магические действия, ритуальные песнопения.

Основным способом фиксации педагогических знаний было хранение в памяти, в устном народном творчестве: предания, легенды, пословицы, поговорки, потешки, пестушки. В них находили отражение те знания, нормы, общественно значимые ценности, которые необходимо было передать молодому поколению.

Основным смыслом и назначением педагогической деятельности было обеспечение выживания племени в существующих условиях.

Педагогическая деятельность в древности (в рабовладельческий период)

В период рабовладения появился специфический социальный институт, где осуществлялась специально организованная образовательная и воспитательная деятельность — школа. Школа (от лат. *schola*, от греч. *σχολή*, буквально — досуг, отдых от труда). Первые школы возникли в Египте, Ассирии и Вавилоне. Обучение происходило в специальном здании — «доме глиняных табличек». Знание в представлениях того времени давало человеку почти магическую силу и потому высоко ценилось. Педагогические функции выполняли служители религиозного культа — жрецы.

В древней Греции учителями были вольные граждане. Функции учителя в древней Греции выполняли дидаскалы. Кроме этого широко была распространена должность педотрибов, они занимались физическим воспитанием. Из числа знатных аристократов старейшинами назначались педономы, которые наблюдали за нравственным поведением и военно-физическим развитием своих воспитанников. Воспитание детей в богатых семьях поручалось особым лицам из рабов, которых называли педагогами (от греч. *παιδαγωγός* — дитя и веду, воспитываю).

Позднее появились школы, которые носили имена их создателей: Академия Платона, Ликей (от греч. *Λύκαον* — лицей) Аристотеля, Сад Эпикура. Обучение осуществлялось в форме ученичества. Содержание научного и мировоззренческого знания существенным образом зависело от миропонимания учителя, который нес это знание своим ученикам. Имея свободу в выборе содержания, форм и методов воспитания и обучения, учитель тем не менее находился под контролем со стороны государства и общества и мог понести серьезное наказание за свою деятельность. Истории известен факт, когда якобы за «растление» молодежи неугодными обществу знаниями философ Сократ был приговорен к смертной казни.

Наиболее известны своей педагогической направленностью философские учения Сократа, Платона, Аристотеля. Философско-этические труды, где закладывались основы науки о воспитании, были пронизаны мыслями о долге, нравственности, обязанностях человека и гражданина.

В период древности сформировался, а в средневековье получил наибольшее развитие особый жанр — «литература премудрости», представленная в виде «мудрого речения»: притчи, сентенции, афоризма, поучения. Слово рассматривалось как одно из самых сильных и действенных воспитательных средств. Все назидания велись от имени отца. Все «мудрые речения» выдержаны в доверительном семейно-домашнем тоне, обращены непосредственно к читателю. Отец выступает как первейший воспитатель, на котором лежит основная обязанность растить и направлять дитя. В образе отца выступают учителя, которые, как считалось, могут дать детям новое рождение посредством обучения или духовного наставления. Учитель рассматривается как «второй отец», иногда более значительный по своей роли, чем первый.

Педагог был хранителем традиции, поддерживал доминанту старшего поколения над младшим. Наставления физических и духовных отцов составляли фундамент и основу функционирования педагогической традиции.

Педагогическая деятельность в средние века (в феодальный период)

Период феодализма связан с дальнейшей дифференциацией общества. Появляются сословия, возникают сословные школы со своеобразной воспитательной практикой. Наряду с церковными школами (приходскими, монастырскими, соборными) создаются ремесленные школы, аристократические грамматические школы, рыцарские академии, торговые и технические школы. Система воспитания в этих школах соответствовала социальному положению того или иного сословия. Системы подготовки учителей в тот период не было.

Существенным продвижением в сфере педагогической деятельности было развитие письменно-печатного способа фиксации знаний, что расширяло возможности массового обучения. В практике педагогической деятельности получила распространение классно-урочная система.

Накопленный опыт образовательной деятельности Я.А. Коменский осмыслил в своем гениальном труде «Великая дидактика». В данном труде дифференцируется обучение и воспитание. Обучение было ориентировано на овладение грамотой (обучение письму и чтению) и богословским знанием. В воспитании приоритеты отдаются морально-нравственным началам.

Идеологической силой в период средневековья обладала религия. Именно в этот период церковь активно создает школы при монастырях; при этом церковь берет на себя просветительскую миссию. Священнослужители раскрывали в массовых проповедях смысл жизни на Земле и на Небе.

В образовательной практике заметное место отводилось домашнему обучению и воспитанию. В России был широко известен «Домострой» — руководство морального характера, где отражались нравственные нормы и правила поведения, определялись права и обязанности главы семьи и домочадцев, давались наставления от отца сыну. «Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишися. Казни сына своего измлада, и порадуешься о нем в мужестве...». Что означало люби, но не потакай, за провинность наказывай.

Широкое распространение в семейном обучении и воспитании занимала гувернёрская практика. Гувернёр (гувернантка) — наемный домашний воспитатель (воспитательница) детей. Кроме гувернёров в российских дворянских семьях к воспитаннику обычно приставляли дядьку — это слуга, который должен был одновременно прислуживать и следить за отпрыском, дядьки выполняли аналогичные функции и в закрытых мужских учебных заведениях.

Особое место в средневековом обществе заняли университеты. Обучение в университетах было направлено на развитие свободной мысли, на поиск истины. Пришедшее из римского права слово «universitas» применялось для определения групп лиц по роду их деятельности, т. е. некоторых сообществ: каменщики, врачеватели, правоведы и др. Этим словом назывались городские корпорации или гильдии мастеров и ремесленников. Так и университеты возникали в Европе как ассоциация студентов и педагогов.

В педагогической деятельности господствовал монолог учителя и репродуктивное усвоение учебного материала учеником. От педагога требовалось владение конкретным знанием, красноречие в его воспроизведении, четкое обозначение мировоззренческих позиций по принципу «хорошо» — «плохо».

Педагогическая деятельность Нового времени (в период капитализма)

Развитие экономики в эпоху капитализма стало носить отраслевой характер, что требовало четкой дифференциации знания. На системе образования данный процесс отразился в закреплении предметного характера преподавания. Экономика, которая развивалась в условиях рыночных отношений, требовала рационализации в системе производства и, как следствие, в

системе образования. Рационализация требовалась, прежде всего, в организации обучения, поскольку начинается массовая подготовка в системе элементарного образования. Рационализация в сфере содержания образовательной подготовки приводит к развитию прагматических идей: знать нужно то, что позволит найти свое место на рынке труда. Воспитание и образование молодого поколения стало рассматриваться как государственная проблема. Создаются национальные системы образования. Появляются специальные органы управления образовательными учреждениями. Разрабатываются государственные программы. Получает развитие педагогическое образование, определяются государственные требования к профессиональной подготовке учителя, законодательно оформляется их правовое положение.

Влияние церкви на школу существенно ослабло. Это повлекло появление разнообразных педагогических теорий, школ и систем. Обращение общества к идее ценности личности на первый план выдвигает фигуру учителя-воспитателя, складывается практика подготовки педагогов. Педагогическая подготовка осуществлялась в таких образовательных учреждениях, как университеты, гимназии, лицеи, различные воспитательные дома и др. Получают распространение альтернативные школы: вольные школы, открытые школы и др.

В России на этапе огосударствления образовательной практики (XIX — начало XX в.) наиболее распространены были следующие должности: попечитель — должностное лицо, руководившее сетью учреждений или управлявшее отдельным учреждением в ведомстве просвещения; инспектор — должностное лицо, осуществлявшее проверку соответствия деятельности образовательных учреждений установленным нормам; учитель — педагогическая профессия и должность в системе общего и среднего профессионального образования, лицо, занимающееся преподаванием какого-нибудь предмета, работник, ведущий воспитательную работу с учащимися в образовательных школах различных типов; классный наставник — преподаватель гимназии или реального училища, несший ответственность за воспитание учащихся и осуществлявший надзор за их поведением; классный надзиратель — помощник классного наставника; классная дама — надзирательница, назначавшаяся в помощь начальнику женской гимназии или прогимназии (соответствовала должности классного наставника).

Педагогическая деятельность Новейшего времени характеризуется созданием системы подготовки педагогических кадров. Педагогическая подготовка в большинстве стран стала носить дуалистический характер. Преподавателей для полных средних школ готовили высшие учебные заведения — университеты, позднее педагогические институты, а учителей для начальных и неполных средних школ — педагогические колледжи, училища. Подготовка в университетах носила академический характер, в педагогических колледжах и училищах программа обучения была прагматически направленной.

В настоящее время в большинстве стран обозначились следующие тенденции в системе подготовки педагогических кадров:

- наметился переход к высшему образованию как единому типу подготовки учителей;
- взят курс на достижение баланса между академическими и профессионально-педагогическими занятиями;
- наблюдается тенденция к разнообразию видов и форм производственной практики;
- серьезное внимание уделяется «человековедческому» знанию учителя, которое дает ему понимание людей, их психики и поведения;
- создается сложная система повышения квалификации, основными принципами которой являются непрерывность, всесторонность, ориентация на современные достижения педагогической науки.

Педагогическая деятельность с развитием государственного управления стала более регламентированной системой образования. Также в этот период вырабатываются критерии оценки успешности деятельности педагога.

Специфика педагогической деятельности в советской России

Единая система воспитания и образования сложилась в России только после революции 1917 г. Особое внимание уделялось профессиональной и идейно-теоретической подготовке педагогов. С самого начала педагогическая деятельность была связана с задачей социалистического строительства. В ходе культурной революции были реализованы ленинские установки о превращении учительства в главную движущую силу социалистического просвещения.

В СССР были установлены персональные должности: учитель начальной школы и учитель средней школы (Постановлением ЦИК и СНК СССР 1936 г.) В Постановлении говорилось, что учителя должны осуществлять воспитание и обучение учащихся в соответствии с требованиями советской школы.

На учителя советской школы налагалась высокая миссия «ваятеля» духовного мира. Следует отметить, что к внедрению в воспитательную и образовательную практику допускались только те формы и методы, то содержание, которые вписывались в единую идеологическую систему, что, естественно, было сдерживающим фактором для развития педагогического творчества. Стержнем всего воспитания было формирование основ коммунистического мировоззрения. Приоритет в системе советского воспитания отдавался общественным ценностям; сфера личных интересов и смыслов считалась малозначимой: личность воспитывалась в коллективе, для коллектива и через коллектив.

Для советской России характерно четкое разделение обучающих и воспитательных функций. Воспитательные функции выполняет классный руководитель — учитель, организующий повседневную учебно-воспитательную работу в порученном ему классе, осуществляющий организацию и воспитание классного ученического коллектива. В первые годы существования советской школы должности классного руководителя не было. Ее выполняли групповоды (с 1934 г. групповоды стали называться классными руководителями на основании постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О структуре начальной и средней школы»).

Учитель советской школы находился в серьезной зависимости от административных органов. Так, по Уставу средней общеобразовательной школы 1970 г. распоряжения директора не обсуждаются и могут быть отменены лишь районным, городским отделом народного образования или вышестоящим органом народного образования. Все важнейшие документы по школе принимались на основе директив ЦК ВКП (б), а в последствии — ЦК КПСС. Партийные организации были созданы в каждом образовательном учреждении и оказывали существенное влияние на кадровую политику этих учреждений.

Педагог советской школы — это идеолог, четко ориентированный на государственно-партийные цели, профессионал, который знает свой предмет и направляет свою деятельность на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, необходимых для решения народнохозяйственных задач.

Итак, в процессе исторической практики изменялись и совершенствовались:

- образовательные и воспитательные цели;
- социальные институты, где осуществлялось воспитание и образование (дома молодежи, дом глиняных табличек, школа и др.);
- содержание, средства, формы и методы воспитательной и образовательной деятельности;
- идеология воспитания, которая во многом зависела от ценности детства на данном историческом отрезке.

Педагогическая деятельность всегда:

- была социально обусловлена, находилась в зависимости от требований общества;
- предполагала передачу социально значимого опыта, который закреплялся как в знаниях,

- умениях и навыках, так и в системе ценностей;
- была связана с выработкой критериев, нормативов, фиксирующих успешность обучения и воспитания (воспитанность, образованность);
 - была нацелена на позитивное совершенствование личности;
 - сопровождалась поиском организационных форм педагогической деятельности, средств и способов передачи социально значимого опыта;
 - предполагала накопление, закрепление и передачу педагогических знаний;
 - требовала от личности, которая занималась воспитанием, педагогической направленности и особых способностей.

1.4. Проблемы осуществления педагогической деятельности на современном этапе

В условиях развития рыночных отношений формируется качественно новая, своеобразная модель образования. С той свободой, которую получили образовательные учреждения по Закону «Об образовании» (1992 г.) появляются новые возможности для их развития: постоянно обновляется содержание, идет поиск новых средств, форм и методов эффективного осуществления педагогической деятельности. Образование становится более демократичным, ориентированным на личность ученика (воспитанника), вариативным, динамичным.

С другой стороны, свободные рыночные отношения ставят образовательно-воспитательные учреждения в реальную зависимость от потребителя услуг. Образование стало рассматриваться как услуга. И, как следствие, качество образовательной услуги во многом зависит от платежеспособности клиента, что является нарушением прав детей и молодежи. Экономические трудности в развитии государства сказались и на финансовых возможностях основной массы населения, их способности оплатить качественную образовательную услугу. Новые условия привели к тому, что наряду с качественными образовательными услугами появились дешевые услуги для малообеспеченных потребителей. «Псевдообразование» стало реальностью нашего времени.

Несмотря на расширяющуюся потребность в образованных людях, в России произошло снижение образовательного ценза: Конституция 1993 г. гарантирует общедоступность и бесплатность основного общего образования, в то время как по Конституции 1977 г. обязательным было полное среднее образование. И только в 2007 г. снова вернулась идея всеобщего среднего образования до 18-летнего возраста, которую еще предстоит реализовать.

Развитие современного мира требует открытости, интеграции во всех сферах социально-экономической деятельности, совместного поиска путей решения актуальных для современного мира проблем. Исключительную важность для развития российского образования представляет присоединение к Болонскому процессу, что означает для России принятие курса на вхождение в зону единого европейского образовательного пространства. Безусловно, это требует повышения конкурентоспособности нашего образования. На фоне обозначенных событий тревожным фактом является то, что российская средняя и высшая школа имеет далеко не ведущие позиции на мировом уровне.

Ученые серьезно обеспокоены нравственным состоянием современного общества. Подвергся серьезной деформации такой социальный институт, как семья. В России увеличивает свои масштабы такое позорное явление, как социальное сиротство. Проблема безнадзорности, беспризорности, детского бродяжничества на сегодняшний день стоит очень остро. Выброшенные на улицу в результате трудных жизненных обстоятельств дети, пережив голод, насилие, болезни, притеснения, социальное отчуждение, начинают реально угрожать социальному благополучию.

Признаками острых социальных проблем становится алкоголизм. Критическим является положение с психическим здоровьем детей, продолжается рост числа умственно отсталых детей, что также обусловлено масштабами пьянства и увеличением числа больных алкоголизмом в стране. Реальной проблемой современного общества становится детское насилие. Распространенным явлением в среде подростков стала наркомания. Масштабы этого явления таковы, что они влекут за собой не только социально-медицинские последствия, но и реально угрожают будущему страны. В критической точке находится здоровье молодого поколения. Растет детская инвалидность. Образование просто вынуждено взять на себя в значительной мере функции культуросбережения, социальной защиты, сохранения здоровья детей. Все это еще более усложняет работу педагога.

Однако педагог российской школы в условиях рынка сам оказался социально не защищенной личностью. Несмотря на то что в Законе «Об образовании» декларируются социальные меры, которые должны быть соблюдены для того, чтобы педагог мог эффективно осуществлять свою деятельность, права педагога реально не защищены законом.

Современный педагог работает в ситуации, когда, с одной стороны, повышаются требования к личности, ее созидательному потенциалу, с другой — усложняются социальные процессы. Современный педагог должен обладать не только компетентностью в сфере своего предмета, но и обязан быть воспитателем, владеть методами социальной работы с маргинальными слоями населения, должен быть предприимчивой личностью, способной к саморазвитию.

Загвязинский В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М.: Высш. шк., 2008. — С. 119-148.

ГЛАВА IV. ФИЛОСОФСКО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

4.1. Ценности общества и цели образования

Сущность понятия «ценность»

Ценность — это человеческое, социальное и культурное значение определённых явлений действительности. Значимость для личности и общества явлений окружающей действительности определяется не столько объективной сущностью этих явлений, сколько их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, теми интересами и потребностями, которые сформировались у каждой отдельной личности и социальных групп в процессе жизнедеятельности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и определяться как добро или зло, истина или ложь, красота или безобразие и т. д.

Общество многослойно, поэтому в одном и том же социуме находится множество разнообразных ценностей. К примеру, в одном и том же обществе имеют место как гуманистические ценности и идеалы, которые утверждают ценность каждой личности, ее право на жизнь, так и диаметрально противоположные гуманизму ценности фашизма и экстремизма, в которых провозглашается жесткая селекция и неравное право человека на жизнь. Чем больше

расслоение в обществе, тем более разнообразны ценности и идеалы.

Есть смысл сказать о доминирующих ценностях в определенную историческую эпоху, которые воспринимаются большей частью общества. Таковые есть всегда. Например, в советскую эпоху большинством воспринимались ценности коллективизма, которые противопоставлялись ценностям индивидуализма.

Социальная среда, в которой человек родился и живет, природа, которая его окружает, деятельность, которой он занимается, во многом определяют его мировосприятие, мировоззрение и, следовательно его систему ценностей. Так, для крестьянина природные явления, от которых зависит урожай, оцениваются в таких ценностных категориях, как «добрый дождь», «злой ветер». Для городского жителя эти явления гораздо менее значимы и имеют уже оценки типа «хорошая — нехорошая» погода.

Взаимодействуя с социумом, каждый человек формирует свое «аксиологическое Я» (ценностные ориентации), т. е. избирательное отношение к материальным и духовным ценностям, свои установки, убеждения, предпочтения, которые выражаются в его поведении. Ценностные предпочтения всегда являются предметом выбора каждой отдельной личности, но «индивид не просто «стоит» перед витриной покоящихся на ней значений, среди которых ему остается только сделать выбор, и эти значения — представления, понятия, идеи — не пассивно ждут его выбора, а энергично врываются в его связи с людьми, образующие круг его реальных общений» (А. Н. Леонтьев). Осваивается космос, происходят войны и революции, с экранов телевизоров звучат богослужебные проповеди, ученые клонируют человека и т. д. Так или иначе, личность должна выстроить свою систему отношений как к глобальным, так и к локальным событиям и процессам, свидетелем, или участником которых она является.

Ценности не являются какой-то застывшей на всю оставшуюся жизнь системой, они динамично развиваются, изменяются. Имеет место такое явление, как переоценка ценностей. Такая переоценка может происходить как на уровне личности, так и на уровне государства и общества.

Для того чтобы личность могла со всей ответственностью подходить к выбору системы собственных ценностей, каждый человек должен стать субъектом жизни. Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям и ценностям, есть качество субъекта жизни. Подлинным субъектом жизни становится та личность, которая способна сохранять на протяжении времени свои важнейшие потребности и направлять всю свою жизнь на достижение главных ценностей, на решение задач самовыражения.

Наряду с жизнеутверждающими ценностями человек может ориентироваться на суррогатные ценности: нажива, жажда власти, удовлетворение низменных инстинктов и др. И тогда жизненные силы человека тратятся непродуктивно, он не может в полной мере раскрыть и реализовать себя.

Сущность аксиологического подхода заключается в том, чтобы личность смогла включиться в самостоятельный поиск ценностей. Воспитание должно находить в обществе позитивные, жизнеутверждающие ценности и, опираясь на них, помогать развиваться духовному миру личности, формировать устойчивость к негативным, разрушительным идеям и ценностям. Нужно помочь молодому поколению сформировать стремление к гармонии в себе и мире, потребность в постоянном совершенствовании.

Непреходящие социальные ценности

Жизнь как ценность. Непреходящей, объективной действительной необходимостью и высшей ценностью во все времена является человеческая жизнь. Современное общество переживает период, когда проблема выживания человечества становится проблемой всей цивилизации.

Окружающая действительность изобилует фактами, которые говорят о том, что сохранение человеческой жизни в современном мире перестает быть мерилем в выборе действий. Это происходит, когда государство использует силовые методы в решении межгосударственных конфликтов, когда развязываются локальные этнические войны, когда определенными группировками в качестве демонстрации своей политической воли осуществляются экстремистские действия. Эти и другие факты демонстрируют пренебрежительное отношение к человеческой жизни.

Очевидно, что в современном мире накопился целый клубок проблем, который поставил под угрозу благополучное развитие человека и всего человечества. Решение проблем выживания человека возможно только при осознании всеми и каждым ценности человеческой жизни. Крайне важно достичь осознания и понимания каждым человеком ответственности за окружающее его жизненное пространство.

Психологический смысл отношения к жизни как к ценности известный зарубежный психолог Э. Фромм выводит в следующем. Быть живым — это динамическое, а не статическое понятие. Существование и раскрытие специфических сил организма — это одно и то же. Все организмы имеют врожденное стремление к актуализации заложенных в них возможностей. Отсюда, по Э. Фромму, цель человеческой жизни следует понимать как раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы. Первейшая цель педагога — воспитать бережное отношение к жизни и здоровью у каждого человека, повлиять на утверждение такого отношения в обществе.

Природа как ценность. Ценность человеческой жизни тесно связана с отношением к природе как к жизненно важной среде. Разрушение ресурсов природы равносильно разрушению человеческой жизни: в природе человек черпает, поддерживает и сохраняет свои жизненные силы. Широко известен доклад Римскому клубу «Пределы роста» (1972), который был составлен на основе исследования ближайших и отдаленных последствий крупномасштабных решений, связанных с выбранными человечеством путями развития. Исследовались пять основных глобальных процессов: быстрая индустриализация, рост численности населения, увеличивающаяся нехватка продуктов питания, истощение запасов невозобновимых ресурсов, деградация природной среды. Вывод доклада был ошеломляющий: есть предел в использовании имеющихся ресурсов. Исследователи высказали идею поддержания «равновесного» состояния, подчеркивая, что осуществление идеи глобального равновесия возможно только через сознательную деятельность всех жителей планеты.

Потребительское и бездумное отношение к среде обитания, давление человека на нее в нынешних формах и масштабах становится опаснейшим явлением, ибо оно чревато экологическими катастрофами, грозящими самому существованию человека. Важность глобальных проблем сегодня хорошо осознана. Одним из способов их решения становится перестройка отношений между человеком и окружающей средой. От прямого воздействия на нее людям приходится переходить к соучастию, сотрудничеству с ней, т. е. к такому партнерству, которое учитывает последствия, реакции, ответы природы на наши воздействия на нее.

Мы начинаем прислушиваться к ее ответам, начинаем вступать с ней в диалог, принимать участие в ее судьбе, уважать ее собственные законы существования, оберегать и воссоздавать, а не только потреблять ее ресурсы.

Современный человек должен научиться жить в гармонии с природой, осознавать себя как часть природы, принимать на себя ответственность за сохранение природной среды. Поэтому так называемое экологическое воспитание — важнейшая часть и направление образования, часть воспитательной миссии педагога.

Общество как ценность. В обществе происходит утверждение жизни каждой отдельной личности, реализация и раскрытие ее жизненных сил и возможностей. На данном этапе актуализируется идея формирования общества устойчивого развития. Только устойчивое развитие общества позволяет личности наиболее полно реализовать свой потенциал.

Человек должен развиваться на протяжении всего своего жизненного пути. Жизненный путь человека — это «история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» (Б. Г. Ананьев). Каждый человек должен воплотить себя в жизни в чем-то социально ценном. В противном случае он теряет ощущение значимости и полноты жизни.

Сложные проблемы социально-культурного взаимодействия в современную эпоху стали принимать критический характер. Различные формы нетерпимости нередко используются экстремистскими движениями, разжигающими ненависть, национальную рознь и социальные конфликты в обществе. 16 ноября 1995 года Генеральная конференция ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) приняла Декларацию принципов толерантности. Принцип толерантности требует, с одной стороны, терпимости к иному мнению, культурным традициям, вере и т. д., но с другой — и твердости в отстаивании своих жизненных позиций и ценностей. Осуществление в реальной практике принципа толерантности требует не только принятия позиции терпимости, но и формирования у личности особых способностей: культуры переговоров, искусства поиска компромиссов, продуктивной конкуренции и т. д., другими словами, необходимо воспитывать у учащихся умение и способность жить в обществе. Важно научить современное молодое поколение, проявляя терпимость к иному, сохранить свою самость.

Семья как ценность. Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни. Это и понятно, ведь главное назначение семьи — это воспроизводство и поддержание жизни во всех ее проявлениях. Семья предоставляет человеку возможность ощутить истинные ценности бытия. Семья — одна из главных сфер создания, сохранения, культивирования и передачи человеческих ценностей, она средоточие важнейших гуманистических традиций: любви и заботы, бескорыстия и доброжелательности, самоотверженности и солидарности. Все люди на любом этапе своей жизни, так или иначе, связаны с семьей.

Для детей семья — это их первая встреча с миром, в котором они находят самых дорогих, заботливых и любящих существ: мать, отца, бабушек и дедушек, других членов семьи. Здесь же ребенок впервые учится выполнять многие важнейшие индивидуальные и общественные функции, учится выделять себя в семье как в первичной ячейке общества и делать первые шаги самостоятельности и свободы. Семья — такой же дар ребенку, как и жизнь, поскольку она образует первую, непосредственную, неотделимую от него среду существования. В семье, в любви и заботе, в единении и взаимной поддержке фокусируются для ребенка практически все человеческие добродетели.

Развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение людей к ней: увеличивается число нерегистрируемых браков, падает рождаемость, увеличивается число внебрачных детей, нормой становится воспитание ребенка одним из родителей, непопулярна стала семья из трех поколений и т. д.

Серьезной психологической проблемой становится отчуждение личности от семьи, семейных ценностей, самоустраненность от семейных проблем. Отчуждение (психологический уход), духовная отрешенность происходит чаще всего тогда, когда возникает конфликт

ценностей, когда представления об истинных ценностях одних противоречат представлениям других. Ослабление сплоченности семьи уменьшает как силу ее нормативного воздействия, так и ее надежность и устойчивость как источника информации для индивида, открывает двери для разного рода негативных влияний.

Гуманистическое воспитание заключается в ясном осознании всеми членами общества жизненно важных ценностей. Важно научить человека с детских лет соотносить возможности, потребности и обязанности, чтобы в итоге положительные человеческие качества могли бы раскрыться и реализоваться наиболее плодотворным образом.

Взаимосвязь ценностей общества и целей образования

Цели образования (идеальное, мысленное предвосхищение результата, путей и средств его достижения) производны от ценностей общества.

Проиллюстрируем эту мысль на конкретных примерах. В тоталитарном государстве на первый план выдвигается ценность сохранения и развития того государства, которое закрепляется господствующей идеологией, и личность должна со всей активностью этому способствовать, чтобы вписаться в существующую идеологическую систему. Классической иллюстрацией является моральный кодекс строителя коммунизма (Программа КПСС), где были определены конкретные качества, которыми он должен был обладать. Строитель коммунизма — это социально активная личность, которая мыслит категориями коллективного сознания и направляет все свои стремления на построение коммунистического общества. Именно в этот период закрепился такой расхожий педагогический лозунг: «личность воспитывается в коллективе, для коллектива и через коллектив». Очевидно, что ценность личности отодвигается на второй план по отношению к ценности коллектива.

В демократическом государстве на первый план выдвигается ценность личности. В Законе Российской Федерации «Об образовании» цель образования определяется следующим образом: «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». При этом личность должна быть интегрирована в современное общество и государство. Таким образом, закон знаменует новые приоритеты в системе ценностей — это интересы, потребности, возможности самореализации личности в социально значимой деятельности.

В рыночных условиях необходима личность, способная гибко перестраивать свою деятельность в соответствии с меняющимися условиями. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначены такие целевые приоритеты, как воспитание у молодого поколения инициативности, самостоятельности, мобильности.

Цели образования и ценности общества находятся в тесной взаимосвязи. На первый план в современном обществе выходят ценности сохранения жизни, что неразрывно связано с сохранением природы как жизненной среды. В Национальной доктрине образования РФ до 2025 г. в числе целей и задач образования обозначено «экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе». Образование должно формировать у подрастающего поколения чувство ответственности за охрану окружающей среды, воспитывать их активными проводниками знаний, способствующих более глубокому осознанию серьезности экологических проблем.

Для того чтобы в рамках образовательного учреждения достичь поставленных целей, необходимо создавать ценностно-развивающую среду. Влияние на личность воспитанника, на его систему ценностей не линейное, каждый преломляет в своей личности все многообразие его взаимодействия с окружающим миром. Поэтому каждое образовательное учреждение должно заботиться о формировании ценностной среды. Известен пример Царскосельского лицея, целью которого было воспитание новых людей, способных осуществить преобразование России. Общий успех лицея зависел от той среды, которую удалось создать благодаря усилиям всего

педагогического корпуса. Здесь каждого воспитанника приучали к самостоятельному философскому и критическому мышлению, ориентировали на высокие нравственные идеалы, на стремление жить и трудиться для воплощения идей добра, для «общей пользы». Ценности, которые были восприняты воспитанниками, прекрасно выразил в стихах лицеист А.С. Пушкин:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы.

Проводником целей образования является педагог. При этом педагог сам является носителем собственных смыслов и ценностей. Тот социальный заказ, те цели, который обозначены в государственных документах, педагог преломляет через собственное понимание, через свою систему ценностей. Поэтому крайне важно воспитать педагога, ориентированного на жизнеутверждающие ценности.

Одна из главных проблем школы и семьи — отчуждение личности ученика, воспитанника от целеполагания. В то время как личность — это оценивающая, выбирающая, смыслообразующая, целеполагающая субстанция. Каждый человек должен сам выстроить свою систему ценностей, определить для себя цель и смысл жизни. Известный психолог В. Франкл выделяет три группы ценностей, которые значимы для человека на протяжении всей его жизни и непосредственно связаны со смыслом жизни: ценности творчества (то, что мы даем миру), ценности переживания (любовь, дружба — то, чем мы обмениваемся с миром), ценности отношений (позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе). В. Франкл показывает неразрывную связь смысла жизни с системой ценностей. Смысл — это то, что имеет внутреннее значение для жизни конкретного человека, дает разумное основание цели.

Вопрос заключается в том, насколько человек бывает готов определить свою собственную цель и смысл, тем более что процесс постижения цели и смысла жизни не прекращается на протяжении всего жизненного пути. «Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя» (В. Франкл). Одним из важнейших психологических аспектов смысла жизни является способность человека переживать ценность жизни и готовность нести за нее ответственность. Образование должно помочь личности «обнаружить» смыслы.

4.2. Воспитание нравственных ценностей в целостном воспитательном процессе

Нравственные ценности

Базовые нравственные ценности были сформулированы еще в библейских заповедях и евангельских текстах: «не укради», «не убий», «не пожелай чужого», «не лги», «не делай другому то, чего не желаешь себе». Эти и другие жизненные установки составили основу нравственных ценностей современного человека. Пространство нравственных отношений исключительно обширно, оно затрагивает все сферы внутреннего мира человека и все области его внешних социальных отношений.

Нравственные ценности находят отражение в поступках, которые мы оцениваем как добрые, благие, хорошие, злые, разрушительные, вредные. К категории «добра» относится то, что соответствует принятым в обществе нормам, является для человека и общества благом. Зло — это то, что с точки зрения принятых норм отрицательно, предосудительно для человека и общества.

Нравственные последствия человеческих поступков часто сказываются через какое-то время. Так, человек, загрязняя атмосферу, в которой живет, получает сиюминутную выгоду, и

это кажется ему разумным, а на самом деле он разрушает свою среду обитания, что впоследствии проявится в болезнях и аномалиях детей, внуков и в целом скажется на жизнеспособности человечества.

Нравственность всегда направлена на развитие человека и общества, но общественные интересы и интересы каждой отдельной личности не всегда совпадают. Поэтому и имеет место такое явление, как нравственный выбор. Проблема нравственного выбора заключается в согласовании субъективного интереса и обстоятельств, в которых человек оказался. Человек не может и не должен забыть о себе, как о ценности, но эта ценность не абсолютна. Нравственность К. Д. Ушинский называет «чувством общности». Он писал: «Чувство общности, или, другими словами, нравственное чувство, живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма. Оба эти чувства в виде микроскопических зародышей рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т.е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспевания ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие нежнейшие растения».

Формирование нравственных ценностей требует свободы личности. К. Д. Ушинский считал, что нравственность и свобода — два таких явления, которые обуславливают друг друга, и одно без другого существовать не может, «нравственно только то действие, которое происходит из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то по крайней мере не нравственное действие». Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может.

Свобода в данном понимании не равна произволу. Произвол — это отсутствие границ, меры в отношениях между людьми. Особенно опасна вседозволенность для нравственно не окрепшей личности. Это нравственно извращает человека, ставит препятствие на пути раскрытия его жизненных сил.

Нравственность связана с ответственностью человека за свои поступки. Независимо от внешних обстоятельств человек должен оставаться человеком, и в этом его главная ответственность перед людьми и перед собой.

Сущность нравственного воспитания

Человек не рождается нравственным или безнравственным, он становится таковым в процессе взаимодействия с окружающим миром. Нравственное воспитание начинается с того, что ребенка вводят в мир принятых норм. Уже с ранних лет ребенок должен получать представление о том, что в этом мире значимо, что является добром, а что злом. Ребенок не имеет меры в самом себе, меры в отношениях между людьми, во взаимодействии с природой и обществом. Эту меру ему нужно помогать вырабатывать.

Знание норм преломляется через собственное отношение личности к этому знанию. Каждый из нас слышал много раз, что сквернословить — это плохо; прогуливать занятия — это плохо, уклоняться от работы — это плохо, оставлять после себя мусор в лесу — это плохо и т. д. Тем не менее далеко не каждый убежден в истинности данных установок. Многие эти и другие установки воспринимают как абстрактные, которые не имеют лично к нему прямого отношения.

Для того чтобы нравственные нормы человек принял как свои (присвоил), он должен получить собственный нравственный опыт. Сложность приобретения этого опыта заключается в том, что нравственный опыт требует свободы поступков человека. У Я. Корчака есть высказывание: «Пусть дитя грешит». Если человек не получит в детстве опыт ответственности за свое поведение, он не вырастет нравственным человеком. Гуманистическая педагогика основывается на том, что человек склонен к добру, поэтому нет смысла держать человека в

условиях жестких ограничений, это будет препятствовать продуктивному взаимодействию человека с миром. Тем не менее процесс выработки меры во взаимодействии с миром связан с ограничением произвола: разрушительные действия должны пресекаться.

Только благодаря опыту человек вырабатывает собственные нравственные установки. Нравственные установки являются основой для специфического нравственного переживания — совести — закона внутри себя.

Нравственное воспитание в целостном воспитательном процессе осуществляется как через систему учебных, так и внеучебных занятий. Так, в содержании гуманитарных предметов заключено человекообразующее знание. Именно гуманитарное знание направлено на развитие у личности способности и умения формировать систему жизнеутверждающих ценностных отношений к жизни, разбираться в таких категориях, как добро или зло, истина или ложь, красота или безобразие и т. д. Все предметы естественного цикла затрагивают законы жизни человека, следовательно, влияние этих предметов на нравственное развитие неопределимо.

Система внеучебной деятельности предоставляет широкое поле для насыщения ее нравственным содержанием. Имеются специфические нравственно ориентированные формы деятельности, такие, как уроки этикета, этические беседы, диспуты, дискуссии, милосердные, экологические акции и др. Декларируемые нормы обязательно должны пройти через деятельность человека. Нравственное содержание может быть заложено в любой форме внеучебной деятельности, где воспитанник ориентирован на созидание окружающего жизненного пространства.

Педагогический процесс должен опираться на позитивные, жизнеутверждающие ценности и помогать развиваться духовному миру личности.

Рассмотрим ряд систем воспитания, которые в сфере нравственного воспитания можно отнести к классическим.

Азбука нравственности В. А. Сухомлинского

В.А. Сухомлинский всю свою систему воспитания основывал на азбуке нравственности. Своим детям он внушал следующее:

- Вы живете среди людей. Каждый ваш поступок, каждое ваше желание отражается на людях. Знайте, что существует граница между тем, что вам хочется, и тем, что можно. Делайте так, чтобы людям, которые окружают вас, было хорошо.
- Вы пользуетесь благами, созданными другими. Люди дают вам счастье детства, отрочества и юности. Платите им за это добром.
- Все блага и радости жизни создаются трудом и только трудом. Без труда нельзя честно жить.
- Будьте добрыми и чуткими к людям. Помогайте слабым и беззащитным. Не делайте людям зла. Помогайте в беде товарищу. Уважайте, почитайте мать и отца.
- Проявляйте нетерпимость к тем, кто не заботится об интересах общественных.

Эти азы нравственности преломлялись через слово учителя, через поступок, к которому побуждали ученика, через нравственные установки, которые становились основой всей жизненной линии человека.

Воспитатель должен обладать искусством слова, чтобы достучаться до сознания и души ребенка. В. А. Сухомлинский писал проникновенные сказки о человеколюбии, и эти сказки были лучшим нравственным ориентиром для детей. В своей книге «Потребность человека в человеке» Сухомлинский писал, что каждому поколению воспитанников он повторял рассказ о человеческой неблагодарности.

Пригласил дед Андрей в гости внука Матвея. Поставил дед перед внуком большую миску с мёдом, белые калачи положил, приглашает:

— Ешь, Матвейка, мёд. Хочешь — ложкой ешь мёд с калачами, хочешь — калачи с мёдом.

Ел Матвей мёд с калачами, потом — калачи с мёдом. Наелся так, что дышать трудно стало. Вытер пот, вздохнул и спрашивает:

— Скажите, пожалуйста, дед, какой это мёд — липовый или гречневый?

— А что? — удивился дед Андрей. — Гречневым мёдом угостил я тебя, внучек.

— Липовый мёд всё-таки вкуснее, — сказал Матвей и зевнул; после обильной еды его клонило ко сну.

Боль сжала сердце деда Андрея. Он молчал. А внук продолжал спрашивать:

— А мука для калачей — из яровой или озимой пшеницы?

Дед Андрей побледнел. Его сердце сжало невыносимой болью. Стало тяжело дышать. Он закрыл глаза и застонал.

В. А. Сухомлинский считал, что детей нужно побуждать к нравственным поступкам. Угощая детей первым виноградом, он предлагал одну кисть отнести маме, помогал бережно упаковывать драгоценный подарок. Все ученики Павлышской средней школы, где он был директором, получали нравственный опыт, участвуя в создании «Уголка красоты», высаживая дубраву в честь дня Победы, работая на уборке урожая, помогая людям сохранять память о подвигах соотечественников во время Великой Отечественной войны. Если ребенок испытывает удовольствие от совершенного добра, то впоследствии это переходит в потребность творить добро и становится неотъемлемым качеством личности.

Сложный процесс формирования собственной нравственной позиции выражается в отношении человека к миру, людям, самому себе. Этот процесс начинается уже в нежном возрасте и наиболее ярко проявляется в детском творчестве. Дети школы Сухомлинского сами писали сказки, где было заложено нравственное содержание.

Но истинное счастье В. А. Сухомлинский испытывал, когда дети сами видели, что кому-то нужна помощь, и с радостью её оказывали: будь то инвалид, пожилой человек, который переживает горе утраты, или растение, которое нуждается в помощи человека.

Злое, ожесточенное сердце не способно созидать. Более того, ожесточенный жизнью человек стремится к разрушению. Для В. А. Сухомлинского сигналом нравственного неблагополучия был вид разбитого стекла в школьной теплице, где детьми были с любовью высажены прекрасные цветы.

Нравственность В. А. Сухомлинский тесно связывал с красотой. Он учил, что добрые поступки делают человека красивым. Тот, кто разрушает природу, себя, делает зло другому человеку, безобразен.

Диалог как основа нравственного воспитания в концепции Л. Кольберга

Большое значение для формирования нравственного самосознания имеет диалог, дискуссия на нравственные темы. Созданные по системе американского педагога-ученого Л. Кольберга «справедливые сообщества» были ориентированы на «нравственность сотрудничества», где учитель и ученики имеют равное право голоса при решении всех проблем общешкольной жизни.

Одним из ключевых элементов в практике таких школ было обсуждение с детьми моральных дилемм, ситуаций нравственного выбора. Моральные дилеммы — это жизненные ситуации, которые не имеют однозначного решения. Учащиеся должны были в процессе рассуждения, сопоставления различных точек зрения и позиций выйти на какое-либо решение. Смысл этих разговоров заключался в том, что каждый человек должен понять, что он живет в сообществе, и должен осознать свою ответственность за себя и тех, кто живет рядом.

По методике Л. Кольберга определяются следующие уровни сформированности морально-нравственного сознания:

1. Доморальный уровень, включающий следующие ступени: ориентация на наказание и покорность; наивно-определяющий гедонизм (стремление к наслаждению).
2. Мораль условно-ролевой конформности (приспособление к мнению большинства) со следующими ступенями: мораль «хорошего мальчика», ориентированная на сохранение добрых отношений; мораль поддержания авторитета.
3. Мораль высоких нравственных принципов со ступенями: мораль, ориентированная на общественный договор; мораль индивидуальных принципов совести.

Отдавая должное дискуссии, диалогу, в системе Л. Кольберга приоритетную позицию занимал нравственный опыт, который ученики получали, строя жизнь по нравственным законам, которые вырабатывались совместно педагогами и учениками.

Таким образом, воспитание нравственных ценностей требует:

- формирования у развивающейся личности представления о добре и зле;
- усвоения норм социального поведения;
- свободы в получении собственного нравственного опыта;
- ограничения произвола личности;
- побуждения (извне) к нравственным поступкам;
- создания ситуаций нравственного выбора;
- развития рефлексивных способностей (способности адекватного осмысления поступков);
- реальной ответственности личности за свой выбор.

Главным из всех этих требований является создание нравственной среды, где развивающаяся личность будет формировать свой нравственный опыт.

4.3. Воспитание эстетических ценностей в процессе духовного освоения мира

Эстетические ценности

Эстетические ценности заключены в ценности восприятия, понимания, переживания, созидания (творения) прекрасного. Красота широко разлита в окружающем мире. Красивым мы называем и восход солнца в горах, и лицо человека, и произведение искусства. Красивым мы можем назвать и виртуозно забитый гол, и шахматную партию, и научный эксперимент, и поступок человека. Красота затрагивает все сферы человеческой жизни.

Высшие проявления эстетической деятельности мы видим в духовных творениях. Духовные творения — это творения в сфере искусства, религии и науки. Духовные творения создаются через постижение высшего, божественного. Этот уровень Гегель называл ступенью «абсолютного духа». Это следует понимать так, что человеку открылось последнее абсолютное знание: знание самой Истины, самой Идеи. Истинное знание дается через откровение. И тогда человек постигает смысл жизни, находит истинное знание, творит прекрасное. Таким образом, по Гегелю, прекрасное — это высший уровень познания объективного в окружающем мире.

В основе эстетических ценностей лежит чувство прекрасного.

Прекрасное — самое красивое, выражается в единстве формы и содержания, это то, что целесообразно, гармонично, совершенно.

Безобразное — нарушение единства формы и содержания, нечто уродливое, хаотичное, неопределенное. Следует учитывать, что в массовой культуре наблюдается такое явление, как подмена прекрасного безобразным, эстетизация безобразного. Это происходит, когда прекрасная форма содержит безобразное содержание. Примером может служить бой

гладиаторов в период античности. В наше время фильмы ужасов, боевики эстетизируют отношения культа силы; секс- и порнопродукция разрушает поэзию, тайну интимных отношений. В результате искажается система ценностей.

Все увеличивающийся груз информации на душу ребенка, подростка часто ложится мертвым грузом, и тогда при обилии знаний рождается скудость чувств и интересов. А их неразвитость порождает примитивность духовной жизни. Но эта скудость так же жаждет самовыражения, как и яркость интересов и богатство души, проявляясь в погоне за грубыми ощущениями, за примитивными радостями. Такой человек не только не способен сопереживать, но и может получать наслаждение от боли, унижения другого.

Поэтому крайне важно, используя все средства (искусство, природу, труд человека), формировать эстетические жизнеутверждающие ценности, в основе которых будет стремление не просто наслаждаться созерцанием прекрасного, а стремление делать окружающее жизненное пространство более гармоничным, совершенным. Сверхзадача, на которую должно быть направлено эстетическое воспитание, — воспитать в человеке человеческое.

Сущность эстетического воспитания

Эстетическое восприятие мира начинается с умения видеть прекрасное в окружающем мире. В. А. Сухомлинский писал: «Мы учим детей: человек выделился из мира животных и стал одаренным существом не только потому, что сделал своими руками первое орудие труда, но и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый залив вечерней и утренней зари, безбрежную даль степей... увидел и изумился и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении пред красотой, в твоём сердце тогда тоже расцветет красота». В. А. Сухомлинский считал, что созерцание прекрасного — это первое окошко в мир красоты, это умение видеть неразрывную связь со способностью личности испытывать переживания, удовольствие от созерцания прекрасного. Природа даёт переживание красоты и гармонии жизни. Учитель вместе с детьми наблюдает период пробуждения жизни (ранней весной), буйного расцвета, зенита жизненных процессов (в середине лета) и в период замиранья (осенью). Слушая «чудесную музыку жизни», ребенок учится не просто видеть, а испытывать радость от красоты окружающей его жизни.

Следующим звеном в общем механизме эстетического воспитания является развитие способности понимать прекрасное. Если ограничить эстетическое воспитание только созерцанием прекрасного, то у личности разовьется эстетический примитивизм. Но, разъясняя глубокий эстетический смысл того или иного явления в искусстве, природе крайне важно не углубиться в излишний дидактизм, ведь это может разрушить процесс восприятия прекрасного.

На основе восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни личность формирует свои эстетические идеалы. Эстетические идеалы связаны со стремлением сделать себя и окружающую действительность более гармоничной, целесообразной, совершенной. Любая эпоха формирует образ героя нашего времени, которому личность стремится подражать. Крайне важно, чтобы эти идеалы были высокие, жизнеутверждающие.

Человек не должен быть сторонним созерцателем жизни и всего того прекрасного, что есть в этой жизни. Личность должна научиться созидать, творить прекрасное. В творчестве проявляется духовная деятельность. Именно здесь развиваются способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми. Творчество помогает человеку выйти за пределы обыденного, встать на путь познания истины, добра и красоты, осознать высший смысл жизни.

Существуют законы литературного и изобразительного творчества, законы конструирования и т. д. Для того чтобы создать качественный творческий продукт, личность должна овладеть специальными умениями. Для ребенка должно стать привычным стремление

все сделать красиво, будь то текст, который он пишет неумелой рукой, или модель самолета, который он конструирует, отправляя его в своих мечтах в далекие путешествия. Это стремление к прекрасному нужно постоянно поддерживать.

Вершиной эстетического воспитания является потребность личности в созидании прекрасного, в стремлении сделать окружающую жизнь более гармоничной, совершенной в быту, и в человеческих отношениях, и в искусстве, и в природе и т. д.

В целостном воспитательном процессе эстетическое воспитание опирается на предметы эстетического цикла: литературу, русский язык, музыку, изобразительное искусство, мировую художественную культуру. Эти учебные предметы содержат в себе единство чувства и мысли, помогают личности найти гармонию в окружающем жизненном пространстве.

Эстетическое содержание необходимо извлекать из содержания каждого учебного предмета. Такие предметы, как ботаника, биология, зоология, помогают человеку жить в гармонии с природой, физкультура учит гармонии движений, математика учит красоте, точности, целесообразности решений и т. д.

Во внеучебной деятельности на развитие прекрасного работают различного рода изостудии, хореографические кружки, хор, театр и др. Чувство прекрасного, возвышенного человек может испытать и отправляясь в поход, и поздравляя ветеранов войны с праздником и т. д. Главное — научить человека жить в гармонии с собой и миром.

Остановимся на наиболее известных в практике воспитательной деятельности системах, в содержании которых заложено эстетическое воспитание.

Концепция музыкально-эстетического воспитания Д. Кабалевского

Концепция Д.Б. Кабалевского создавалась в середине XX в. Д. Б. Кабалевский считал, что влияние искусства на нравственность заменить нельзя ничем. Оно сказывается на детях еще задолго до их поступления в школу. Первые же встречи с искусством — с первыми сказками, песенками и картинками, с первыми кукольными спектаклями и мультипликационными фильмами — ставят перед детьми важнейшие морально-эстетические проблемы, учат их понимать, что такое добро и зло, любовь к друзьям и ненависть к врагам, что такое благородство и что такое подлость. В центре музыки всегда стоит человек с его мыслями, чувствами, поступками.

Д. Б. Кабалевский приводит пример с урока музыки. В первом классе ребята слушали вальс из балета С. С. Прокофьева «Золушка». Вальс этот им очень понравился, они услышали в нем образ счастливой, радостной, хотя и робкой Золушки, впервые в жизни попавшей на бал, о чем она раньше даже мечтать не смела. На уроке вальс прозвучал вместе с идущей за ней сценой «полночь», когда часы механично и напряженно отбивают двенадцать ударов — Золушка должна покинуть бал и возвратиться домой. Вот какие характеристики дали ребята после прослушивания музыки:

- Часы бессердечны, механичны, тревожны ...
- Часы равнодушны ...
- Злые часы ...
- Часам все равно, опоздает Золушка домой или нет...

Вот какие нравственные оценки вызвала в сознании детей эта музыка.

Уроки музыки Д. Б. Кабалевского ставили задачу воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры.

Дидактическая система Д. Б. Кабалевского строилась на трех китах: песня, танец, марш. Песня, танец и марш — это три основные сферы музыки, они дают возможность объединить большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая при этом теснейшую связь этих занятий с жизнью.

Уже с первых уроков музыки первоклассники учатся не только наблюдать и чувственно воспринимать то или иное явление, но и размышлять о нем, в данном случае — не только слушать и слышать музыку, но и размышлять о ней. В системе Д. Б. Кабалевского были предусмотрены беседы-лекции. Педагог размышлял с детьми на темы: «Куда ведут нас киты?», «История запечатлевает себя в искусстве» и др.

Д. Б. Кабалевский писал: «Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки — основа всех форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний духовный мир учащихся, их чувства и мысли».

Д. Б. Кабалевского крайне тревожило коммерческое, бездумно-развлекательное направление в музыке. Такое «искусство» основывается на эксплуатации самых дурных вкусов, влекущей за собой не только укрепление этих вкусов, но и дальнейшее их распространение. Искусство должно не развлекать, а увлекать человека глубокими мыслями и глубокими чувствами. Высокий эстетический вкус — «орган духовной культуры» человека.

Концепция эстетического воспитания Б. М. Неменского

Б. М. Неменский — известный художник. Свою деятельность в сфере искусства он начал как военный художник: он отражал в своих произведениях подвиг советского народа на фронтах Великой Отечественной войны. Задачу искусства Б. М. Неменский видел в развитии способности к пониманию, сопереживанию, сочувствию, в воспитании подлинного гуманизма.

Искусство во все времена и эпохи является источником духовной пищи. Поэтому система эстетического воспитания может принести плоды только при условии осознания связей искусства с жизнью. Программа Б. Неменского построена на поэтапном овладении социальным опытом искусства. Важнейшим отличием новой программы является целостное блочно-тематическое построение единых кругов познания в каждом году и четверти при разнообразии практической деятельности. Весь курс обучения — единая система последовательно развивающихся, взаимосвязанных тем, которые раскрывают основы связей изобразительных, декоративных и конструктивных искусств с жизнью человека и общества.

Триада основ художественного мышления выступает в качестве трех форм художественной деятельности, известных детям практически задолго до школы: конструирование, изображение, декор. Каждый ребенок в процессе своих игр обязательно что-то строит. Каждый ребенок что-то рисует, что-то изображает. И наконец, каждый ребенок украшает и себя, и свои игрушки, и свой уголок. Все эти три элемента художественной деятельности помогают в приобщении к искусству именно как к форме жизнедеятельности.

Эстетическое воспитание по Неменскому основывалось на искусстве видеть (видеть искусство в окружающей жизни, видеть богатство и разнообразие красоты); на искусстве понимать (изображенное, украшенное и построенное); на искусстве изображать видимое.

Концепция Б. М. Неменского основывается на поиске внутренних связей пластических искусств с жизнью общества, Он связывает три формы пластической художественной деятельности: постройку, изображение, украшение с развитием трех сфер художественного мышления: конструктивного, изобразительного, декоративного. Эти формы художественного мышления сопровождают духовную жизнь общества, помогают ему формировать и утверждать в повседневной жизни нравственно-эстетический идеал.

У каждого народа, у каждой эпохи существуют свои художественно-эстетические символы. Так, белый цвет у одних народов принят для наряда невесты, у других — для траура. Революционная эпоха у всех народов окрашивается в красный цвет. Каждое поколение детей должно не только освоить художественно-эстетические идеалы эпохи, но и сформировать свое восприятие жизни.

Б. М. Неменский считает, что внутреннему миру ребенка ближе единство мысли и

чувства, чем чистая мысль. Поэтому, наряду с передачей научной информации, на которую ориентируется современная дидактика, мы должны предусматривать и путь освоения содержания учебных предметов через переживание. Эти возможности открывает искусство. Он считает, что всякая система познания должна быть построена на фундаменте эмоционального вживания в искусство. Художник утверждает, что в школе в систему как учебной, так и внеучебной работы органически должна войти конструктивная, изобразительная, декоративная деятельность.

Итак, воспитание эстетических ценностей требует:

- развития умения видеть прекрасное (эстетическое восприятие);
- развитие способности испытывать эстетические переживания;
- развитие понимания прекрасного-безобразного;
- развитие творческих эстетических способностей и умений;
- воспитание стремлений к гармонии в окружающем жизненном пространстве.

Образовательные учреждения должны стремиться к эстетическому обогащению среды, что, в свою очередь, является и важным условием воспитания нравственной личности.

4.4. Воспитание отношения к труду как к ценности

Труд как ценность

Труд — едва ли не универсальная ценность, признак самой жизни, активности человека, его возможности утверждать свое существование. Но подлинной ценностью является свободный труд, труд в согласии с выбором человека, с его способностями и желаниями.

Труд — это целесообразная деятельность человека, в результате которой преобразуется окружающая действительность. В этом смысле ценность труда тесно связана с эстетическими и нравственными ценностями, поскольку именно с помощью труда человек приближается к гармонии и целесообразности в окружающем жизненном пространстве.

Труд является важнейшей потребностью человека. Именно в труде личность выявляет и развивает свою индивидуальность, утверждает ценность своей жизни. К. Д. Ушинский сравнивал труд, которым человек вынужден заниматься в силу определенных обстоятельств (труд как необходимость), и «личный труд», которого требуют тело, сердце и ум. К. Д. Ушинский считал, что не всякий труд является «источником человеческого достоинства». Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика. Но этот труд не только не возвышает человека нравственно, но и низводит его до положения животного. Только свободный труд, труд, который наполняет душу, является источником человеческого счастья и достоинства. Только личный труд обладает «внутренней, духовной, животворной силой». Если у человека нет личного труда, то он идет либо по дороге «бездонной скуки», либо по дороге прихотей и наслаждений. И та, и другая дорога губельны для человека. Только свободный труд помогает человеку осознать себя «живым органом мирового духовного развития».

Труд — не игра и не забава, он требует серьезного усилия, поэтому человек должен иметь цель, осознавать необходимость труда. Воспитание должно не только внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно дать ему и привычку к труду. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому, что в эти именно минуты «портится голова, сердце и нравственность».

Популярна в педагогической мысли идея соединения обучения с производительным трудом. Эту идею активно развивал и проводил в жизнь великий швейцарский педагог

И. Песталоцци (1746 — 1827). Он считал, что в процессе труда ребенок легче освоит элементарные знания. Многие педагоги вслед за И. Песталоцци настаивали на раннем включении в производительный труд.

Сущность трудового воспитания

Трудовое воспитание связано с поиском способов включения человека в трудовую деятельность в соответствии с его возрастом, способностями и возможностями. Отечественная школа за время своего существования накопила большое разнообразие видов трудовой деятельности: труд по самообслуживанию, общественно полезный труд, производительный труд, учебный труд. Разнообразны и формы включения в трудовую деятельность:

- труд в учебных мастерских и на учебно-опытных участках;
- работа в ученических производственных бригадах, школьных лесничествах, трудовых отрядах старшеклассников, лагерях труда и отдыха;
- получение специальности на межшкольных учебно-производственных комбинатах (УПК);
- техническое творчество и сельскохозяйственное опытничество в кружках, на станциях, в Домах юных техников, юных натуралистов;
- работа в учебных цехах;
- создание собственных школьных производств;
- проведение трудовых акций по благоустройству города и др.

Включение в трудовую деятельность должно сопровождаться выработкой трудовых умений. Так, в программе учебного предмета по труду определены конкретные умения, которыми должен овладеть школьник за время обучения. Для формирования трудовых умений требуются специальные условия, в том числе и материальные. Так, например, в агрошколе-интернате А. А. Католикова (создана в 1973 г.) имелись теплицы, животноводческие фермы, опытное поле, зоосад, оранжерея. Каждый ребенок участвовал в трудовом процессе, имел свой объект деятельности, что позволяло ему и приобретать и проявлять свои умения.

Трудовое воспитание связано с выработкой готовности к труду. Именно снижение готовности к трудовой деятельности, падение престижа рабочих специальностей стало одной из причин школьной реформы (1984), где была предпринята попытка синтеза общеобразовательной школы с профессиональной, соединения обучения с производительным трудом. Одной из причин неудачи реформы является отсутствие необходимой материальной базы.

Трудовое воспитание связано с выбором сферы профессионально-трудовой деятельности. Подготовка и правильный выбор профессии имеют для личности и для общества безусловную ценность. От этого во многом зависит и трудовая успешность, удовлетворенность человека трудовой деятельностью, переживание ценности труда.

Труд требует от человека волевых усилий, которые он должен научиться проявлять. Человек должен испытывать удовлетворенность как от процесса, так и от результата труда. Отношение к труду как к жизненно важной потребности является вершиной трудового воспитания.

В современных условиях существуют реальные проблемы осуществления трудового воспитания (организационного, материального и нормативного плана). По Закону РФ «Об образовании» 1992 г. привлечение учащихся к общественно полезному труду, к труду не предусмотренному образовательной программой, допустимо только с их согласия. В законе говорится, что общеобразовательное учреждение по договорам и совместно с предприятиями, учреждениями, организациями могут проводить профессиональную подготовку обучающихся в качестве дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг. Начальная

профессиональная подготовка проводится только с согласия обучающихся и их родителей. В практике школы наблюдается процесс свертывания трудовой подготовки.

В современной школе сделан акцент на профильное обучение. Профильное обучение в старших классах рассматривается в современных государственных документах как один из основных способов реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на старшей ступени общего образования, что обеспечит осознанный выбор учащимися будущей профессии, формирование у выпускников реальной цели и профессиональной перспективы, гибкую приспособляемость школьного обучения к изменяющимся потребностям общества.

Опыт трудового воспитания А. С. Макаренко

Трудовое воспитание, по теории А. С. Макаренко, должно начинаться по возможности на ранней стадии. Первые трудовые навыки ребенок должен приобретать в игре. С возрастом трудовые поручения должны быть отделены от игры, и уже с 10-летнего возраста дети могут заниматься производительным трудом.

А. С. Макаренко занимался со своими воспитанниками серьезным производством. В колонии им. М. Горького колонисты занимались сельским хозяйством. В распоряжении горьковцев была пахотная земля, конюшня, мастерские, кузница, столярный цех, свинарник, коровник, теплицы. В коммуне им. Ф. Э. Дзержинского занимались промышленным производством: коммунары производили фотоаппараты, электроинструменты, нитки. Тринадцатилетние мальчики за четыре часа работы вполне успешно и даже виртуозно справлялись с нормами взрослого человека.

А. С. Макаренко считал, что организация жизни и труда должна быть предоставлена самому коллективу. Такой подход воспитывает качества хозяина и организаторские умения. За свой труд воспитанники отвечали по всей строгости перед коллективом. Труд в коллективе рассматривался как этическая категория: «все обязаны трудиться, а раз обязаны все, значит, это норма морали». А. С. Макаренко стремился к тому, чтобы коллектив всегда требовал от каждого участника трудового процесса высокого качества труда. Дисциплина рассматривалась как норма, и коллектив к соблюдению дисциплины относился спокойно и жестко.

А. С. Макаренко считал, что воспитательная польза от труда достигается только тогда, когда человек трудится, участвуя в «общественной и политической жизни». Включение в трудовую деятельность не было педагогической манипуляцией. Это было стремление к заработку для себя и коллектива. В коммуне сложилась очень полезная практика отчисления 10% заработка в общий фонд. Это позволяло не только решать реальные хозяйственные проблемы, но и воспитывало взаимную ответственность.

По мнению А. С. Макаренко, каждый труд «должен быть творческим». Труд без увлечения, без интереса, без мысли, без радости «напоминает усилия рабочей лошади». Научить творческому труду — особая задача воспитателя. В труде важна не только производственная подготовка, но и нравственная. Труд развивает человека физически, и это важно, но главная польза труда сказывается «в психическом, духовном развитии человека».

Итак, воспитание отношения к труду как к важной жизненной ценности требует:

- формирования общетрудовых и специальных умений и навыков;
- расширение форм трудовой деятельности;
- последовательного, соответствующего возрасту включения личности в различные виды труда;
- создание условий для проявления творчества в труде;
- наличие стимулов к труду;
- помощь в определении профессиональной направленности.

4.5. Воспитание гражданских ценностей в современных условиях

Ценности гражданственности

В современном понимании гражданственность — это сознательное и заинтересованное участие гражданина в управлении обществом. Гражданственность проявляется в участии гражданина в политической, социальной, экономической жизни государства, поддержании законопорядка, укреплении обороноспособности страны, готовности к самостоятельным инициативным действиям в интересах страны и в целях достижения собственного жизненного успеха.

В основе формирования гражданских ценностей лежит правосознание гражданина. Каждый гражданин должен осознавать свою принадлежность к государству, должен знать права и обязанности, установленные законодательством этого государства, защищать свои права и четко выполнять свои обязанности.

Базовым условием осознания принадлежности к государству как ценности является доверие гражданина к государству. В настоящее время мы реально сталкиваемся с проблемой падения такого доверия, что проявляется в уклонении от военной службы, пассивности в период выборной кампании, стремлении решить свои проблемы в обход властных структур, широкое распространение получило такое явление, как отток интеллектуальной элиты за рубеж и др.

Закон РФ «Об образовании» 1992 г. одним из основных требований к содержанию образования называет «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества» (статья 14).

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, принятая Правительством Российской Федерации в 2000 г., в числе основных задач обозначила воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью.

Формирование гражданственности невозможно без формирования национального самосознания. Каждый человек должен ощущать неразрывную связь с судьбой своего государства.

Нельзя, однако, забывать, что современное общество породило ряд проблем (проблемы экологии, международного экстремизма, истощение энергетических ресурсов и др.), которые выходят за рамки отдельного государства и становятся межнациональными, межгосударственными. Поэтому крайне важно, наряду с формированием национального гражданского самосознания, помочь молодому поколению осознать себя гражданами мира, людьми, ответственными за все происходящее на земле.

Связь гражданственности и патриотизма

Гражданственность тесно связана с патриотизмом, поскольку государство, где каждый реализует свои гражданские права и обязанности, является для человека и Отечеством, Родиной. Патриотизм (от греч. *πατριώτης* — соотечественник, *πατρίς* — родина), любовь к Родине, чувство верности своему Отечеству, готовность к выполнению гражданского долга.

В отечественной педагогике формирование патриотизма выступает важным условием и показателем успешности протекания воспитательного процесса. Тем не менее следует обозначить ряд проблем, которые отражают сложность процесса патриотического воспитания.

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация современного общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на молодое поколение. В современной России получило распространение такое явление, как утрата патриотического сознания. Как следствие в общественном сознании получили широкое распространение

равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, неуважительное отношение к государству, традициям, национальной культуре.

В условиях пересмотра исторических событий прошлого, резкой смены оценок этих событий молодое поколение оказалось беззащитно перед многополярностью мнений, суждений, позиций. Ситуация усугубляется расширением процессов глобализации, которые наряду с распространением культуры народов мира содержат в себе и элементы культурной экспансии. Как следствие получило распространение новое явление — антипатриотизм, который проявляется в героизации чужого образа жизни, неуважении к традициям и культуре своей страны.

Россия является многонациональным государством и мультирелигиозным обществом. В условиях поликультурности возможны разного уровня конфликты. Причиной этих конфликтов, как правило, является ложный «патриотизм», противопоставляемый толерантности и перерождающийся в национализм (чувство превосходства одной нации над другой) или великодержавный шовинизм (высокомерное превознесение одного народа за счет других). Бедствием современного общества стало интолерантное поведение, в основе которого лежит нетерпимое отношение к иной культуре, использование экстремизма как способа решения межнациональных, межгосударственных конфликтов.

В государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 — 2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 — 2010 годы» обозначена система мер по совершенствованию процесса патриотического воспитания. Обобщенными показателями результативности программ является повышение толерантности, снижение степени идеологического противостояния в обществе; упрочение единства и дружбы народов Российской Федерации; обеспечение заинтересованности граждан в развитии национальной экономики, снижении социальной напряженности в обществе; проявление социальной активности, готовности граждан к защите Отечества.

Сущность гражданского воспитания

Воспитание гражданственности связано с формированием у подрастающего поколения осознания своей принадлежности к государству. Каждый гражданин государства должен быть знаком с государственной символикой: гимном, флагом, гербом. Важно знакомить молодое поколение с традициями, историей государства. Героические события отечественной истории, выдающиеся достижения страны в области политики, экономики, науки, культуры и спорта являются основой для формирования патриотических чувств. Каждый юный гражданин должен дорожить своим государством как святыней и по мере своих сил способствовать тому, чтобы ошибки и негативные страницы прошлого не находили продолжения в настоящем и будущем.

Гражданственность связана со знанием правовых норм. Главным документом для гражданина государства является Конституция, где определены гражданские права и обязанности.

В сфере международного права к гражданским правам относят обычно следующие:

- право на жизнь;
- право на свободу;
- право на физическую целостность и личностную неприкосновенность;
- право человека не подвергаться пыткам или жестокому, унижающему достоинство обращению или наказанию;
- право на защиту чести и доброго имени;
- право на свободное передвижение и свободный выбор места жительства;
- право покидать собственную страну и свободно в нее возвращаться;

- право на судебную защиту и правосудие;
- право человека на признание его правосубъектности в любой стране мира;
- свобода мысли, совести и религии;
- свобода слова;
- право свободно определять свою национальную принадлежность и пользоваться родным языком и др.

Знание правовых норм является необходимым, но недостаточным условием формирования гражданственности. Каждый гражданин государства должен быть достаточно компетентным в отношении своих гражданских прав и обязанностей, т. е. уметь пользоваться своими гражданскими правами. При этом он должен осознать необходимость выполнения прав и обязанностей гражданина, собственную ответственность за реализацию гражданских прав и обязанностей.

Соблюдение правовых норм требует волевой регуляции. Важно уже в стенах школы развивать правовое сознание, учить жить по законам гражданского общества, формировать правовую культуру как систему ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых в конкретном государстве. Интересный опыт в этом плане накоплен «Свободной школьной общиной» в Вилккерсдорфе (основана в Германии в 1906 г.). Эта община была ярким образцом организации жизни на началах сотрудничества граждан небольшого сообщества. Законы жизни этого сообщества вырабатывались совместно учителями и учащимися. Контроль за проведение законов в жизнь поручался специально созданным для этого органам, что позволяло каждому ощутить свою защищенность. Опыт «Свободной школьной общины» имеет свое продолжение как в зарубежной, так и в российской школе.

Гражданственность связана с проявлением гражданской активности. Необходимо воспитывать осознание личной ответственности за благополучие, последовательное развитие и надежную безопасность государства и гражданского общества. Гражданская активность наиболее ярко проявляется в акциях гражданской направленности, в деятельности общественных объединений и организаций. В настоящее время нет такой общественной организации, которая была бы массовой и ведущей, тем не менее наблюдается рост общественных объединений различной направленности, повышается их активность в политической жизни страны.

Воспитывая гражданственность, необходимо признавать права на развитие всех государств и народов, что требует развития способности к межкультурному сотрудничеству, толерантного отношения к иному государственному устройству, иному способу жизни.

В основе формирования гражданственности лежит:

- знакомство с традициями, историческим прошлым государства и Отечества. Осознание личностью своей принадлежности к государству;
- знакомство с законами государства, прежде всего с Конституцией — основным законом государства, формирование компетенции в овладении основами гражданских знаний;
- развитие гражданской активности, формирование гражданской жизненной позиции как ценностного способа жизни личности;
- освоение норм культурно-правового взаимодействия в отношениях межличностных, профессионально-деловых, межнациональных, административно-государственных должно стать для личности образом жизни;
- развитие волевой регуляции гражданского поведения, умение и способности соотносить свои интересы с существующими в обществе законами и социальными нормами и традициями.

ГЛАВА VII. ОБУЧЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

7.1. Теоретические основы и актуальные проблемы дидактики

Назначение и общие ориентиры дидактики

Общая теория и методика обучения или дидактика (от греч. διδακτικός — поучающий) является относительно самостоятельной частью педагогики, в ней раскрываются цели, содержание, закономерности, принципы и методы обучения. Она призвана в конечном итоге дать учителю, преподавателю средней специальной и высшей школы ответы на ключевые вопросы образовательной практики: во имя чего и для чего учить? Как сделать обучение развивающим, формирующим личность? Когда начинать систематическое обучение? Где учить? Чему учить (каково содержание обучения)? Как учить (какие методы, приемы, технологии использовать)? Как создать условия для полноценного и эффективного обучения?

Поиски ответов на все эти вопросы связаны с конкретным пониманием целей и ценностей современного образования, сущности и структуры обучения, его закономерностей и принципов, т. е. с определенной дидактической концепцией. Особенности этих вопросов состоят в том, что ответы на них не так просты, как может показаться на первый взгляд, в том, что их решение далеко неоднозначно, ибо эти решения связаны с определенной ситуацией в обществе, с конкретными условиями, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс, с тем или иным этапом развития образования, с особенностями изучаемого предмета, а также с тем, что почти каждая учебная ситуация может иметь не одно, а несколько вполне удовлетворительных решений, и со многими другими обстоятельствами и условиями.

Необходимо сразу обозначить те исходные положения, которые положены в основу нашего понимания современной дидактической концепции.

Общая теория обучения (дидактика) — лишь относительно самостоятельный раздел педагогики. Обучение (предмет дидактики) — важнейшая составная часть, «поле» и средство воспитания и развития личности. Вот почему дидактические закономерности, категории и подходы — это всегда конкретизация более общих педагогических закономерностей и категорий, трактующих воспитание как процесс стимулирования и создания условий для реализации сущностных сил, развития и становления личности человека. Современная дидактика реализует принципы гуманной педагогики, направленные на формирование свободной и творческой, ответственной и конкурентоспособной личности.

Как часть педагогики дидактика — не только наука, имеющая свою категориальную структуру, логику, инструменты развития и практической реализации, но и искусство, в котором громадную роль играет личность педагога, его культура, эрудиция педагогический талант, изобретательность, творчество. Общие подходы, принципы, схемы, рекомендации, которые можно усвоить, изучая курс, составят только базу для того, чтобы вдохнуть в живой процесс общения с учеником, его взросления, его человеческого становления («очеловечивания») живую душу, благородные мысли и чувства, чтобы искать и находить лучшие решения в постоянно изменяющихся ситуациях учебного процесса.

Обучение выступает важнейшей сферой образования, оно призвано решать не только задачи овладения знаниями, но и проблемы развития личности, её воспитания, а сам процесс обучения понимается как тесное взаимодействие педагога и обучающихся, направленный на осуществление общих задач образования. Такое взаимодействие, нацеленное на овладение

определённым учебным материалом, составляет то, что называется учебным процессом.

В научный обиход, в официальные документы всё более прочно входит понятие «непрерывное образование». Проще говоря, человек теперь должен учиться и совершенствоваться всю жизнь, ибо сама жизнь сейчас быстро меняется и усложняется. Уровней, видов, форм образования становится всё больше. В данном разделе речь пойдёт об общих закономерностях, принципах, подходах к обучению. Конкретизация же общих подходов будет вестись преимущественно на материале общего среднего и частично — профессионального, в том числе высшего образования.

Следует учесть, что просто обучения и образования нет вообще. Есть обучение конкретным предметам, сферам деятельности, обучение определённой профессии. Обучение всегда идёт на конкретном материале и учитывает его специфику. Дидактика изучает общие закономерности обучения, образования и развития личности в учебном процессе. Она тесно связана с конкретными методиками изучения математики, физики, языка, истории и т. д., даёт исходные положения к их пониманию, их интеграции в едином образовательном процессе, но никоим образом их не подменяет. Итак, дидактика — раздел педагогики, учение об обучении, реализуемом в учебном процессе, предполагающем совместную деятельность того, кто учит, и того, кто учится. Это учение о развитии и воспитании личности, приобщении её к культуре, введении в самостоятельную жизнь в процессе специально организованного овладения учебным материалом.

Предмет изучения дидактики

Если исходить из того, что обучение — это воспитание и развитие в процессе совместной учебной деятельности: учебно-познавательной, учебно-практической, учебно-исследовательской (для вуза), учебном общении, а такая совместная деятельность обязательно предполагает общение учеников с педагогами и общение их друг с другом, то предметом дидактики можно считать воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности и учебного общения.

Далее возникает вопрос: какие же конкретные отношения, складывающиеся в учебном процессе, служат приоритетным предметом изучения в дидактике? Многие исследователи утверждают, что предметом дидактики выступает основное дидактическое отношение «учитель — ученик», «педагог — студент»; они вспоминают слова А. С. Макаренко о том, что предметом педагогики является не сам человек, а именно педагогические отношения. Однако при этом упускается несколько важных обстоятельств. Во-первых, существенно важным в обучении является не только общение в системе «педагог — учащийся», но и познание, выраженное в отношении «учащийся — изучаемый материал». Во-вторых, субъективные человеческие отношения есть не только отношения между личностями или между личностью и миром (действительностью), но и отношения личностей. Педагогические, в том числе дидактические, отношения не могут не включать человека, не охватывать личности как ученика, так и педагога. Иначе получится обезличенная, а еще резче сказать, бездетная и «бесчеловечная» педагогика. Взгляды, чувства, мысли, оценки, способы деятельности ученика в учебном процессе не могут быть вынесены за рамки дидактики, хотя их специально изучает психология. То же самое относится к личности педагога, его замыслам, идеям, самочувствию, здоровью, творческому потенциалу.

Важным в дидактическом плане является и отношение «педагог — изучаемый материал», ибо это связано с отбором, дидактическим осмыслением материала, проектированием, конструированием предстоящих актов обучения. Предметом дидактики служит и рефлексия — анализ процесса и результатов педагогической деятельности со стороны самого педагога, а также оценивающих его действия экспертов.

Предмет дидактики, таким образом, достаточно сложен. Он включает все три субъекта обучения: учителя, ученика, обучающийся коллектив (класс, группа), изучаемый материал и все основные дидактические отношения: «ученик — учитель», ученик — изучаемый материал», «учитель — изучаемый материал», а также отношения: «учитель — класс» и «ученик — класс».

Предметом дидактики является регулирование и совершенствование указанных отношений, создание условий для развития и совершенствования всех субъектов учебного процесса.

Современная дидактическая концепция

Педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из современной педагогической концепции, которая носит гуманистический характер и определяется главной целью образования и воспитания: реализацией и самореализацией заложенного в человеке личностного потенциала. Эта концепция в её дидактической интерпретации и составляет исходный теоретический базис дидактики — понимание обучения прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. При этом выделяются: социальная функция обучения, призванного формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам развития общества, способную адаптироваться и активно трудиться в современном мире; личностно-развивающая функция, находящая своё воплощение в развитии способности человека к саморегуляции, саморазвитию и самореализации, формированию его духовной сущности (идеалы, ценности, познавательные способности), нравственном становлении. Обучение в современных условиях призвано выполнять также функцию здоровьесбережения (валеологическую), функцию социальной защиты и функцию трансляции культуры и подготовки учащихся к её творческому развитию. Другое дело, насколько и как реализуются эти функции.

В современной концепции делается акцент на активные формы учебно-педагогического процесса — сотрудничество педагогов и обучающихся, а также взаимодействие самих обучающихся друг с другом.

Данная трактовка пришла на смену пониманию обучения как вооружения обучающихся под руководством педагога системой научных знаний о мире и научно обоснованными способами деятельности (так называемая «ЗУН — дидактика», где ЗУН — знания, умения, навыки), а также несколько позже, сформулированной и принятой концепции обучения как развития интеллектуальной сферы, познавательных способностей и интересов обучаемых на той же основе овладения системой знаний и научно обоснованных способов деятельности. Современная концепция, не утратив ничего, стала шире и глубже. Оставаясь социальной и познавательной, она стала глубоко личностной.

Рассмотрим наиболее общие и значимые идеи и подходы современной дидактики.

1. Личностный подход предполагает, что в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения выступают не только знания, умения, навыки, функциональная подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, черт характера.

Личностный подход предполагает стремление выявить и сформировать личность, уникальную человеческую индивидуальность, выработать индивидуальный стиль деятельности, развить лучшие черты и нейтрализовать негативные индивидуальные проявления каждого ученика. Это требует отказа от валового, усредненного подхода к обучению и воспитанию, исключения бюрократического стиля управления, подавляющего личность, создания условий для максимального проявления положительных задатков, самостоятельности, самобытности и

оригинальности человека.

2. Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Г. И. Шукина и др.).

3. Социальная направленность и коллективистский подход означают нацеленность учебного процесса на формирование общественно ценных отношений, ибо внешние отношения, в которые личность вступает в процессе деятельности и общения, формируют внутреннее отношение человека к общественным ценностям, к людям, к делу, к самому себе. Любые психические функции формируются первоначально преимущественно в коллективно распределенной деятельности и только затем становятся достоянием личности, интериоризируются, выражаются в индивидуальной форме деятельности (Л. С. Выготский). Психологи сделали вывод, что коллективная деятельность в обучении должна во многих случаях предшествовать индивидуальной, что именно спор, диалог, состязательность, сопоставимость и другие атрибуты совместной деятельности порождают рассуждения, отношения, оценки, эмоциональные реакции и прочие проявления личности.

4. Оптимизационный подход предполагает достижение максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат времени и сил обучаемых и педагогов (Ю. К. Бабанский).

5. Технологический подход позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов.

6. Творческий, инновационный подходы требуют постоянной диагностики, исследования достигнутого обучающимися уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных содержания, методов и форм деятельности, сотрудничества в обнаружении истины, неустанного педагогического экспериментирования (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник, П. И. Пидкасистый и др.).

Указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом взаимосвязаны, взаимообуславливают, взаимопредполагают и взаимопроникают друг в друга. Все они представляются нам чрезвычайно важными, основополагающими.

Таким образом, произошло серьезное изменение целей образовательной системы, переход от «знаниецентрической» ориентации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, направленной на развитие и самореализацию сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. Я. Якиманская, Н. А. Алексеев и др.).

Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «знание — сила». Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остаётся основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Ведь по меткому выражению К. Д. Ушинского, «пустая голова не мыслит». Речь только о том, что сами по себе знания ещё не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования.

Другое важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы обучения. Если еще совсем недавно основное содержание обучения сводили к системе научных знаний или (в школе) к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь содержательной основой образования стала помимо изучения природных процессов вся отечественная и мировая культура. Иными словами, это все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию: и научно

обобщенные, осмысленные знания; и знания, нормы и способы поведения, основанные на здравом смысле, чувстве, интуиции; и образы, понятия, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях или житейском опыте. Такой поворот, однако, значительно усложняет и без того непростую процедуру отбора содержания школьного и вузовского обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев и др.).

Очень важным для организации обучения является переход российского образования на позиции вариативности образовательных программ и многообразия типов учебных заведений.

Долгие годы у нас действовали стандартные, унифицированные, одинаковые для всех учебные программы, стабильные учебники и учебные планы, строго регламентированные типы учебных заведений. Реформы образования в последнее десятилетие XX в. привели к тому, что у семьи, у учащихся появилась реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня и характера образовательных программ. Хотя вариативность, свобода выбора не может не быть ограничена рамками единых образовательных стандартов (образовательного минимума), единых образовательных цензов (требований к соответствующим результатам образования по завершении того или иного этапа образования), что предусмотрено Законом РФ «Об образовании».

Содержание и методы современного обучения определяются также тенденциями к более полному учету региональных и этнических особенностей, постепенным переходом к более активным нетрадиционным методам обучения, активным использованием психолого-педагогической диагностики и многими другими факторами. Очень серьезными проблемами, стоящими сейчас перед образованием, являются проблемы определения сроков начала систематического школьного обучения (6 — 7 — 8 лет), общей продолжительности основного и полного среднего образования (переход от 10 к 11-летнему, а в перспективе к 12-летнему образованию), расширением платных образовательных услуг. Очень актуальны и доставшиеся в наследство от прошлых десятилетий, но значительно обострившиеся проблемы здоровья учащихся. Одним из факторов нездоровья выступает хроническая перегрузка учащихся обязательными учебными занятиями, что ставит под сомнение незыблемость вековой традиции предметного (по существу многопредметного) построения содержания обучения.

7.2. Сущность, структура и развивающий потенциал обучения

Сущность и структура обучения и учебного процесса

Для конструирования, отбора содержания, выбора методов и форм обучения важно овладеть его научными основами, понять сущность, социальные функции, структуру, логику и движущие силы функционирования и совершенствования учебного процесса. Понятие «учебный процесс» часто употребляют как синоним понятия «процесс обучения». Однако полезно обратить внимание и на особенности указанных понятий.

Процесс обучения рассматривается как управление учебной деятельностью со стороны учителя, учебный процесс — как сложный процесс взаимодействия педагога, обучаемого, учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения. Пока речь идет о постижении общей абстрактной модели учебного процесса, в которой, отвлекаясь от специфики предмета, от особенностей конкретных ситуаций, можно было бы чётко выявить его наиболее глубокие, сущностные характеристики.

В чем же сущность обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся двигаться от его внешней структуры к внутренней, а от неё к сущности, от статического представления о его компонентах к анализу динамики процесса.

Внешне учебный процесс предстаёт перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которого педагог нацеливает, информирует, организует и стимулирует

деятельность обучающихся, корректирует и проверяет её, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, в первую очередь — предусмотренными в программах знаниями, умениями и навыками. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность обучающегося). В преподавании даже на этапе подготовки к занятиям в качестве ориентиров включены достигнутый школьниками или студентами уровень деятельности, характер отношения к изучаемому, степень развития способностей, социальной зрелости. Общение обучающихся и обучаемых происходит всегда, даже если речь идет о заочном обучении или самостоятельной работе студента или школьника. В эти виды обучения преподавание включено косвенно, опосредованно, через задания, консультирование, определение источников информации, последующий контроль. Поскольку все виды учебной деятельности всегда предметны, направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент процесса — содержание изучаемого (предмет изучения): факты, их объяснение, выводы, теоремы, законы, теории. Между тремя элементами обучения существуют и три вида связей, о которых уже шла речь: педагог — ученик, ученик — предмет изучения, педагог — предмет изучения (Рис. 6).

Рис. 6. Общая структура обучения

Однако фиксация наличия трех элементов (компонентов) и трех видов связи обучения — лишь регистрация являющегося. Чтобы раскрыть сущность обучения, необходимо выяснить его родовые и видовые признаки, цели, внутреннюю структуру, рассмотреть процесс в динамике.

Несомненно, что обучение, как и воспитание в целом, процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта деятельности и отношений. Отсюда вытекает важнейшая социальная функция обучения, заключающаяся в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником созидания личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Задачи созидания личности требуют, чтобы в процессе обучения человек овладел ведущими элементами этого опыта, включился в реальный процесс его воссоздания и приумножения, а выпускник средней и особенно высшей школы видел бы тенденции общественного прогресса, понимал ключевые идеи развития общества, овладел бы прогрессивными технологиями.

В демократическом обществе, в котором разностороннее развитие личности становится объективной необходимостью, ставится задача передать каждому молодому человеку в достаточной для его развития мере все основные элементы человеческой культуры. В этом заложен глубокий смысл и всеобщего образования, и складывающейся системы непрерывного образования.

Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют и формируют личность? В работах И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина убедительно показана четырёхкомпонентная структура культуры и адекватное ей содержание обучения, в которую входят и знания о природе, и способы работы человека с тем, что даёт или способная дать при её разумном использовании природа. Это прежде всего знание о человеке, обществе, природе, технике, затем (второй компонент) — это установленные в выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение, далее (третий компонент) это опыт творчества и наконец четвёртый и очень важный компонент — эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и идеалы. Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, даёт подлинное образование, т. е.

Развивает и воспитывает (см. схему 7).

Рис. 7. Состав культуры

Цели обучения непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства в конкретных условиях и составляют общественно обусловленное содержание образования. Они заключаются, во-первых, в том, чтобы привести обучающихся к овладению системой знаний и способов деятельности и, во-вторых, в том, чтобы на этой основе обеспечивать развитие, полноценное формирование личности обучаемых. Последняя цель более скрыта, она пока еще недостаточно регламентируется и конкретизируется в программах, но без необходимого развития мотивов, потребностей, эмоций, познавательных, коммуникативных, творческих и других способностей невозможно и само овладение усложняющейся системой знаний, и тем более — вхождение в культуру.

Вот почему значительная часть новых исследований по педагогике и педагогической психологии нацелена на поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, на его личностную ориентацию. Таким образом, анализируя социальные функции и цели обучения, мы выявляем определяющие его природу процессы овладения знаниями и развития обучаемых. Можно сказать, что обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества.

Реальный эффект обучения, его действительное, а не иллюзорное движение (изучен курс, пройдена тема, отработано задание, сдан зачет или экзамен) в решающей степени зависят от соотношения двух ведущих составляющих учебного процесса: от овладения знаниями, способами деятельности, другими элементами содержания образования и развития обучаемых. Развитие происходит на основе овладения знаниями, но также и в процессе овладения культурой человеческих отношений, способами деятельности, человеческими ценностями. Эффект развития, в свою очередь, создает предпосылки для основательного овладения знаниями, способами деятельности, вхождения личности в контекст культуры. Но гармония указанных процессов не достигается автоматически. Необходима целесообразная организация обучения, исходящая из понимания существа и динамики овладения знаниями и развития личности.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками может происходить в двух основных вариантах: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом). Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к пониманию (Рис. 8).

Рис. 8. Структура репродуктивного варианта учебной деятельности

Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) ученик должен удержать в памяти, что требует особой (мнемонической) деятельности, предусматривающей приёмы механического и логического запоминания, систему повторения изученного. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня понимания или до уровня усвоения. Но наиболее важный материал, а также способы деятельности следует довести до уровня овладения, что требует ещё одного этапа — применения, использования усвоенного либо на репродуктивном, алгоритмическом (воспроизведение образцов, использование правил и предписаний), либо на уровне поисковом, творческом (нестандартные подходы, поисковые умения). На этом этапе отрабатываются на основе многократного повторения действий

(упражнений) необходимые умения и навыки. Последний этап в обучении (применение), особенно по обществоведческим и гуманитарным дисциплинам, явно недооценивается. Цикл овладения знаниями нередко остаётся незавершённым.

Продуктивный вариант учебной деятельности выглядит иначе, он содержит ряд новых элементов (логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и др.). Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. И добытие, и применение знаний, и определение отношений и оценок здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива, развитие прогностических и конструктивных (проектных) способностей. Однако по многим дисциплинам продуктивный вариант используется, к сожалению, спорадически, вне системы. Продуктивный вариант может состоять из следующих звеньев:

Ориентировочный этап

1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи
2. Анализ условия задачи
3. Воспроизведение (восполнение) необходимых для решения знаний
4. Прогнозирование процесса поиска и его результатов, формулирование гипотезы
5. Составление плана (проекта, программы) решения

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов
7. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа
8. Решение задачи новыми способами
9. Проверка решения. Оценка рациональности и эффективности выбранного варианта

решения

Контрольно- систематизирующий этап

10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучаемого систему знаний, представлений, отношений
11. Выход на новые проблемы

Понятие о развивающем обучении

Выясним теперь сущность процесса, который мы называем развитием личности. Само по себе обучение, если его рассматривать как приобретение человеком знаний, умений и навыков, еще не означает развития. Древние говорили: «Многознание уму не научает». А один из наших современников пошутил: «Ум — это то, что остается после того, когда мы забываем все, чему нас научили». Речь идет об умственном развитии, но сказанное относится и к развитию вообще. Развитие — это новообразования личности, новые психические качества или их новый уровень, это формирование способностей, интересов, потребностей, воли, эмоций. Как установлено многочисленными исследованиями философов, психологов и педагогов, развитие есть результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношения. Вне деятельности и отношений развитие не существует. Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются (С. Л. Рубинштейн), происходит их усвоение личностью, они интериоризируются (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), то есть превращаются во внутреннее достояние человека, черты личности.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию.

Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения, новый уровень способностей и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определяется созреванием организма, в том числе мозговых структур, составом накопленного опыта. Такое обучение называется развивающим, а его структура чаще всего носит «задачный» характер. Это значит, что содержание изучаемого предстаёт перед учащимися как цепочка задач и создающихся на их основе задачных (проблемных) ситуаций.

Динамическую структуру развивающего обучения можно представить себе, исходя именно из «задачного» понимания и «задачного» структурирования педагогической и учебной деятельности. Предпосылками такого подхода служат прочно утвердившиеся в отечественной психологии положения о единстве сознания и деятельности, о проблемном характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, познавательных противоречий между познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Э. В. Ильенков). Отсюда полезно всё содержание изучаемой темы или раздела строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс — как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием — совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узко-методическом (расчетная задача, задача на построение и т. д.), а в широком психологическом смысле как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов (Г. А. Балл, Л. Л. Гурова).

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность. Осознание трудности, дефицита информации при условии понимания значимости изучаемого и подготовленности к работе (базовые знания и умения) вызывает интерес, рождает стремление к действию, целенаправленную активность, систему действий, результатом которых оказываются не только новые знания и способы деятельности, но и новый уровень развития.

Любая «порция» познавательного материала, любые задания, предлагаемые учащимся, как и вся система изложения нового, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский) уровни умений, навыков, способов деятельности, оценок и отношений. Говоря конкретнее: условие задачи должно быть адресовано на достигнутый (актуальный) уровень развития, оно должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном, а вот требование, предписание, вопрос должны быть адресованы на уровень «ближайшего развития» (Рис. 10).

Рис. 10. Развитие личности в обучении

В «зоне ближайшего развития», по мысли Л. С. Выготского, находятся те действия и операции, которые уже формируются, но которые обучаемый может выполнить пока только при помощи со стороны, прежде всего — это помощь педагога. Но помощь может быть и опосредованной, косвенной, реализуемой через постановку заданий, методические рекомендации, аналогии, ориентиры поиска, эвристические программы и т.д. Важно учитывать, что в «зоне ближайшего развития» располагается тот этап овладения деятельностью, развития отношений, который логически следует за освоенным, этап, к освоению которого обучаемый подготовлен предшествующей деятельностью. Показателем того, что задание находится в «зоне ближайшего развития», служит отзывчивость ученика к оказываемой ему помощи.

Педагог и должен, как правило, работать в зоне ближайшего развития учеников, оказывая им помощь: информируя, стимулируя, давая образцы, обращая внимание на недостатки и успехи, что непросто, ибо «зона» у каждого ученика своя, и именно поэтому одинаковый подход ко всем далеко не всегда достигает цели.

Каждая выдвигаемая в обучении очередная задача, таким образом, диктуется логикой учебного процесса, в основе которой лежат логика раскрытия содержания изучаемого и логика развития ученика. Даже в лучших вариантах обучения приоритет отдаётся логике развёртывания содержания. В идеале же необходим органичный сплав двух указанных подходов с определённым приоритетом логики развития и формирования личности школьника или студента, нацеленности именно на «зону ближайшего развития» познающих. Несомненно, что в большинстве случаев она многовариантна.

Решение задачи, преодоление трудностей в принципе должны означать и микросдвиг в развитии учащихся, достижение ими проектируемого (заданного) уровня знаний и развития. Конечно, заметные сдвиги в развитии — результат решения ряда задач. Педагог по каналу обратной связи получает информацию о деятельности обучаемых, подбирает и корректирует средства педагогического воздействия (например, даёт вспомогательные вопросы или расчленяет задачу) и, убедившись, что задача решена, с учётом достигнутого выдвигает новую задачу, ориентированную на достигнутый уровень как на исходный, и на новую «зону ближайшего развития».

Заключенное в задаче противоречие между достигнутым обучающимся на каждом этапе обучения уровнем знаний и развития и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для решения задачи, составляет основное, постоянно разрешаемое и вновь возникающее противоречие обучения, ядро движущих сил учебного процесса.

Есть основания полагать, что именно задача, конструируемая на конкретном материале изучаемых предметов и представляющая перед обучаемым как познавательная, представляет собой ту генетическую «клеточку», в которой при подготовке проекта «свертываются», интегрируются все определяющие обучение факторы (общие цели образования, содержание изучаемого, уровень подготовленности и развития обучаемых, наличные методические средства и условия и др.) и из которой они затем «развертываются» уже в педагогическом качестве как элементы учебного процесса. Задача, развернутая в процессуальном плане, в живой деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения (педагогов и учащихся) вместе со средствами и методами осуществления этой деятельности и полученными результатами и составляет, на наш взгляд, структурную единицу учебного процесса — конкретную динамическую учебную ситуацию. Решается, исчерпывается задача — осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация. На продвинутых этапах обучения учащиеся приобретают способность видеть проблему, формировать задачу. Тогда они действительно становятся субъектами обучения, приобретают способность проектировать и строить учебный процесс и свою деятельность в нем, готовность к продуктивному самообразованию.

Конечно, приведенное описание — всего лишь схема, модель принципиальных направлений движения и взаимодействия определяющих обучение компонентов и факторов. В реальном процессе они «очеловечиваются», наполняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальность педагогов и учащихся.

7.3. Законы и закономерности учебного процесса как выражение его сущности

До недавнего времени ученые-педагоги воздерживались от формулирования педагогических законов вообще и дидактических законов, в частности.

Этому есть ряд причин. Закон, как известно, отражает внутреннюю необходимую связь явлений и процессов, существующих независимо от познающего эти законы субъекта. Обучение же, как и любой социальный процесс, складывается из целенаправленной деятельности, общения, сотрудничества его субъектов — людей, которые имеют установки, определенный опыт, предпочтения, право выбора жизненных планов и средств их достижения. Однако деятельность людей тесно связана со средой, окружающим миром, она определяется историческим опытом, миропониманием, технологической вооруженностью, наконец, закономерностями развития психики и социального сознания. Значит, обучение, субъектное по своим проявлениям в конкретных условиях, по социальным основаниям, глубинным корням, целям и факторам объективно и подчиняется объективным законам и закономерностям. Однако закон в социальной сфере трудно отследить, зафиксировать и сформулировать.

И самое важное: педагогические законы, в силу влияния на процессы воспитания, обучения и развития множества факторов, почти никогда не дают строго гарантированного, определенного результата. Они носят стохастический, вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действие зависит от наличия многих условий, к числу которых относится и сознательная энергичная деятельность участников этих процессов, поэтому связь между объективными законами, с одной стороны, и поведением людей, их сознанием, а еще более — подсознанием, — с другой, очень неоднозначна, она не укладывается в рамки строгих причинно-следственных связей, жесткого детерминизма. Одни и те же закономерности, факторы развития в разных условиях и по отношению к разным по внутренней природе субъектам дают совершенно непохожие, иногда противоположные результаты.

Итак, обучение как педагогический процесс и объективен в своих основах, вписан в объективный процесс развития общества, в конкретно-экономический контекст, и субъективен в своих активных проявлениях, в возможностях реализации. Именно эти объективные основы, способы связи объективного и субъективного и отражают дидактические законы.

Помимо законов, существуют еще закономерности. Закономерность в литературе трактуется либо как проявление законов, часто еще не осознанных и четко не сформулированных, либо как общие проявления упорядоченности развития, как совокупное действие многих законов. И та, и другая трактовки приемлемы и для дидактики.

Подчеркнем еще, что речь идет именно о закономерностях, которые отражают, но не подменяют законов и закономерностей психического развития, общения, социальной адаптации, а отражают связи между ведущими компонентами обучения — преподаванием, учением, объектом изучения (содержанием материала) и получаемыми результатами.

В работах Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, Б. С. Гершунского, М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, П. И. Пидкасистого выделены законы обучения, получившие признание научно-педагогической общественности. Дадим им краткую характеристику.

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Он раскрывает определяющее влияние общества через социальный заказ образованию на содержание, цели, масштабы, средства, методы организации учебного процесса.

Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на обучающихся. И содержание, и методы, и стиль общения, и характер заданий — все компоненты обучения непременно влияют на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера школьников и студентов.

Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся. Этот закон раскрывает зависимость формирующей личности процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учеников на результаты обучения.

Закон целостности и единства педагогического процесса. В обучении он отражает связи части (например, факта, закона) и целого (например, теории, общей научной картины мира),

взаимосвязь рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, обуславливает необходимость гармонической интеграции предметов, содержательного, мотивационного и операционного компонентов деятельности, овладения знаниями и развития, социализации и индивидуального подхода, традиционных и новых технологий и т. д.

Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении. Он означает, что любое научное знание прямо или опосредованно служит практике (да и выводится в конечном счете из нее). Отсюда вытекает необходимость опоры на общественную практику и жизненный опыт учащихся, конкретизации и применения научных положений на практике, насколько позволяет это специфика материала, подготовленность учащихся и условия обучения.

Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индвидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти виды организации деятельности могут быть разделены во времени или совмещаться, взаимопроникать друг в друга, какому-то виду деятельности на определенном этапе может отдаваться предпочтение, но они должны не исключать, а предполагать друг друга.

Указанные законы имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения.

Что же касается проявления закономерностей, то их очень много, и мы сошлемся только на несколько примеров. Существует давно установленная в опыте закономерная связь между степенью авторитета учителя и результатами его воспитывающего влияния на учащихся, связь между отношением учащихся к учителю и результатами обучения, зависимость продуктивности усвоения нового от объема и системности базовых знаний и опыта обучаемого и т. д.

Законы и закономерности служат базой возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Среди них уже неоднократно упоминавшаяся идея нацеленности обучения на разностороннее развитие личности, духовно богатой, индивидуально своеобразной, гармоничной, способной к плодотворному труду для общества; идея комплексного подхода к обучению и воспитанию, позволяющая в единстве, в одной деятельности решать многие развивающие и воспитывающие задачи; идея оптимизации содержания, методов и условий обучения и воспитания, позволяющая в конкретных условиях добиваться наивысших результатов с минимальными затратами (две последние идеи развиты в работах Ю. К. Бабанского).

Законы, закономерности и ведущие педагогические идеи находят выход в практику, регулируют ее через систему принципов обучения, к изучению которых мы и переходим в следующем разделе, где необходимо проследить связь между теоретическими категориями, отражающими сущность и функции обучения, и принципами, выводящими эти категории в сферу практической педагогической работы.

7.4. Принципы обучения

Понятие о принципах обучения

Теоретическая концепция обучения, представления о структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны воплощаться на практике, служить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Связующим звеном, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения. Принцип как нормативная для практики категория характеризуется всеобщностью, он обязателен для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера («нет правила без исключения»). Но принципы потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории, ибо «принципы — не исходный пункт исследования, а его заключительный результат» (Ф. Энгельс). Принцип — это

инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это деятельностное выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выводившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача — научная проблема — замысел решения — гипотеза — способы ее проверки — теоретическая интерпретация результатов — принцип. Причем обоснованием каждого принципа может выступить не только отдельный закон или закономерность, но и педагогическая теория в целом, вся система законов, регулирующих учебный процесс. Точно так же полным выражением теории или закономерности является вся система принципов, обращенная к практике.

Законы и закономерности:	Принципы:
Социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения	Развивающего и воспитывающего обучения
Воспитывающего и развивающего характера обучения	Культуро- и природосообразности
Обусловленности результатов обучения характером деятельности обучаемых, способом обучения	Научности и связи теории с практикой
Целостности и единства учебного процесса	Систематичности и системности (преемственность, целостность, перспективность)
Единства и взаимосвязи теории и практики в обучении	Сознательности и активности Наглядности
Единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной деятельности	Комплексности (постепенное формирование единой картины мира, понимание роли и позиции человека в мире, в судьбах страны, общества; межпредметных связей в его изучении, овладение способами активного и системного подхода к происходящим в мире процессам) Доступности Прочности Положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона Рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм работы

Что касается конкретных условий обучения, то учет их производится на основе гибкого применения, вытекающих из принципов требований, правил и подбора соответствующих обстоятельствам методов.

Мы уже подчеркивали, что дидактика — неотъемлемая часть педагогики, а обучение служит задачам воспитания и развития. Поэтому общие принципы воспитания — воспитание в развивающей и обогащающей деятельности, в коллективе, в целенаправленном творческом труде, сочетания требований и уважения к личности и другие, а также общие принципы организации деятельности: предвидения и целеполагания, соответствия методов целям и содержанию деятельности и другие — лежат в основе определения и использования принципов

обучения и получают в них конкретное воплощение.

Принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Само по себе приведенное положение не вызывает возражений, однако оно мало раскрывает суть принципа как дидактической категории. Нам представляется, что суть любого принципа в том, что это ориентир, рекомендация о способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. Противоположные тенденции обучения либо отражены в существе самого принципа, либо обнаруживаются при его взаимодействии с другими принципами. Каждый принцип (или их пара), таким образом регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, способствуют общей гармонии, согласованности, взаимодействию.

Обратимся с этой точки зрения к ведущим принципам обучения, современное прочтение которых будет приведено чуть ниже. Действительно, принцип развивающего обучения, с изложенной точки зрения, регулирует соотношение овладения содержанием изучаемого и развития; принцип систематичности нацеливает на достижение единства части и целого, элемента и структуры в овладении содержанием; принцип наглядности регулирует отношение и взаимосвязь конкретно-образных и абстрактно-логических элементов в познании; принцип прочности — взаимосвязь и взаимодействие между восприятием и осмыслением, с одной стороны, и запоминанием — с другой; принцип научности регулирует соотношение явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности; принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона — соотношение потребности и долга, рационального и эмоционального. Существуют принципы, двойственность которых заложена даже в их наименовании: связи теории с практикой, сочетания педагогического управления с развитием самостоятельности обучаемых, единства учебной и научно-исследовательской деятельности (в вузе), сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом.

Система принципов обучения

Во всех руководствах по дидактике говорится о системе принципов обучения, указывается на их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность, но далее по традиции просто раскрывается: содержание каждого из них. Ведущим принципом чаще всего считают либо принцип научности, либо принцип активности.

Первый вариант связан с убеждением, что основой образования является наука и научные знания, второй — с ведущей ролью деятельности в овладении знаниями и становлением личности.

Мы хотели бы обратить внимание на то, что в системе должен быть центральный системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции обучения и понимания его целей, выступает принцип развивающего и воспитывающего обучения, тесно связанный в первую очередь с принципом социокультурной и природной обусловленности (сообразности) обучения, а для профессионального образования — с принципом фундаментальности и профессиональной направленности.

Систему образует также факт взаимной обусловленности и взаимопроникновения принципов. Каждый из них функционирует только при условии действия всех остальных, проявляется в них и вбирает их в себя. Вернемся к этим исходным положениям, рассмотрев традиционное понимание и современную трактовку принципов обучения.

Принципы не просто связаны, не просто дополняют друг друга, их взаимодействие

выступает как действие каждого из принципов через все другие, как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как «преломление» каждого принципа через все другие. Относительно системы принципов справедлив девиз: все или ничего. Что толку, если обучение научно, наглядно, связано с практикой и т. д., если не обеспечена доступность? И зачем доступность, систематичность, наглядность, если содержание ненаучно?

Мы полагаем, что если рассматривать обучение как целенаправленную деятельность, то ведущими должны быть принципы, трактующие его цели, предполагаемые результаты. Представление о результате, получаемом, предвосхищаемом в процессе целеполагания, приводит систему в «беспокойное», «возмущенное» состояние, делает ее ориентированной, определяет «степень свободы» ее компонентов, при интегрировании которых система приближается к запланированному результату. Вот почему ведущим принципом в педагогической системе, согласно изложенной концепции образования, как целенаправленном формировании личности и выступает принцип развивающего и воспитывающего обучения. Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование), определяя их соподчиненность, а все остальные принципы выступают по отношению к указанному как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели — формирования требуемых черт личности, всестороннего гармонического развития обучаемых, их готовности к самореализации. Содержанием ведущего принципа является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием, между описательно-фактологической и оценочно-аналитической сторонами обучения, между приобщением к ценностям социума, адаптацией его в общество и индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности.

Знания же выступают не целью, а материалом строительства личности, условием ее становления. Именно поэтому в обучении всегда должны выдвигаться не только обучающие, но и развивающие и воспитательные цели и задачи. Механизмом же такого развития выступает развивающая деятельность обучаемого в зоне его ближайшего развития, чему весьма способствует задачная структура обучения.

Конкретные цели обучения динамичны, они обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества, но они должны при всех условиях сохранять традиционное гуманистическое содержание: веру в возможности человека, в его природную одаренность, стремление к истине, добру, справедливости, интерес и уважение к миру детства.

Для системы профессионального образования вторым важным принципом, реализующим цели, является принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности. Он требует соотнесения ориентации на широкую эрудицию и узкую специализацию, фундаментальность и технологичность в процессе подготовки и в результатах обучения, успешного общего развития и развития специальных профессиональных способностей обучающихся.

Принцип культурно- и природосообразности (соответствия) исторически выражался двумя принципами: культуросообразность и природосообразность. Традиционно (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой) эти принципы выражали требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Культура, как уже отмечалось, представлена в учебном процессе в широком плане: это и основы наук (гуманитарных и естественных), основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религия, мораль, философия, искусство, педагогика и др. Все эти сферы знания и опыта представлены с точки зрения их ценностей и творческого потенциала, возможностей влияния на формирование смыслов

(смыслообразование) формирующейся личности (А. Маслоу, Э. Фромм, Д. А. Леонтьев). Культура и представляет собой тот строительный материал, тот источник, осваивая который растущий человек сам приобретает свойства культурности, культуросообразности, становится носителем, преемником и творцом культуры, оставаясь в то же время продуктом природы.

Указанные принципы в качестве ведущих, системообразующих и лежат в основе всей системы принципов обучения. Цементирующим, объединяющим принципы в единую систему началом является характер их взаимосвязи и взаимодействия.

Далее логично перейти к принципам, трактующим о содержании учебной деятельности, о ее предметной основе. Формирование личности всегда происходит на основе предметной деятельности, усвоения определенного содержания человеческой культуры и представлений о природе. Содержание образования в традиционном ключе, хотя и не в полном объеме, отражает принцип научности.

Однако его современная трактовка требует сопряжения этого принципа с принципом социокультурного соответствия, с культуросообразным наполнением содержания образования. За наукой остается ведущая роль в сфере естественно-научного образования и результирующая, направляющая роль в образовании в целом, в том числе в стратегии и организации образования, однако весьма существенна в содержании и роль вненаучного знания, особенно в гуманитарной сфере, нравственном воспитании, прикладных и практических аспектах обучения. И в школьном, и на всех уровнях профессионального образования велика роль в содержании образования таких проблем, на которые наука не дала однозначных ответов (происхождение Вселенной, Земли, жизни на ней, связь человека и Космоса, эволюция человека, предсказание будущего, условия разрешения разрушительных конфликтов и т. п.) или вообще не может дать таковых (смысл человеческой жизни, идеалы духовности, тайны творчества и т. п.). Тут в содержание образования вторгаются философия, искусство, религия, эзотерика, традиции, обычаи. Кроме того, в дошкольном и начальном общем образовании в особенности, а в немалой степени в профессиональном образовании, даже в высшем, существенную роль играют предметы прикладной и практической направленности (языки, физическая культура, черчение, охрана безопасности жизнедеятельности и др.), предметы художественно-развивающего цикла (литература, музыка, изобразительное искусство, хореография, рисование), в содержании которых преобладающее значение имеет не научное, а практическое, эстетическое, нравственное содержание, обращение к социальному и личному опыту, чувствам, здравому смыслу.

Границы научности оказываются подвижными, она интегрируется с более широкими культурно-историческими подходами. Определение способов и меры сочетания «строгой» научности с более «широкими» культурологическими подходами — одно из направлений разрешения противоречивости научности и его содержания с другими принципами и подходами.

Возникает вопрос, можно ли в силу приведенных доводов считать научность принципом, т. е. универсальным, всеобщим, обязательным требованием? Вопрос дискуссионный, но мы полагаем, что можно, учитывая, что он остается общим регулирующим началом организации всего учебного процесса.

Внутренняя противоречивость данного принципа заключается также в том, что в обучении он требует воспроизведения реального движения науки от описания к объяснению и от объяснения к прогнозу, от фиксирования фактов к их обобщению, требует сочетания логического анализа и конкретно-исторического подхода, усвоения познанный и овладения методическим и методологическим аппаратом научного исследования во имя изменения практики, т. е. тесной связи теории с практикой. Вот почему мы считаем правомерным говорить о едином принципе — принципе научности и связи теории с практикой. Нередко их разделяют, говоря о принципе научности и о принципе связи теории с практикой отдельно. Мы полагаем,

что их можно рассмотреть вместе ввиду очень тесной связи (теория и есть развитое и оформленное научное знание, обобщающее практику и обслуживающее её).

Этот принцип требует, чтобы все изучаемые знания давались в современной и доступной трактовке, чтобы по возможности предметом изучения были и история науки, и современные теории, и те прогнозы, которые предлагает наука, особенно о возможных путях и условиях достижения баланса между природой и человеком, а также гармонии внутри человеческого сообщества. Современное научное знание должно предстать перед учащимися структурно целостным, но расчлененным на факты, идеи, теории, методики исследования, следствия и способы применения.

И еще один очень важный аспект. В школе, а тем более в вузе, ведущую, определяющую роль в построении обучения основам наук играют научные теории, структурированное знание, а не практика. Все заманчивые попытки положить практику в основу обучения заканчивались неудачей, ибо разрушилась систематичность обучения. Педагоги наконец осознали истинность изречения, приписываемого то Гескли, то Луи де Бройлю, то А. Эйнштейну, (видимо, его разными словами выражали многие ученые): «Нет более практичной вещи, чем хорошая теория», однако теорию, чтобы она не осталась абстрактной, нужно строить на основе уже накопленного учащимися опыта, опираясь на него, но одновременно перестраивая и развивая его. Это, так называемое «витагенное» обучение (от лат. *vita* — жизнь), развиваемое в последние годы А. С. Белкиным. Изучив некоторые теоретические положения, необходимо дать им выход в практику, довести теоретические положения до стадии действий, операций, процедур, технологий, выработать у учащихся умения и навыки применения полученных знаний. Конечно, это требование нельзя понимать догматически. Не всякое научное знание, особенно историческое и философское, имеет непосредственный выход в практику, но оно имеет опосредованный выход: на уровень миропонимания, оценочной и преобразующей деятельности, отношений, самопознания.

Движение от теории к практике и от практики к теории — это отражение теоретической закономерности познания мира и его освоения человеком, причем практика может в разных формах предшествовать теоретическим обобщениям, сопутствовать им или следовать за ними. К изучению свойств жидкости по физике можно идти от выяснения теории, а можно — от рассмотрения устройства водопровода, плотин гидростанции, работы гидравлического пресса.

Формы же связи с практикой весьма разнообразны — от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий, включения обучающихся в выполнение реальных социальных ролей.

Сама наука есть система теорий, содержащая факты, теоремы, законы, принципы, методы, следствия, гипотезы, а их усвоение требует систематической учебной работы, включающей в себя оперирование теоретическими понятиями и практическими способами преобразования действительности. Такая же настойчивая и последовательная работа нужна и для освоения опыта, традиций, совершенствования духовного мира человека. Поэтому необходимо рассмотреть принцип систематичности и системности.

В традиционном плане он содержит очень важное требование логичности, последовательности и преемственности, когда каждое последующее знание или умение базируется на предшествующем и продолжает его. Такое понимание этого принципа остается актуальным. Однако необходимо подчеркнуть, что в понимании принципа систематичности в последние годы произошли серьезные изменения. Систематичность теперь стала пониматься не только как последовательность и преемственность, но и как системность, как отражение в сознании не только понятия или даже закона, а теории (Л. Я. Зорина) и целостной научной картины мира. И тут особенно важно понять, как сочетаются элемент и система, часть и целое, отдельное и общее, познанное и непознанное, утверждаемое однозначно и вариативное.

Естественно, что целое складывается из частей, из отдельных фактов, доказательств,

теорем, следствий, но оно не сводится к ним. Ученик должен, во-первых, овладеть изучаемой теорией как системой, а это не просто при линейно-дискретном построении курсов, при изучении материала мелкими порциями, растянутом, скажем, на год. А во-вторых, из отдельных теорий и других элементов знания, опыта, традиций он должен составить сначала частичную, а затем полную картину мира. И если первая задача еще как-то решается в учебной литературе, на обобщающих уроках, в интегрированных курсах «Основы естествознания», «Человек и мир» и др., то вторая задача пока не нашла решения. В практике, однако, известны и используются приемы, позволяющие повысить уровень системности знаний учащихся:

- выделение главного, основной идеи, ведущих положений, существенных связей в изучаемом;
- структуризация и синхронизация (сопоставление разных событий, происходящих в одно и то же время), часто представленная в форме схем и таблиц;
- компактная целостная подача темы или крупного «блока» учебного материала; этим приемом пользуется известный педагог . В. Ф. Шаталов, изучая на первом по теме уроке физики весь материал темы сразу, конечно схематизируя его и не раскрывая всего содержания, чтобы создать общую картину, дать обобщающую схему, выделить главные связи, с тем чтобы более детальное изучение темы провести на ряде последующих уроков;
- укрупнение дидактических единиц, с тем чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знаниями; так, П. М. Эрдниев разработал систему обучения через укрупненные дидактические единицы. В ней многие взаимообратные действия, противоположные формы и процессы изучаются слитно. Например, «Умножение и деление в пределах 100», «Прямой и обратный порядок слов в предложении» и др.;
- выделение в качестве особого предмета изучения методологического знания, общих подходов и методов изучения многих конкретных явлений определенного класса (Л. Я. Зорина и др.).

Проблема формирования научной картины мира у учащихся, причем не только на уровне общих представлений, а на уровне методологического знания, регулируемого отношения и деятельность очень сложна и пока не решена.

Правда, мы уже поняли, что нужно формировать сначала образно-эмпирическую (дошкольное и начальное образование), а затем научную картину мира. Поняли, что нужно воссоздать в сознании учащихся как социальную, так и естественно-научную картины мира, из которых в принципе в старших классах школы, в колледже, вузе складывается общая научная картина мира, и как с учетом ненаучных знаний, гипотез должна быть выстроена полная картина мира как мировоззренческое основание развития человека.

Как это сделать при существующей системе предметного обучения, как и что сделать для ее перестройки — все это проблемы дальнейшего развития образования и педагогической науки.

Мы рассмотрели принципы, трактующие о целях, сущности и содержании обучения. Далее мы назвали бы принципы, характеризующие внутренние условия продуктивного обучения: единства абстрактного и конкретного, активности обучаемых, наглядности (комплексности), доступности, прочности, создания положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.

Принцип активности учащихся в обучении выражает суть деятельностной концепции: ученика невозможно научить, если он не захочет научиться сам. Овладение знанием и развитие происходит только в собственной активной деятельности, в целеустремленных созидательных усилиях по получению запланированного результата. Деятельность, в которой выражается

целенаправленная активность, осуществляется сознательно, что означает понимание целей, мотивированное стремление к их достижению, хотя нередко сознание углубляется и изменяется воздействием на подсознание, например, внушением.

Поскольку характер деятельности определяет ее результаты, в том числе развивающие и воспитывающие, то существенно важную роль играет уровень активности учащихся. Выделяют активность репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую). Более детально вычленяют активность узнавания (предъявляемых образцов), воспроизведения, операциональную (умеет действовать по правилам, процедурам, предписаниям) и творческую (поиск нового). Всеобщее признание получила таксономия (систематизация, классификация) учебных целей, разработанная под руководством профессора Чикагского университета Б. Блума. Она имеет шесть уровней: уровень знания, уровень понимания, уровень применения, уровень анализа, уровень синтеза, уровень оценки.

Учитель должен стимулировать все уровни активности учащихся, заботясь о том, чтобы естественная творческая активность ребенка не затухала к средним и старшим классам под грузом все увеличивающегося объема учебной информации. Средства развития активности многообразны: возбуждение интереса через выявление дефицита информации, проблемные ситуации, эмоциональная окрашенность, сопереживание, игровая имитация и др.

Содержание традиционного в дидактике принципа наглядности в современном его понимании регулирует восхождение познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому, от наглядности чувственно-конкретной (объекты в природе, рисунки, макеты и т. д.) к наглядности абстрактной и символической (схемы, таблицы, диаграммы, графики). Наглядность связана с работой органов чувств (анализаторов) и отнюдь не только зрительных, но и слуховых, и тактильных, и двигательных.

«Золотое правило», сформулированное еще Я. А. Коменским, гласит: все видимое — зрению, слышимое — слуху, обоняемое — обонянию, осязаемое — осязанию, т. е. требуется включение в познание по возможности большего количества рецепторов. Однако выяснилось, что принцип наглядности оказался более емким. Речь теперь идет о роли наглядности как средства перехода от усвоения конкретного материала к его абстрактному истолкованию и от абстрактного к глубже познанному конкретному. Мир изначально является ребенку в образах. В них представлено нерасчлененное целое в его богатстве и многообразии (первичное, еще недифференцированное конкретное). Без богатства познания конкретного нет базы для дальнейшего познания. В создании такой базы — смысл таких видов наглядности, как естественная наглядность (натуральные предметы и объекты), изобразительная наглядность (рисунки, фотографии и др.), реальные модели. На этапе перехода к абстрактным понятиям оказываются необходимыми иные средства наглядности — схемы, таблицы, графики, символы. Этот вид наглядности — абстрактно-символический. Он помогает создать обобщенные представления о явлениях и процессах, постигнуть сущность и динамику изучаемого.

При более обобщенном подходе можно сформулировать общий принцип гармоничного и оптимального сочетания в обучении не только конкретного и абстрактного, но и рационального и эмоционального, репродуктивной и продуктивной деятельности, наглядных словесных и практических методов обучения. Это содержание общепедагогического и дидактического принципа комплексности и гармоничности образования.

В последние десятилетия пересмотрено и углублено содержание принципа доступности. Его не следует понимать как призыв к снятию трудностей, к легкому обучению. Он требует мер трудности, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика.

Принцип доступности в свете идей развивающего обучения регулирует соотношение популярности, понятности с познавательными трудностями, не выходящими за пределы «зоны ближайшего развития», и определяет меру трудности, целесообразной в обучении.

Традиционный принцип прочности, базирующийся на древнем девизе «повторение — мать учения», тоже не утратил своей актуальности, но опять-таки требует расшифровки. Во-первых, «не все подряд заучивать» (М. Н. Скаткин), а стремиться прочно запоминать только исходные положения, ведущие идеи, логику доказательства. Во-вторых, приоритет отдается не многократному повторению одного и того же текста, а повторению вариативному, которое в разнообразных ситуациях требует актуализации и использования изученного, применения его на практике, верного соотношения восприятия и запоминания.

Сравнительно недавно введен в дидактику принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения. В авторитарной педагогике превалировал мотив долженствования. Ученик, прежде всего, обязан был осознать необходимость обучения и свою обязанность выполнить программу и требования педагога. В гуманистической педагогике, предполагающей сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся, возникает необходимость в стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлеченности процессом и результатами учения. Формированию глубоких мотивов учения, успешности учебной работы очень способствует спокойный и доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру школьника, оптимистический настрой и педагога, и его учеников — все, что определяет эмоциональный комфорт участников образовательного процесса. Он не исключает, но ограничивает сферу принудительного и репрессивного регулирования.

Таким образом, принцип положительной мотивации, благоприятного эмоционального климата регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, требует делового сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся, атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися (Ш. А. Амонашвили, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.)

И наконец, принцип, раскрывающий подход к организации учебного процесса — принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения. Каждая из этих форм обладает своим потенциалом развития, и каждая имеет серьезные ограничения. Полная индивидуализация обучения нерациональна со многих точек зрения, но прежде всего она лишает ученика разнообразия общения, возможности научиться вести совместную работу и жить в коллективе. Очевидна и несостоятельность только коллективных форм, в которых нередко господствует усредненный подход и теряется личность. Идут непрерывные поиски возможностей гармонического сочетания этих двух полярных форм обучения. Они могут выражаться в различных вариантах групповой дифференцированной работы, во взаимном дополнении коллективных и индивидуальных форм, а также в насыщении коллективных форм работы элементами самостоятельной познавательной и преобразующей деятельности каждого участника.

Современная трактовка обучения связана с социально-личностной и личностно-индивидуальной ориентацией всего педагогического процесса, с опорой на индивидуальность каждого ученика, вплоть до определения индивидуальных траекторий обучения с правом выбора учеником уровня и методов овладения программами, с более широким использованием адаптированных к особенностям обучаемых компьютерных программ, но также с включением каждого в те или иные формы коллективной работы.

Из вышеизложенного видно, что принципы обучения конкретизируют для учебного процесса общие идеи современной педагогической концепции — идеи гуманизма, социальной и личностной: ориентации, деятельностного, целостного и оптимизационного подходов и др.

Описанная последовательность принципов отражает их общую гуманистическую направленность, ориентацию на развивающие и воспитывающие цели, регулирует систему конструирования и осуществления учебного процесса — средства и способы педагогического руководства и учебного познания. В приведенной иерархии осуществление каждого

последующего принципа создает условия для полноценной реализации предшествующих, для достижения общих целей обучения и воспитания. Каждый из принципов несет в себе собственное, не перекрываемое другими принципами содержание как отражение той или иной тенденции учебного процесса, всегда проявляющейся в реальном взаимодействии с другими тенденциями. Тут можно выделить отношения конкретизации (например, принцип развивающего обучения конкретизируется во всех остальных принципах) и отношения противоположности (научность и доступность). В первом случае один принцип раскрывает, дополняет другой, во втором — в чем-то противостоит, составляет оппозицию другому принципу, определяет меру его целесообразности.

Интегративные характеристики системы принципов обучения

Как и любая система, система принципов обучения должна обладать такими интегративными чертами, которыми не обладают ее элементы в отдельности. Думается, что такой чертой, прежде всего, является гармоничность, так как только вся система принципов делает тенденции функционирования процесса взаимосодержащими, способствующими гармоничности хода и результатов обучения. Нужно отметить и такие интегративные качества системы принципов, как целесообразность, эффективность, открытость для нового содержания и новых технологий.

Система принципов — функциональная по своему характеру целеустремленная система, направленная на получение полезного результата: воспитывающего и развивающего эффекта. Каждый компонент такой системы вносит свою лепту, определенную долю содействия в получении общего результата. Взаимосвязь компонентов такой системы и выражается термином «взаимосодействие» (П. К. Анохин). Именно необходимость взаимодействия и взаимосодержащего ограничивает степень свободы в проявлении каждого отдельного принципа (т. е. границы его действия), с одной стороны, и характер его функционирования (внутренняя организация, способы внешнего проявления и т. д.) — с другой.

Система принципов обладает также свойством целостно отражать учебный процесс и потому открывает возможность комплексного подхода к его совершенствованию, при котором изменения отдельных компонентов так или иначе отражаются и другими компонентами, и общими характеристиками процесса.

Таким образом, в соответствии с этапами осуществления педагогического процесса и с учетом нацеленности всех принципов на формирование личности, соответствующей сегодняшним и перспективным требованиям, можно выделить следующие принципы обучения:

- 1) развивающего и воспитывающего характера обучения;
- 2) фундаментальности и профессиональной направленности содержания, методов и форм обучения (для профессиональной, в том числе высшей школы);
- 3) научности содержания и методов учебного процесса, его сближение с современным научным и технологическим знанием и общественной практикой;
- 4) культуросообразности, понимаемой как единство всех достижений культуры (не только наука, но и искусство, религия, традиции и т. д.), как соответствие обучения мировой и региональной культуре, как единство сознательного и подсознательного; и природосообразности — как соответствие внутренней природе развивающегося человека и условиям природной среды;
- 5) систематичности в овладении достижениями науки и культуры, системного характера учебной деятельности, теоретических знаний и практических умений школьника и студента;
- 6) активности и формирующейся самостоятельности школьников и студентов в учебной работе, взаимосвязи и единства репродуктивной (воспроизводящей) и продуктивной

- (творческой) деятельности, учебной и исследовательской работы, образования и самообразования;
- 7) наглядности как единства конкретного и абстрактного;
 - 8) комплексности как единства рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, постепенного формирования единой, обобщенной картины мира, понимания межпредметных связей в его изучении и роли человека в окружающем его мире;
 - 9) доступности, учета уровня подготовленности, возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся, соотнесенных с мерой трудности изучаемого;
 - 10) основательности и прочности усвоения ключевых элементов логики, структуры научных дисциплин, практических навыков и умений;
 - 11) создания положительного эмоционального климата, мотивационного обеспечения деятельности и системы отношений;
 - 12) рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, обеспечивающих развитие личности, ее индивидуальную самореализацию.

Указанные принципы носят всеобщий характер и в отличие от требований и правил действуют в любых системах и ситуациях обучения. Принципов не обязательно должно быть двенадцать. Их можно разукрупнять или, наоборот, объединять; суть в том, чтобы в совокупности их содержание отразило все ведущие инвариантные требования к процессу обучения, вытекающие из его целей, закономерностей и других детерминирующих факторов, чтобы они в совокупности обеспечивали осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов. Все принципы нацелены на осуществление ведущего принципа — принципа воспитывающего и развивающего обучения.

Загвязинский В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М.: Высш. шк., 2008. — С. 355-357.

Традиционно вузовскими формами работы считались лекции и семинары. В последние годы они успешно используются и в старших классах средней школы.

История возникновения лекции (от лат. *lectio* — чтение) восходит к XIII — XIV вв., когда в Европе возникли первые университеты. Эта форма обучения оказалась не менее живучей, чем урок, хотя её упорно, особенно в последнее столетие, критикуют как «пассивную» форму обучения, когда лектор все делает за студента (учащегося), последние получают в готовом виде весь материал и у них слабо развиваются творческие способности и умения, познавательная самостоятельность. Полагают, что новые информационные технологии делают лекции в вузе излишними.

Действительно, традиционное отношение к назначению лекций, когда лектор стремился весь материал курса или, по крайней мере, все его основные положения, изложить на лекциях, нужно пересмотреть. Традиционный объём лекционных занятий (от 1/3 до 1/2 всего объёма часов) необходимо существенно сократить. Видимо, необходимо больше проводить вводные, проблемные и обзорные лекции, а лекции чисто информационные во многом можно заменить другими источниками информации. Однако нельзя забывать, что лекция (и вузовская, и школьная) — форма живого общения педагога с обучающимися, по внешней форме монологическая, но по существу представляющая собой беседу, диалог со слушателями. Это непосредственное влияние личности на личность, несущее большой воспитательный заряд.

Хорошая лекция — это открытая школа мысли и эмоций, образец логики, доказательности, убедительности. Она выполняет ориентирующие, развивающие и воспитывающие функции. Именно лекция призвана дать студенту, обучающемуся путеводную нить в океане информации, творческий заряд, помочь обрести жизненные смыслы. Ясно, что для этого от лектора требуется глубокая эрудиция, искусство общения, искреннее стремление помочь слушателям выйти на самостоятельный путь поиска.

Школьная лекция отличается от вузовской только тем, что при несколько меньшей продолжительности (30 минут на обычном уроке, 40 — 45 — на спаренном) — материал дается более целостно и тут же на основе беседы, анализа ситуаций и т.д. закрепляется и прорабатывается.

И в школе, и особенно в вузе очень большую роль в обучении играет самостоятельная работа обучающихся. Самостоятельная работа выступает особой формой организации деятельности учащихся, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, но по его заданию как во время урока, аудиторных занятий, так и вне их: работа с компьютерными программами, с литературой, источниками, домашняя подготовка и т.д. Самостоятельная работа подготавливает ученика к самообразованию, формирует готовность к самореализации и непрерывному самосовершенствованию.

Итоги работы студента (ученика) на лекции и результаты его самостоятельной работы часто подводятся на семинаре (от лат. *seminarium* — рассадник). Семинар призван систематизировать и углублять изученное, учить использовать знания, совершенствовать умения и навыки. Семинар требует от студента довольно высокого уровня самостоятельности — умения работать с несколькими источниками, сравнивать, делать собственные обобщения, оценки, выводы. Самыми продуктивными в этом отношении являются активные формы проведения семинарских занятий: диспуты, дискуссии, ролевые игры, прессконференции и сообщения учащихся с последующим обсуждением, элементы обучающих игр.