

Е.В. Тонков

**ОБЩИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ**

Е.В. Тонков

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Белгород 2018

ББК 74.20я73

Т 57

Р е ц е н з е н т ы:

И.Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ;

Г.А. Борисов, доктор юридических наук, профессор,
заслуженный юрист РФ

Тонков Е.В.

Т 57 Общие основы педагогики : учеб. пособие / Е.В. Тонков.
– Белгород : ООО «Эпицентр», 2018. – 172 с.

Предлагаемое учебное пособие освещает общие основы педагогики, включая теорию и практику воспитания, а также ряд концепций педагогов и психологов, рассматривающих предлагаемую тематику с разных позиций.

Учебное пособие обращено не только к учителю, но и представителям других профессий, студентам всех специальностей и направлений подготовки, а также к тем, для кого значимо воспитание себя и других людей.

Издание приурочено к 85-летию автора.

ББК 74.20я73

*К 130-летию со дня рождения
А.С. Макаренко*

ОТ АВТОРА

Образование – основа формирования человеческой личности, её духовно-ценностных ориентаций. Радикальное изменение социально-экономического устройства общества неизбежно ведёт к смене требований к образованию, его дифференциации, а значит необходимости удовлетворения этих требований.

После длительных обсуждений во всех сферах нашего общества в декабре 2012 года был принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором регламентируются общие требования к образованию.

Образование, являясь одним из важных факторов экономического и социального прогресса общества, должно быть ориентировано на обеспечение самоповедения личности, создание условий для ее самореализации.

Каково образование, таково и общество, иными словами, образование – отражение общества. Не следует забывать об этимологии слова «образование» – «образ», «лик», отсюда формирование образа, образование «Я» личности.

Педагогика – наука, предметом которой является образование. Оно синтезирует в себе воспитание и обучение.

Образование находится в поле зрения других наук (философия, психология, физиология, социология, юриспруденция и т.д.), но только для педагогики образование является собственным и единственным объектом изучения.

В настоящее время педагогика вышла за порог школы, расширила границы своего изучения, став наукой воспитания не только детей и подростков, но и взрослых.

На основе общей педагогики разрабатываются такие научные дисциплины, как педагогика высшей школы, инженерная педагогик, военная педагогика. Педагогика используется в медицине и юриспруденции.

Всё это свидетельствует о повышении роли педагогики в обществе, без знания которой трудно себе представить человека любой профессии. Знания могут быть стихийными, опосредованными, воз-

никшими и получившими развитие в процессе производственных и иных отношений между людьми, а могут и научными, логически обоснованными, отвечающими специфике содержания различных видов деятельности.

Специалист любой профессии, зная общие основы педагогики, сможет взять из неё тот материал, который нужен ему для совершенствования своей деятельности.

При этом в нашем учебном пособии «Общие основы педагогики» акцентируется внимание на **воспитании**, которому отдан приоритет в формировании личности.

Народная мудрость гласит: «Если не воспитывать человека, то лучше его не учить». Перефразируя эти слова, лучше сказать: и воспитывать, и учить. Воспитывать содержанием учебных занятий, их организацией, технологией обучения, общением в процессе совместной деятельности, примером своим и других людей.

Как говорил А.С. Макаренко, «воспитывает каждый квадратный метр земли», т.е. **воспитание – явление социальное.**

Хотелось бы, чтобы в каждом квадратном метре земли было больше положительного, чтобы социум был той питательной средой, которая нравственно обогащала личность, был нашим союзником в деле ее становления. *Одних слов о воспитании и знаний нравственных норм недостаточно.* Воспитание должно быть деятельностью по всем направлениям. Причём, чтобы эта деятельность несла в себе нравственно-ценностное содержание. Так ли это на самом деле?

К сожалению, сегодня человеком правит не мораль, а деньги, которые свели на нет все святое, что было в России. Материально многие стали жить лучше, но это материальное поглотило почти всё духовное, исчезла нравственность в том смысле, в каком мы ее понимали. Она оказалась просто невостребованной. Мы увлеклись нравственным просвещением, разрабатываем различные модели воспитания, и в погоне за всеми этими новациями потеряли **нравственный стержень**. Ради чего совершается деятельность, будь то учебная или трудовая? Заложен ли в мотиве этой деятельности нравственный корень? Без такого подхода к воспитанию мы не получим желательного результата.

В вопросах теории и практики воспитания я придерживался и придерживаюсь взглядов Антона Семеновича Макаренко (1888-1939), который в своих педагогических сочинениях, без всяких научных «вывертов», моделей и модулей, показал и доказал на практике возможность управления процессом воспитания.

К сожалению, в настоящее время, его почему-то подзабыли, хотя педагогическое наследие А.С. Макаренко – это **Азбука воспитания** и должно быть востребовано в плане решения проблем нравственного формирования личности в современных условиях, которое ещё в бóльшей мере создают трудности в воспитании. «Нет, мы не можем признать пока, что каждая душа сверкает чистым золотом», – отмечает в предисловии к своей книге «Драматическая педагогика» известный писатель и общественный деятель А.А. Лиханов. – Человек, как конструкция непростая, и новые времена, как бы ни поспешала за ними мысль, несут нам новые усложнения».

Главное – не образование человека, а **образованность**, т.е. **воспитанность**.

Можно научить писать, считать, читать, извлекать корни и т.д., дать знания, но воспитание по своей сложности нельзя сравнить ни с каким другим процессом. В нем должен принять участие каждый из нас и общество в целом.

Глава I

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

План

1. Образование как объект и предмет педагогики.
2. Закономерности педагогики.
3. Методы исследования.
4. Отрасли педагогики.
5. Связь педагогики с другими науками.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и задачи педагогики.

1. ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ

Все мы в той или иной мере занимаемся образованием детей и других людей, подчас на интуитивном уровне, исходя из собственного опыта. Иногда получается позитивный результат, иногда – отрицательный и не всегда равнозначный нашей деятельности: ведь в данный процесс включаются различные обстоятельства, окружающая среда, сам воспитанник.

Какие слагаемые и почему дают тот или иной результат? Ответ на этот вопрос должна дать педагогика.

Ученый-педагог русского зарубежья С. И. Гессен (1879–1950) считал, что теоретические предпосылки педагогики – это психология и физиология. Человек – это тот материал, с которым работает педагог, воспитывая и обучая его, поэтому психология и физиология лежат в основе педагогики: без знания психологических и физиологических сведений о человеке вряд ли стоит приступать к воспитанию. Однако одного знания материала, с которым мы имеем дело, часто бывает совершенно недостаточно. Необходима цель, соответствующая имеющемуся материалу, в зависимости от которого мы пользуемся теми или иными средствами¹.

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 24.

Педагогику рассматривают и как **искусство**. Но искусство – это, скорее всего, технология педагогической деятельности, слагаемое педагогического мастерства. Технология предполагает изучение личности, ее индивидуальных особенностей, потребностей, что, в конечном итоге, будет предопределять правильную организацию педагогической деятельности.

Иными словами, педагогическая технология – это научно обоснованные и сознательно избираемые способы организации педагогической деятельности, направленные на достижение оптимальных результатов в решении учебно-воспитательных задач. Каждый школьник прежде всего личность, которая отторгает шаблон в воспитании. Нужен индивидуальный корректив применительно к любой системе воспитания, в т. ч. к личности. Именно это имел в виду К. Д. Ушинский, когда подчеркивал, что педагогика – не только наука, но и искусство.

Рассматривается педагогика и как **культура**, синтезирующая в себе совокупность тех компонентов, которые образуют (составляют) педагогическую деятельность.

Действительно, педагогика включает в себя и культуру, так как цели воспитания и образования предполагают формирование соответствующей культуры. Здесь наблюдается органическая взаимосвязь. Определенный вид культурных ценностей соотносится и с определенным видом воспитания и образования (нравственным, экологическим, правовым, художественным, религиозным и т. д.).

Неадекватность точек зрения, хотя и не всегда спорных, объясняется, видимо, тем, что истоки педагогики ведут в далекое прошлое и связаны с передачей опыта старших поколений младшему, вбирающему в себя все ценное и необходимое, накопленное предыдущей жизнедеятельностью.

Педагогика формировалась постепенно, исходя прежде всего из житейских наблюдений, суммируясь в определенные постулаты, которые представляли некоторый обобщенный опыт воспитания. Уже достаточно ясно он прослеживается в рабовладельческом обществе, получив развитие в системе философии, религии, политики, в тех нормах нравственности, которые нашли свое отражение в Библии и более поздних литературных источниках.

Мы с полным правом можем говорить об античной педагогике, связанной с именами древнегреческих философов Аристотеля, Демокрита, Платона, Сократа.

Они рассматривали воспитание не только в семейном плане, но и связывали его с политикой и государством. Уделяя важную роль воспитанию в становлении личности и укреплении государственности, представители античной педагогики уже тогда шли к пониманию проблемы различными путями. Одни считали, что сам опыт деятельности формирует духовность человека (Демокрит), другие обращали внимание на вербальные методы, на познание нравственности через слово, через моральные проповеди (сократовские чтения).

С эволюцией общественных отношений и накоплением опыта педагогика выделилась в специальную область знаний о воспитании и обучении. В этом плане характерны труды чешского ученого Яна Амоса Коменского (1592–1670), особенно его «Великая дидактика», в которой впервые изложены основы обучения, определены организационные формы учебного процесса.

Дальнейшее развитие педагогика получает в произведениях английского ученого Д. Локка (1632–1704). Именно им предпринята попытка дифференцировать в педагогике две области знаний – теорию воспитания и теорию обучения. В своей книге «Мысли о воспитании» Д. Локк обращается к проблеме нравственности, рассматривая ее через призму эмпирического материала.

Большой вклад в общую копилку педагогики как самостоятельную область знаний внесли французский ученый Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), швейцарский педагог И. Песталоцци (1746–1827), социалисты-утописты А. Сен-Симон (1760–1825), Ш. Фурье (1772–1837), Р. Оуэн (1771–1858), определенную лепту в развитие педагогической мысли внесли русские социал-демократы XIX века В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский.

Важное место в разработке теоретических основ педагогики принадлежит И. Ф. Гербарту (1776–1841), который в своих взглядах опирался на философские и психологические исследования. И хотя со многими его положениями можно спорить, а некоторые и не принимать (авторитарный характер воспитания, достаточность знаний нравственных норм для соответствующего поведения), в то же время целый ряд суждений и понятий заслуживает внимания (воспиты-

вающее обучение, многосторонность интересов, порог сознания, управление процессом воспитания).

Основоположником отечественной педагогики по праву можно считать К. Д. Ушинского (1824–1870), в трудах которого рассмотрены многие педагогические проблемы. Взять для примера хотя бы два его тезиса: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт», т. е. уже в этих словах определяется назначение педагогики, аккумулирующей в себе теоретические знания, выведенные из практики, о чем сейчас, к сожалению, забывается при изучении и распространении передового опыта. Или другой его тезис: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», т. е. педагогика сможет выполнить свою роль только тогда, когда возьмет на вооружение данные других наук о человеке.

Теоретические вопросы педагогики нашли свое продолжение в работах М. И. Демкова, А. Н. Острогорского, В. Я. Стоюнина, П. Ф. Каптерева, А. П. Пинкевича.

Особо следует выделить педагогическую деятельность А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

Краткий экскурс в историю педагогики дает право говорить о ней **как о науке, имеющей свой предмет изучения.**

Педагогика как наука

- изучает закономерности педагогического процесса;
- определяет теоретические основы содержания и методов воспитания, образования и обучения;
- изучает и раскрывает передовую практику и технологию педагогической деятельности.

Предметом педагогики является **образование** как реальный целостный процесс, интегрирующий в себе воспитание и обучение.

Образование – процесс непрерывный, хотя на определенных этапах деятельности мыслится его промежуточный итог. Образование не регламентируется только рамками юридического документа. Человек воспитывается и обучается и в школе, и в семье, и в вузе, и после вуза, непосредственно или опосредованно через различные средства массовых коммуникаций, общение, на протяжении всей своей жизни.

Если же говорить об **обучении** ограниченном рамками учебной программы, то обучение представляется как целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, связанный не только с получением учащимися знаний и соответствующих умений, но и с организацией деятельностного подхода к их овладению прежде всего.

Воспитание – более объемное понятие. Его вряд ли можно ограничить рамками какой-то, даже самой совершенной, программы или целенаправленным воздействием, так как в процесс воспитания вмешивается слишком много ситуативных моментов, спонтанно возникающих факторов, как позитивных, так и негативных.

Воспитание предполагает организацию деятельности, создающую соответствующие условия, питательную среду, которая вместе с социальным опытом открывает ребенку путь для саморазвития и самовоспитания, поэтому любой вид деятельности, а не только обучение, может быть воспитательным фактором.

Давая определения этим понятиям (образование, обучение, воспитание), в то же время следует отметить, что глубинное представление об их сущности станет более понятным при дальнейшем изучении педагогического процесса.

2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕДАГОГИКИ

Рассматривая педагогику как науку, мы должны прежде всего коснуться ее методологических основ, которыми являются законы материалистического развития природы и общества. Исходными из них **закономерностями**, определяющими более конкретные области явлений, для педагогики могут служить:

- 1) единство и взаимообусловленность процессов воспитания и развития;
- 2) воспитывающий характер обучения;
- 3) деятельность как основа формирования личности.

Эти закономерности присущи педагогическому процессу, они органически входят в него, хотим мы этого или нет. Однако успех педагогической деятельности определяется прежде всего тем, в какой

мере эти закономерности находят отражение в учебно-воспитательном процессе, насколько мы следуем им.

К примеру, остановимся на такой закономерности, как единство и взаимообусловленность процессов воспитания и развития. Если воспитание, в каких бы видах деятельности оно ни проявлялось, слишком опережает процесс развития личности (социальное и биологическое), вряд ли можно ждать позитивного поступательного результата: человек просто не сможет воспринимать его в силу своей неподготовленности. И наоборот, если воспитание отстает от развития, оно отторгается личностью, которая по своему интеллекту, социальному и биологическому развитию ушла намного дальше того, что ей предлагают. Отсюда необходима соразмерность воспитания и развития, их взаимообусловленность при условии некоторого опережающего внешнего воздействия, постепенного подтягивания развития.

То же можно сказать и о такой закономерности, как воспитывающий характер обучения. Дело заключается не в том, чтобы на каждом шагу подпитывать обучение воспитывающими сентенциями. Сама организация урока, тот деятельностный подход к познанию, который формируется в процессе учения между учителем и учениками, – сами по себе уже воспитывающий акт. Поэтому не следует искусственно вводить элементы воспитания на уроке, озадачивая ими и себя, и учеников. Надо продумывать сам процесс обучения (его содержание, инструментовку подачи учебного материала), чтобы он действительно пробуждал интерес к знанию, к интеллектуальному сотрудничеству и сопереживанию.

Деятельность – основа формирования личности, это третья закономерность. Действительно, вне деятельности, в каких бы видах она ни проявлялась на различных возрастных этапах развития ребенка (игровая, учебная, трудовая и т. д.), не может происходить становления личности. Однако не всякая деятельность дает позитивный результат, поэтому, следуя данной закономерности, важно организовать такую деятельность, которая, с одной стороны, отражала бы потребностные интересы воспитанников, а с другой – формировала нравственно-ценные качества личности.

3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методы педагогического исследования – это совокупность таких приемов, которые предполагают изучение педагогических явлений и решение различных научно-педагогических проблем. Наиболее распространенными являются такие методы, как наблюдение, анкетирование, интервьюирование, анализ документов, продуктов деятельности и опыта работы учителей. Обычно они применены к изучению педагогического процесса в естественных условиях. В отличие от них метод эксперимента предполагает специально измененные условия в целях проверки той или иной гипотезы (предположения), что особенно важно при доказательности ценности педагогического опыта, правомерности его внедрения в практику работы школ.

Важным является изучение каждого метода исследования, особенно в настоящее время, когда, с одной стороны, получила дальнейшее развитие педагогическая наука, а с другой – увеличился массив информационных источников. В этих условиях представляется необходимым деление методов, связанное с теоретическим и эмпирическим уровнями научного познания.

Методы теоретического исследования – это теоретический анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, конкретизация, моделирование. Именно эти методы в большей мере обеспечивают разработку научной теории.

К методам эмпирического исследования относят изучение литературы, документов, результатов деятельности, наблюдение, опрос, метод экспертных оценок.

Эти методы В.И. Загвязинский определяет как частные методы эмпирического исследования.

К общим методам исследования он относит обобщение педагогического опыта, опытную педагогическую работу, эксперимент.

Подчеркивая важность различных методов, особенно для их изучения и включения в процессе познания исследуемых процессов, явлений, в то же время следует отметить, что ни один из методов нельзя характеризовать как основной или вспомогательный. Только системный, комплексный подход к изучению того или иного явления или процесса с включением многих методов может дать характеристику исследуемого объекта, явления или процесса.

Метод наблюдения предполагает непосредственное восприятие изучаемого явления или процесса. Как любой из методов, он включает в себя цель, задачи, план, результат.

Исследователь четко должен себе представить, что наблюдать (какие явления, процессы); как наблюдать, т. е. в обычных, естественных условиях или со стороны (скрытно), когда исследуемые не подозревают, что за ними наблюдают. Метод наблюдения служит основой монографического (всестороннего) изучения личности или коллектива, т. к. он суммирует результаты, полученные с помощью других методов. Однако этот метод для получения объективных данных требует длительного систематического наблюдения за педагогическим процессом или поведением воспитуемых в различных условиях и ситуациях. К тому же в отличие от эксперимента наблюдение не может вскрыть внутреннюю сущность изучаемого явления, процесса, оно фиксирует лишь внешнюю сторону их проявления.

В педагогике различают *причастное наблюдение* и *экспериментальное наблюдение*. Причастное наблюдение предусматривает непосредственное участие экспериментатора в исследовательско-творческой деятельности, т.е. непосредственное включение его в данный процесс, наблюдение за его ходом не со стороны, а как бы изнутри. Таким причастным наблюдением пользуются, когда в учебный процесс вносят новые элементы экспериментального характера исходя из гипотезы, а затем наблюдают за его ходом в естественных условиях, фиксируя результаты путем наблюдения.

Метод педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент предполагает вмешательство в учебно-воспитательный процесс, создание специальных педагогических ситуаций в целях проверки гипотезы (предположения) и выявления ее достоверности. Поскольку результаты могут быть не только положительными, но и отрицательными (а это отразится на испытуемых, их поведении, успеваемости), проведению эксперимента должен предшествовать глубоко продуманный и тщательно отработанный план с целевыми установками и задачами, которые выведут на прогнозируемый результат с точными критериями его оценки.

Техника проведения эксперимента предусматривает выделение двух групп испытуемых. Одна – экспериментальная, другая – контрольная. В них решаются одни и те же задачи – обучения или воспитания, однако в экспериментальной группе посредством новых

приемов и методов, а в контрольной – традиционным путем. Затем срез (сопоставление) результатов двух групп и подведение итогов эксперимента покажут, насколько он подтвердил гипотезу (предположение).

Экспериментальными могут быть не только группа, класс, но и целая школа, школы района, города, региона. В этом случае мы чаще всего встречаемся с естественным экспериментом, когда исследовательская программа (опытный материал) включается в учебно-воспитательный процесс в обычных условиях его протекания. В отличие от естественного лабораторный эксперимент предполагает создание искусственных условий для проверки выдвинутой гипотезы.

В ходе эксперимента и при подведении его итогов могут быть задействованы такие методы, как наблюдение, интервьюирование, анкетирование, диагностирующие конкретные работы, метод рейтинга и т. д.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, т.к. он устанавливает с помощью различных методов исследования реальное состояние данного процесса, явления на момент исследования или по его результатам, и преобразующим (развивающим), когда проводится исследовательская работа, направленная на создание определенных условий, способствующих реализации поставленной цели.

Его некоторой разновидностью является формирующий эксперимент.

Придавая большое значение эксперименту как методу исследования, мы в то же время полностью согласны с В.И. Загвязинским, который считает, что «нельзя ни преуменьшать, ни преувеличивать его роль, а тем более требовать превращения педагогики в сугубо экспериментальную науку. Сам эксперимент никогда не может служить основанием для окончательного заключения о состоятельности теории (это прерогатива практики): его цель – добывание с уточнением фактов, проверка отдельных гипотез и предложений»¹.

К сожалению, в настоящее время слишком модным стало такое явление, как эксперимент в школе без должной к нему подготовки и обоснованности. К тому же часто его зачинатели не владеют методикой исследования, и в педвузах этому мало учат. В таких случаях

¹ Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980. – С. 92.

лучше воздержаться от эксперимента, чем вмешиваться в педагогический процесс.

Метод интервьюирования и беседы.

Беседа и интервью несколько разнятся. **Беседа** – это диалог исследователя и испытуемого. И хотя она ведется по заранее продуманной программе, как бы проигрывается исследователем, в то же время она должна нести в себе характер непринужденности. В настоящее время практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

Интервью – несколько усложненная форма беседы. Для выяснения позиции испытуемого по отношению к изучаемому вопросу, его компетентности в нем исследователь задает соответствующую тему. Причем для плодотворности устных методов исследования (беседы, интервью) необходимы соответствующие условия, располагающие к диалогу, прежде всего этика взаимных сторон. Иными словами, здесь необходима определенная методика, требующая психологического настроя, позитивного контакта обеих сторон, взаимного уважения.

Важно наметить ряд узловых вопросов, которые в конечном итоге смогли бы вывести исследователя на получение объективной и полезной информации. А это возможно только тогда, когда изучаемый будет не просто в роли отвечающего, а в позиции равноправного собеседника.

Методы устного опроса (беседы и интервью) дают возможность более глубоко вникнуть в результаты проведенного исследования, отразить те изменения, которые произошли в поведенческой и познавательной деятельности испытуемых до начала и в конце эксперимента.

Метод анкетирования.

Предполагает письменные ответы на поставленные вопросы. Достоверность ответов определяется целым рядом условий: подбором вопросов, которые достаточно полно характеризуют то или иное явление; исключением подсказок в их формулировках. Вопросы могут быть открытыми (позволяют опрашиваемому строить ответ по своему желанию, как по содержанию, так и по форме) и закрытыми (допускают лишь ответы «да» или «нет»).

Выделяют целый ряд видов анкетирования. *Контактное*, с участием самого исследователя, т.е. при непосредственном участии испытуемых; *заочное*, когда анкеты с разъяснениями рассылаются по

почте или передаются в то или иное учебное заведение, организацию, откуда исследователь намечает получить определенные ответы для их обработки. Практикуется анкетирование и через печать – *прессовое анкетирование*.

В целях достоверности и объективности опроса применяется так называемое пилотажное анкетирование, т.е. пробное, применяемое на небольшом количестве испытуемых.

Чаще предлагаются анонимные анкеты, которые несут в себе большую степень правдивости. Обычно анкета представляет собой подбор таких вопросов, которые органически связаны с основной задачей исследования и способствуют получению предполагаемого результата.

Сильной стороной анкетирования является то, что им можно охватить необходимое число испытуемых. Однако полностью полагаться на данный метод нельзя, особенно при подведении итогов исследования, так как в нем достаточно много субъективного. Поэтому следует рассматривать метод анкетирования в большей мере как средство сбора первоначального материала, уточняющего некоторые проблемы исследования.

Проводится опросный метод исследования и после окончания экспериментальной работы.

Характерным в этом плане мы считаем экспертный метод (оценивание), т.е. привлечение к оценке изучаемых процессов, явлений, результатов исследования компетентных специалистов, суждения и выводы которых дают возможность более объективно оценить изучаемый процесс.

Такое перекрестное оценивание через различные виды опросного метода исследования (беседа, интервью, анкетирование, экспертный метод) представляется как наиболее выигрышное в исследовательско-творческой деятельности.

ДРУГИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ. В педагогике находят себя и другие методы исследования, такие, как **метод рейтинга** (от английского слова – оценка, порядок), т. е. когда изучаемые стороны деятельности оцениваются компетентными судьями (экспертами). Может применяться и **метод ранговых оценок**, когда на основе полученной информации выявленные качества изучаемых располагают по степени их значимости или проявления.

Метод **обобщенных независимых характеристик** предполагает сбор и обработку информации из разных источников (семья, учителя, соклассники), что в конечном итоге делает возможным составить более объективную характеристику ученика или класса в целом. Близок к этому методу «педагогический консилиум» (метод предложен Ю.К. Бабанским), который заключается в коллективном обсуждении результатов исследования школьников по определенным параметрам.

Следует отметить, что с развитием и обновлением педагогики получают развитие и методы исследования. По мнению В. С. Шубинского, необходимо усилить внимание к **методам теоретического исследования. Методологический анализ творческого процесса** предполагает выработку научной идеи, замысла, стратегию поиска, решение проблемы. Мы неоднократно подчеркивали слова К.Д. Ушинского о том, что передается не сам опыт, а идея, выведенная из опыта. А для того, чтобы эта идея сработала в новых условиях, у другого учителя, большое значение приобретает методологический анализ творческого процесса.

Л.Н. Толстой очень тонко подметил: «Не то дорого, что Земля круглая, а дорого знать, как дошли до этого... Мы часто закрываем от себя то, что только есть всякая наука – изучение ходов, которыми шли наши все великие умы для уяснения истины». В этом высказывании великого писателя, на наш взгляд, высвечена главная цель и ценность методов теоретического исследования.

За последнее время в педагогике получили распространение **математические и статистические методы** исследования. Они играют важнейшую роль при обработке данных, полученных методами опроса и эксперимента, способствуют обоснованию теоретических обобщений и выводов.

Среди математических методов чаще всего применяются: регистрация, ранжирование, шкалирование.

Статистические методы помогают определить средние величины полученных показателей. Результаты, обработанные с помощью математических и статистических методов дают возможность показать итоги.

4. ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ

Развитие педагогики повлекло за собой обогащение и обновление ее содержания и привело к внутринаучной дифференциации, породив целую систему педагогических дисциплин, к числу которых относятся:

1. Общая педагогика (изучает закономерности воспитания, обучения и образования учащихся всех возрастов и разрабатывает их общие основы).

2. Преддошкольная и дошкольная педагогика.

3. Педагогика школы.

4. Специальная педагогика (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика, логопедия), которая связана с обучением и воспитанием глухих, слепых, умственноотсталых детей, с дефектами речи. Строится она на основе общей педагогики, но с учетом особенностей дефекта.

5. Частные методики учебно-воспитательной работы, которые включают в себя вопросы преподавания того или иного предмета (например, методика преподавания русского языка, литературы, истории и т. д.).

6. История педагогики (изучает развитие педагогических идей в различные исторические эпохи).

На основе общей педагогики разрабатываются такие научные дисциплины, как педагогика высшей школы, инженерная педагогика, военная педагогика и др.

5. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Педагогика тесно связана с целым рядом других наук, которые способствуют более глубокому проникновению в сущность педагогического процесса, в разработку теоретических основ педагогики, определению ее методологии.

Педагогика не заимствует и не интерпретирует идеи других наук, а берет из них материал, необходимый для более успешного решения в теории и на практике проблем воспитания и обучения.

Методологической базой педагогики является прежде всего **философия**, которая дает возможность ученым-педагогам определить свою позицию при исследовании педагогических процессов, обосновать их движущие силы, закономерности.

Педагогика тесно взаимодействует с **психологией**. Она учитывает и использует данные психологии при разработке ключевых вопросов воспитания и обучения, связанных с формированием личности, учетом ее возрастных и индивидуальных особенностей, социальным развитием, организацией познавательной деятельности в процессе обучения и т. д.

Педагогика тесно связана с **социологией**, изучающей различные стороны общественной жизни, что позволяет учитывать социальные условия, которые в большей или меньшей мере способствуют воспитанию человека.

Как справедливо считает И. В. Бестужев-Лада, «прежде всего следует иметь в виду **педагогическую социологию**, которая представляет собой науку о взаимоотношениях между людьми в таком социальном институте, как школа, о взаимоотношениях школы с другими институтами общества (семья, учреждения культуры и т. п.), о взаимоотношениях между учащимися, их родителями и учителями, а также внутри каждой из перечисленных социальных групп»¹.

Педагогика тесно связана с **биологией**, в частности с одним из ее разделов – **физиологией человека**, без которой не обойтись при обосновании роли наследственности, среды и воспитания в становлении и формировании личности. Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности раскрывает основы формирования и развития психики, сознания ребенка, помогает выявить изменения, которые происходят в человеке под влиянием внешних воздействий.

За последнее время наметился тесный союз педагогики с **кибернетикой** (в переводе с греческого – искусство управления). Кибернетика – наука об общих закономерностях процессов управления и связи в организованных системах (машинах, живых организмах и обществе). Ее назначение – получение, хранение и переработка информации. В связи с тем, что мнения об использовании основных идей кибернетики в педагогическом процессе довольно разноречивы, рассмотрим более подробно взаимосвязи педагогики с кибернетикой.

Кибернетика как междотраслевая, комплексная наука включает в себя различные достижения многих областей знаний, каждая отрасль которых в свою очередь берет из теории управления необходимый материал для своего развития и совершенствования. Всякая управленческая система предполагает: цель деятельности; сбор

¹ См. Педагогика и социология: Встреча в редакции // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 72.

информации о состоянии объекта деятельности; вычленение задач управления; выбор путей и средств решения задач; организацию деятельности; контроль и учет; обратную связь, коррекцию обратной связи. Такая схема управления, модифицированная применительно к педагогике, вполне приемлема в организации педагогического процесса. К сожалению, в большинстве источников по педагогике управление в основном рассматривается лишь в школоведческом плане. Однако «в современных условиях управление просвещением уже не исчерпывает педагогических задач, возникает необходимость управлять системой воспитания».

Естественно, в школоведческом аспекте имеются большие возможности использования общей теории управления. Однако в данном случае с управлением связывают технологию учебно-воспитательного процесса, суть которой заключается не только в передаче информации (в данном случае опыта), накопленного предыдущими поколениями, но и в переосмыслении его новым поколением через призму общественных отношений и своего собственного опыта. Эта специфика, характерная в большей степени для всей системы педагогического процесса, отличает ее от любого рода технических систем, так как наличия нормально функционирующих анализаторов, выступающих в качестве каналов связи, недостаточно для приема информации, – эти анализаторы должны быть дополнены собственной активностью управляемого объекта, направленной на источник информации.

Смысл кибернетической идеи о необходимости обратной связи имеет важное значение и для воспитания, и для обучения. Без такой двусторонности процесса учитель – ученик – учитель невозможен позитивный результат. Не вызывая активности со стороны воспитанника, источник информации (в данном случае учитель) теряет свое назначение в системе управления. Это происходит чаще всего тогда, когда на первый план выдвигается информационное воспитание и обучение, поглощающее собственную деятельность школьника. Поэтому, используя идеи кибернетики, следует вносить коррекцию применительно к специфике педагогического процесса.

То же можно сказать и об использовании в педагогике методов исследования, характерных для психологии, социологии, юриспруденции и других наук.

6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

В первой части мы с вами определили педагогику как науку, которая изучает закономерности педагогического процесса, определяет основы содержания и методов воспитания и обучения, изучает и распространяет передовую практику и технологию педагогической деятельности.

Исходя из содержания предмета педагогики как науки вытекают и те задачи, которые должна решать педагогика на современном этапе развития нашего общества. Они определяются и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

В статье 1 говорится, что предметом регулирования настоящего федерального закона являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий, прав и свобод человека в сфере образования и создания условий для реализации права на образование (далее – отношения в сфере образования).

Пункт 2¹ данной статьи устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществление образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

Статья 2 посвящена основным понятиям, которые используются в настоящем Федеральном законе. Назовем некоторые из них:

1. **Образование** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2017 год. – М.: Эксмо, 2017. – 160 с.

развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Одним из первых по значимости понятий Федеральный закон ставит воспитание.

2. **Воспитание** – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

3. **Обучение** – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Этими основополагающими понятиями – образование, воспитание, обучение – мы с вами уже знакомы в нашей интерпретации и будем неоднократно к ним возвращаться на протяжении всего курса.

Функции государства заключаются в том, чтобы обеспечить образование государственными стандартами, т.е. обязательному минимальному объёму знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

Педагогической наукой разработана система критериев отбора содержания образования, которая нашла свое отражение в учебных планах, программах и учебниках.

Базовый учебный план общеобразовательной школы представляет собой государственную норму (стандарт) среднего общего образования. Он устанавливает требования к структуре, содержанию, уровню образования учеников и является основой региональных учебных планов.

В статье 2 (пункт 6) говорится: «федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по вы-

работке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

Стандарт в образовании очень важен и необходим, однако сложно определить, каким именно объемом знаний должен овладеть обучающийся, и каким образом он сможет это сделать, отвечает ли стандарт их возможностям по усвоению предложенного содержания.

С одной стороны, до сих пор не проведена глубокая научная экспертиза стандартов содержания образования по всем дисциплинам, а с другой – недостаточно глубоко продумана технологичность процесса обучения. Отсюда частая смена стандартов в образовании, учебных планов, программ.

Какое содержание включить в образование на разных этапах обучения? Как инструментировать процесс обучения и воспитания? Такие задачи стоят перед педагогикой, психологией, биологией и другими науками. При этом мы должны исходить из общих требований к содержанию образования, которое является одним из факторов экономического и социального прогресса общества, должно быть ориентировано на обеспечение самоповедения личности, создание условий для ее самореализации, на развитие и совершенствование правового государства.

В статье 2 (пункт 7) разъясняется: «образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенных настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации».

Таким образом, содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

В статье 3 излагаются основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, а именно:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

- 3) гуманистический характер образования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации;
- 5) интеграция системы образования Российской Федерации с системами образования других государств;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека;
- 8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;
- 9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;
- 10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;
- 11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;
- 12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Таким образом, даже краткое изложение основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере российского образования показывают, прежде всего, его демократизацию, гуманизацию, гуманитаризацию и приоритетность образования в Российской Федерации.

В статье 5 излагается **право на образование**, разъясняются **государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации**.

В Российской Федерации право на образование гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения,

имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

Следует подчеркнуть, что в Российской Федерации «гарантируется общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые».

Однако бюджетных мест на конкурсной основе в вузах предоставляется до 40-50 % от общего количества поступивших. При этом Ученым советом высшего учебного заведения они распределяются по специальностям неравномерно, в зависимости от их востребованности, престижности, социальной значимости.

В соответствии с законодательством Российской Федерации, осуществляется полностью или частично обеспечение содержания лиц, нуждающихся в постоянной поддержке, в период получения образования.

Глава 2 посвящена системе образования. «Центральным звеном системы образования в Российской Федерации является **общее образование**.

Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

К уровням профессионального образования относятся:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя: дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование.

Приоритет системы образования в Российской Федерации заключается в том, что создает условия для непрерывного образования, нет его тупиковых уровней.

Следует отметить, что ещё в предыдущем законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 года, высшее образование не подразделялось на бакалавриат, специалитет и магистратуру. Вуз готовил специалиста с 5-летним сроком обучения по единому стандарту, программе и учебному плану. Теперь же для бакалавриата, специалитета и магистратуры нужны иные стандарты, программы и учебные планы. К тому же и сроки обучения различны. Бакалавриат – 4 года обучения, специалитет – 5, магистратура – 2 года после окончания бакалавриата или специалитета. При этом возникают вопросы у работодателей и затруднения при поступлении на работу и продвижении по службе у выпускников.

Причина такого нововведения – Болонская декларация о Европейском пространстве высшего образования, подписанная нашей страной в сентябре 2003 года в целях интеграции системы образования РФ в систему образования других государств. При этом Министерство образования и науки Российской Федерации настоятельно «рекомендует» выделять больше мест на магистратуру, забывая о том, что зачинателями внедрения Болонского соглашения в России, магистратура предполагалась совсем для других целей, а именно – получения возможности заниматься научно-педагогической и исследовательской деятельностью в соответствующих вузах и институтах. Для этого большого количества выпускников не требуется.

Естественно, интеграция системы образования Российской Федерации в системы других государств на равноправной и взаимовыгодной основе важна и необходима. Но при этом следует учитывать возможности и особенности нашей страны, её менталитет.

Система образования в Российской Федерации всегда отличалась своей стабильностью и надёжностью.

Большое место в Федеральном законе об образовании отводится управлению системой образования (глава 12), которое «осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер».

Конкретика отдельных статей Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» нами будет проведена при дальнейшем изложении материала.

Таким образом, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» регламентируются общие требования к образованию.

В начале главы мы с вами определили педагогику как науку, которая изучает закономерности педагогического процесса; определяет теоретические основы содержания и методов воспитания, обучения и образования; изучает и раскрывает передовую практику и технологию педагогической деятельности.

Из содержания предмета педагогики как науки вытекают те задачи, которые должна решать педагогика на современном этапе развития нашего общества.

Одна из важнейших задач педагогики связана с **изучением ее закономерностей**, а именно: единства и взаимообусловленности процессов воспитания и развития; воспитывающего характера обучения; деятельности – основы формирования личности.

А изучение предполагает не только их разъяснение и констатацию, но и обоснование более оптимальных условий, которые способствуют следованию этим закономерностям. Отсюда органически исходит следующая задача педагогики – **определить теоретические основы содержания и методов воспитания, обучения и образования.**

Наряду с обычными общеобразовательными школами появились такие модели школ, которые дают среднее полное общее образование с различной направленностью (гуманитарной, технической и т. д.) – гимназии, колледжи, лицеи, школы-комплексы, авторские школы, что обеспечивает выбор учащимися учебных заведений исходя из своих потребностей, способностей, интересов. Все это предполагает вариативный характер системы образования, что ведет к разработке новых учебных планов, программ, учебников, которые бы позволили удовлетворить социальный заказ общества. В этом плане опять же следует подчеркнуть развивающий характер системы образования на современном этапе, что влечет за собой новые проблемы, новые поиски.

Научно-исследовательские учреждения Российской академии образования, ученые-педагоги призваны помочь учителю в осуществлении этих перспективных и сложных задач, определить оптимальное содержание образования для каждого года обучения.

Педагогика должна вооружить учителя не только профессионально-педагогическими знаниями, но и показать пути их реализации. В этом плане ценно изучение и распространение передового педагогического опыта.

Задача педагогической науки заключается не в том, чтобы описать или показать тот или иной опыт, а, раскрыв его технологию, включить в педагогический процесс, взяв за основу прежде всего общедидактические признаки, чтобы владеть опытом смог не только его носитель, но и каждый педагог. В противном случае будет настоящее прожектерство, опoшление любого педагогического опыта, из каких бы благих намерений ни исходили при его внедрении.

Образовательное учреждение было и остаётся основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания, особенно в сельской местности.

Стержнем воспитания является формирование социально-необходимых знаний и навыков, профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся.

Таким образом, задача педагогической науки заключается прежде всего в том, чтобы обосновать и разработать новые подходы приоритетов и основополагающих принципов воспитания в образовательных учреждениях разного типа, таких как:

- *принцип* гуманистической направленности воспитания;
- *принцип* природосообразности воспитания;
- *принцип* культуросообразности воспитания;
- *принцип* эффективности социального взаимодействия;
- *принцип* концентрации воспитания на развитии социальной и культурной компетентности личности.

В полной мере должны себя проявить инновационные (преобразующие) процессы, связанные с формированием позабытых или только декларируемых качеств личности. Необходимо воспитание общечеловеческих норм нравственности, таких, как честность, справедливость, правдивость, совесть, скромность, вера, милосер-

дие, сострадание, любовь, передававшихся из поколения в поколение посредством традиций, народных праздников, фольклора, оказавшихся не востребованными, хотя именно они составляли основу народной педагогики.

Нельзя не согласиться с академиком РАО В. Д. Шадриковым, который считает, что «создать новую педагогику можно, органически соединив ее с народной жизнью, национальной культурой».

Народная педагогика как неотъемлемая часть духовной культуры выражала демократические и гуманные идеалы воспитания.

Еще К. Д. Ушинский, выдающийся русский педагог второй половины XIX века, придавал народной педагогике исключительно важное значение в воспитании и считал, что в произведениях устного народного творчества проявляются «первые и блестящие попытки русской народной педагогики». Действительно, через народные сказки, былины, песни, пословицы, поговорки, приметы передаются не только социально-культурные, но и нравственные воззрения людей.

Народная педагогика сильна тем, что она не навязывается, на нее не отводятся какие-то запланированные мероприятийные часы – она органически входит в жизнедеятельность человека, ежедневно и ежечасно питает его.

Задача современной педагогики заключается в возрождении своих истоков, в их глубоком, аналитическом и критическом изучении, в организации деятельности, созвучной воспитанию общечеловеческих норм нравственности. Только взяв на вооружение культурное наследие прошлого, переосмыслив его через призму настоящего, педагогическая наука сможет приобрести тот нравственный капитал, который поможет ее качественному развитию.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогика? Попытайтесь обосновать педагогику как науку.
2. Почему ряд ученых и практиков считают педагогику не только наукой, но и искусством, и культурой? Правомерно ли такое понимание?
3. Как происходило становление и развитие педагогики?
4. Дайте характеристику основных методов исследования в педагогике.
5. Чем вызвана возрастающая роль педагогики в обществе? Назовите и охарактеризуйте отрасли педагогики.
6. Покажите связь педагогики с другими науками (психологией, социологией, медициной, юриспруденцией).

7. Чем вызвано опубликование нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»?

8. Каковы задачи педагогики на современном этапе развития общества?

9. Покажите роль народной педагогики в решении проблем воспитания.

Литература для самостоятельной работы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2017 год. – М., 2017.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., 2002.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 2017.
5. *Тонков Е.В.* Педагогика образования. – М., 2008.

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ. ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

П л а н

1. Проблема цели воспитания.
2. Соотношение и взаимосвязь понятий «воспитание», «развитие», «формирование».
3. Развитие и становление личности в педагогике. Источники ее развития.
4. Роль активности личности в своем развитии.

1. ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Основным содержанием педагогической науки является цель воспитания и способы ее достижения. И чем осознанней выступает цель воспитания, тем в большей мере можно ожидать позитивного результата. Однако до настоящего времени на протяжении многих столетий дискутируется вопрос о цели воспитания. Дело в том, что цель – не абстрактное понятие, она во многом определяется социально-экономическими потребностями и политическим устройством общества. Вместе с тем какую бы точку зрения проблемы цели воспитания мы ни взяли (вплоть до всестороннего развития личности), следует не забывать о возможностях реализации этой цели как самим обществом, так и человеком.

В различные эпохи, начиная с Древней Греции и до настоящего времени, вынашивалась цель гармонического развития личности. Она же декларировалась на всех уровнях в нашем обществе в период социализма. Критикуя утопичность идеи гармонического развития личности и представителей (Томас Мор, Томмазо Кампанелла, Гельвеций, Дидро, Руссо), мы сами впали в утопию ее достижения в условиях социалистического строя, так как для приближения этой идеи к цели необходима определенная питательная среда, т. е. соответствующие социально-экономические условия, чего, к сожалению,

нию, не было и нет. Поэтому нужны более реальные цели, связанные с гуманистическим, экономическим, экологическим воспитанием.

А. С. Макаренко в статье «Цели воспитания» писал: «В специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях. От педагога-теоретика требуется не решение проблемы идеала, а решение разработать сложный вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели»¹.

Е.В. Бондаревская полагает, что цель воспитания – это целостный человек культуры, и предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры, в основе которого лежит его субъектность. При этом, как считает автор, целостный человек культуры – это не набор свойств, функций и добродетелей, а это человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

Данный подход к цели воспитания может служить ориентиром в организации деятельности, направленной на приближение цели идеала, его конкретизации.

В этом плане можно согласиться с В.А. Караковским, который полагает, что «не следует отказываться от такой сверхцели-идеала, как всестороннее, гармоничное развитие личности. Каждый педагогический коллектив в своей деятельности, ориентируясь на эту цель-идеал, должен конкретизировать её применительно к данным условиям и возможностям»².

Цели воспитания определяются социальным заказом. Каково общество – таковы и цели воспитания.

Современная социально-педагогическая ситуация в России, по мнению Е.В. Бондаревской, формирует альтернативный воспитательным нормам тип личности, выдвигает неосвоенные практикой задачи, связанные с воспитанием делового человека³.

На наш взгляд, хотим мы этого или нет, происходит смещение целей идеала, сколько бы мы ни говорили об актуализации общече-

¹ Макаренко А. С. Цели воспитания. Соч.: В. 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 345.

² Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1992.

³ Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993.

ловеческих нравственных ценностей и сколько бы ни занимались конкретикой по их реализации в рамках одной школы.

Педагогика вряд ли сама сможет справиться с проблемой конкретизации целей. При этом следует иметь ввиду возможности и желания личности по осуществлению поставленных целей. Как справедливо считает И.Ф. Исаев «Выбор целей и действий по их достижению личность осуществляет, ориентируясь не столько на сам предмет деятельности как таковой, сколько на ту роль, которую он может играть в жизни в удовлетворении её потребностей и интересов».¹

Человек не только совокупность общественных отношений, но и часть природы, что делает необходимым рассматривать его прежде всего как биологическую субстанцию.

Но если человек – явление всеобщее, то личность – достаточно индивидуальное, хотя ей присущи общечеловеческие качества. Педагогика как антропологическая наука должна идти от изучения человека как биологической особи к изучению личности как социального явления, беря себе в союзники генетику, психологию, философию, социологию и другие науки. Решить задачу целей воспитания может лишь интеграция знания всех наук о человеке. Это большая и сложная проблема, в которой обозначены только подходы.

2. СООТНОШЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «ВОСПИТАНИЕ», «РАЗВИТИЕ», «ФОРМИРОВАНИЕ»

Обычно в педагогике развитие и становление личности обосновывалось достаточно просто. За основу брали три параметра: наследственность, среду, воспитание – и в зависимости от приоритета тех или иных воззрений общества то или иное явление, процесс возводились в аксиому. Советская педагогика, признавая важность таких факторов, как наследственность и среда в развитии и становлении личности, приоритет отдавала воспитанию, с помощью которого можно преобразовать и наследственность, и среду, а значит и самого себя.

Нельзя не согласиться с Л. Ю. Гординым, который считает, что

¹ Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., 2002. – С. 9.

сейчас от идеи «всесилия воспитания» наблюдается переход в другую крайность – муссируется представление о «бессилии воспитания». «Происходит своеобразное вытеснение воспитания, по-прежнему понимаемого многими исследователями либо как целенаправленное воздействие на личность, либо как управление внешними факторами ее развития, социализацией. Этому способствует критический пересмотр упрощенных догм о якобы беспредельном господстве в нашем обществе коммунистического воспитания. В результате воспитание как бы «вымывается» и из школьной практики, и из педагогической теории¹.

Предваряя решение задачи, связанной с развитием человека, необходимо определить основные понятия – развитие, воспитание, формирование – и соотнести их с процессом его становления.

Развитие предполагает поступательное движение и заключается в деятельности, в отражении мира, в отношении к нему и включает в себя физические и физиологические процессы роста.

Часто говорят – родился человек и в то же время – он стал человеком. Уже в двух этих словосочетаниях заложено противоречие. Мы рождаемся с потенциальной возможностью быть человеком, так как в нас природой заложены генетические свойства, которые помогают выйти на человека. Хотим мы этого или нет, но ребенок развивается, в нем происходят физические и физиологические изменения, которые дополняются средой и людьми, окружающими его.

Среда и люди как внешние факторы могут создавать благоприятные условия, а могут и противодействовать развитию ребенка в становлении его человеком. Поэтому встает вопрос о воспитании в процессе развития, сущность которого должна заключаться прежде всего в аккумуляции тех условий, которые способствуют саморазвитию и самовоспитанию.

Воспитание – процесс целенаправленный, но его суть не сводится к воздействиям, а предполагает организацию деятельности воспитанников, отвечающей их интересам и возможностям, открывающей путь их поступательному развитию.

¹ Гордин Л. Ю. Взаимосвязь общественной и природной сущности воспитания // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 45.

Часто говорят, что воспитание – процесс субъективный. Однако оно таковым остается только до тех пор, пока не учитывается генотип человека, закономерности развития каждого ребенка.

Воспитание как разумно организованная деятельность отбирает из окружающей среды тот материал, который необходим для развития ребенка, нейтрализует отрицательные условия.

В результате взаимодействия биологического и социального происходит становление человека, его **формирование**. Поэтому в науке человек рассматривается как биосоциальное существо, в отличие от личности, которая включает в себя только социальные свойства и качества человека.

Известный философ В. П. Тугаринов к числу важнейших признаков личности относил: 1) разумность; 2) ответственность; 3) свободу; 4) личное достоинство; 5) индивидуальность. Именно личности в большей мере присуща индивидуальность, т. е. то своеобразие, которое отличает одного человека от другого.

Давая представление о личности, Л. И. Божович считает, что человек как личность способен управлять своим поведением и деятельностью. В то же время она подчеркивала, что понятие личности не совпадает ни с понятием человек, ни с понятием индивидуальность¹. Личность как бы вмещает в себя индивидуальность, дополняется ею. Это характеристика отдельно взятого человека, личность которого неповторима, как неповторим по определенным параметрам опыт учителя. Следуя законам диалектики, можно сказать, что во всяком всеобщем есть единичное, индивидуальное.

3. РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ. ИСТОЧНИКИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Как же происходит развитие человека как личности? Какие факторы являются источниками ее становления? Эта проблема не нова, и однозначно ответить достаточно сложно. Еще древнегреческие философы Платон и Аристотель пытались доказать, что развитие человека предопределено его природой, наследственностью, поэтому одни предназначены к подчинению, другие – к властвованию.

¹ Божович Л. И. Изучение личности и ее формирование в онтогенезе // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. – С. 7.

Эти идеи через десятки столетий нашли свое продолжение в учении представителей преформизма (XVI в.), утверждавших, что зародыш человека воплощает в готовом виде все свойства зрелого человека, а поэтому развитие его представляет лишь развертывание и количественное увеличение заложенных свойств. Английский ученый Джон Локк (1632–1704) в противовес этим взглядам на проблему развития выступил против теории «врожденных» идей и принципов. По его мнению, «душа ребенка – это чистая доска без всяких знаков и идей», а различия людей обусловлены не природой, а разными условиями жизни и воспитания. В его суждениях явно просматривается противопоставление воспитания и среды природе, наследственности.

С явно биологизаторских позиций на проблему развития выступали австрийский психиатр З. Фрейд (1856–1939), американские ученые Джон Дьюи (1859–1952), Эдвард Ли Торндайк (1874–1949). Торндайк утверждал, что психическое развитие человека предопределяется врожденными инстинктами. Существуют особые гены сознания, изменить которые воспитание не может; т. е. каждому уготовлено свое место в жизни, а занимаемое людьми определенное положение в обществе обусловлено унаследованными биологическими данными.

На рубеже XIX–XX вв. в США и ряде других стран получило распространение в педагогике и психологии новое течение – педология (в переводе с греч. – наука о ребенке), в которой видится попытка соединить психологический, анатомо-физиологический, биологический, социологический подходы к развитию ребенка (Д. Болдуин, Кирпатрик, Мейман, Холл).

В России педология получила развитие в трудах В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда и др. Основной акцент в развитии ребенка делался на биологический фактор, поэтому главное внимание было уделено поиску того, как сказывается наследственность на поведении и развитии ребенка. Стали разрабатываться специальные тесты, с помощью которых стремились определить степень мыслительной способности (одаренности) детей. Практическое решение данной идеи выполняла педологическая служба в школе, получившая свое распространение в 20-е годы XX века.

Как правило, функция педолога в школе ограничивалась работой по комплектованию учебных групп и отбору детей во вспомогательные школы и классы. Увлечение тестированием при недооценке других методов психолого-педагогического исследования приводило к ошибкам и просчетам. Однако в педологии важно отметить целый ряд положительных моментов, связанных с изучением индивидуальных особенностей детей, дифференцированным подходом к обучению. Организуемая в настоящее время психологическая служба в школе должна взять для себя все ценное, что было накоплено педологией.

Как уже было сказано, ребенок поступательно развивается как под влиянием внутренних процессов, так и внешних факторов. Среди них мы выделяем воспитание. Однако возможности воспитания в процессе развития ребенка определялись и определяются по-разному. Например, французский философ Гельвеций (1715–1771), как и Д. Локк, утверждал, что человек – продукт среды. Человек от рождения ни глуп, ни умен, ни зол, ни добр – он только невежествен и невоспитан. Воспитание он понимал в широком плане – как всякое формирующее психику влияние среды. Но крайне преувеличивая роль воспитания, Гельвеций отрицал роль наследственности в развитии ребенка.

Выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский (1824–1870), не отрицая значения филогенически унаследованных человеком качеств, в то же время считал, что решающим в процессе развития ребенка и его формировании является воспитание. Изучению природы ребенка К. Д. Ушинский посвятил свой главный труд «Человек как предмет воспитания». В исследовании выделены три части, причем первая – физиологическая: главнейшие черты человеческого организма в применении к воспитанию, вторая – посвящена изучению человека как психо-физиологического существа, для которого характерен ряд общих явлений, присущих как человеку, так и животным. В третьем разделе К. Д. Ушинский полагал обосновать психические явления, свойственные только человеку как социальному существу. Таким образом К. Д. Ушинский, обосновывая определенную роль воспитания в развитии человека, не противопоставлял его природе, а наоборот, подчеркивал необходимость воспитывать, сообразуясь с ней. «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но гово-

рим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых хотите их приложить»¹.

Различной позиции по отношению к проблеме развития и воспитания придерживаются современные ученые Запада. Не все они склонны разделять точку зрения З. Фрейда, считавшего, что воля человека детерминирована не зависящими от сознания биологическими инстинктами, обуславливающими порочность его поведения. Среди них можно назвать немецкого ученого Э. Фромма (1900–1980), долгое время работавшего в США. «Человеческая натура – писал он, – это не сумма врожденных, биологически закрепленных побуждений, но и не безжизненный слепок с матрицы социальных условий: это продукт исторической эволюции в синтезе с определенными механизмами и законами»².

Обосновывая цель воспитания, Фромм считал, что таковой должно быть развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности. Люди рождаются равными, но разными, поэтому столь важна организация строго индивидуализированного обучения и воспитания. «Уважение к уникальности, культивирование уникальности каждого человека – это ценнейшее достижение человеческой культуры»³.

Подчеркивая важность воспитания в развитии ребенка, Фромм полагал, что свою миссию воспитание сможет выполнить при радикальном обновлении не только целей, принципов, но и методов, которые надо рассматривать как средства, с помощью которых социальные требования преобразуются в личные качества людей.

Анализируя взгляды различных ученых разных стран и эпох на проблему развития, мы будем оставаться в плену треугольника (природа, среда, воспитание), если станем ее рассматривать с позиций соотношения (пропорций) этих трех факторов. Причем длительное игнорирование генетики в советской педагогике приводило, как правило, к выводу, что воспитание может все. Однако **воспитание может многое, но не все, так как важнейшим источником индивидуальности, определяющим психические особенности человека, является генотип, приобретаемый по наследству.**

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 8 т. – М., 1950. – Т. 8.

² Фромм Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. – М., 1990. – С. 28.

³ Фромм Э. Там же. – С. 220.

Естественно, наследственные признаки опосредуются социальной жизнью ребенка. Вместе с тем, благоприятная среда лишь способствует развитию индивидуальности. Ребенок становится музыкантом или математиком не потому, что его жизнедеятельность протекала в соответствующей обстановке, но в значительной мере потому, что в нем был заложен определенный генотип. Среда и воспитание создают условия для проявления и развития индивидуальности, без которых унаследованные признаки могли бы не раскрыться или вообще не проявиться.

Еще известный психолог С. Л. Рубинштейн, признавая, что в психологии формирующейся личности все так или иначе внешне обусловлено, в то же время подчеркивал: «...но ничто в ее развитии не выводимо из внешних воздействий. Внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной, механической проекцией.

Складываясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергаться»¹. Хотя современные исследования показывают, что генетический код в определенной мере подвержен эволюции, однако его развитие мы связываем с глубинными социальными процессами и пониманием назначения и роли воспитания. «Воспитание представляет собой как раз то, чем надо управлять, т. е. объективно закономерный процесс, в ходе которого ребенок становится взрослым человеком, индивид – личностью и индивидуальностью»².

Воспитание предполагает проектирование целостного процесса управления, и в его исполнительной части – приведение движущих сил развития личности. Одновременно оно включает в себя и корректировку поведения учащихся, что обеспечивает единство объективного и субъективного в процессе управления.

В своих работах мы неоднократно обращались к проблеме управления воспитанием, рассматривая его как процесс, включающий в себя совокупность природного и социального...

¹ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959. – С. 137.

² Гордин Л. Ю. Взаимосвязь общественной и природной сущности воспитания // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 49.

Действительно, управлять воспитанием – это не просто сужать сферу стихийных внешних факторов посредством организации целенаправленной деятельности. Управление воспитанием предполагает включение в данный процесс природных свойств человека, исходя из его индивидуальности – того генотипа, который он получил по наследству, и уже приобретенных качеств.

Воспитание как разумная организованная деятельность прокладывает дорогу развитию каждого ребенка, создавая благоприятные условия и в то же время являясь его органическим компонентом.

Если мы мало учитываем поступательное развитие ребенка, делая в его сторону лишь реверанс, а считаем определяющим воспитание, развитие будет идти не соподчиняясь с нашими желаниями, как бы их ни декларировали.

Для понимания процесса развития человека и участия в нем воспитания большое значение приобретают исследования ряда современных ученых как нашей страны, так и зарубежья. Интересно суждение по этой проблеме авторов книги «Психология воспитания». По их мнению, развитие личности в самом общем виде есть становление особой формы целостности. Ссылаясь на П. А. Флоренского, под ней они понимают «единообразие», т. е. «развиваясь как личность, человек формирует и раскрывает свою собственную природу, присваивает и созидает предметы культуры, обретает круг значимых других существ, проявляет себя перед самим собой»¹.

Действительно, развитие – это такая категория явлений, которая обеспечивает самодвижение. Однако самодвижение возможно, когда человек «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как личность.

Представляется важным вывод А. В. Брушлинского и В. А. Поликарпова, которые считают: «Изначальная органическая взаимосвязь между природным и социальным в психическом развитии человека означает, что в человеческой психике нет ни одного компонента, который был бы только природным (но не социальным) или только социальным (но не природным)»². Такой подход к проблеме снимает

¹ Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. – М., 1995. – С. 5.

² Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. – Минск, 1990. – С.80.

затянувшийся спор об источниках, факторах развития, приоритете того или иного из них, так как отделить один от другого просто невозможно.

Вопрос должен стоять в ином ракурсе – насколько воспитание (а воспитание вне деятельности, так же как и развитие, невозможно) вовлекает природные силы в деятельность.

4. РОЛЬ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СВОЕМ РАЗВИТИИ

Любой вид деятельности содержит в себе множество сторон, способствующих развитию и становлению личности. Возникает другая сторона вопроса – что за деятельность, насколько она внутренне принята ребенком. При этом, на наш взгляд, следует исходить из положения известного психолога А. Н. Леонтьева о том, что «при формировании отношений человека речь идет именно об осознании, т. е. о том, какой смысл вкладывает сам ребенок в данное явление, а не о знании им этого явления»¹. Придерживаясь данного тезиса, профессор Л. И. Рувинский подчеркивал, что включение воспитуемых в деятельность еще не гарантирует образования связи между нравственными знаниями и соответствующими переживаниями, поэтому абсолютизация воспитывающей роли деятельности приводит к формализму в воспитании.

Действительно, наши наблюдения подтвердили, что участие школьников в общественно-ценной деятельности еще не означает обязательный перевод нравственных знаний в их убеждения, так как данный процесс может быть вызван внешними требованиями, не соответствующими реальным потребностям и устремлениям личности. Опытная работа показала и обратное, т. е. изменение мотивации и формирование нравственных потребностей в процессе самой деятельности. Цель деятельности приобретает смысл в зависимости от того, как «проиграна» эта деятельность, включая сюда ситуацию момента, нравственный багаж воспитанника, его возраст, индивидуальность. В одних случаях словесной формы нравственной деятельности бывает достаточно для усвоения соответствующих ей знаний, переживаний и отношений, в других – нет. У одной части учащихся анализируемое художественное произведение связывает-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1959. – С. 420-421.

ся с эмоциональными переживаниями, другая часть их остается равнодушной.

Следовательно, исходя из ранее приобретенного жизненного опыта, отношений, характеризующих моральную сторону личности, из степени своего развития, субъект трансформирует любую деятельность, обогащая сознание и формируя направленность пропорционально влиянию анализаторов, обладающих определенной нравственной насыщенностью. Именно характером деятельности (активной или пассивной) и отношением к ней личности определяется сущность воспитания.

С позиций понимания природы воспитания как диалектическому процессу саморазвития личности, ее самодвижения, самоизменения, самосознания в самой социальной деятельности подходят А. Д. Алферов, Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, Н. Я. Скоморохов, М. И. Смирнов. Они рассматривают личность как активную, развивающуюся систему, представляющую собой результат взаимодействия внешних и внутренних условий ее жизнедеятельности.

Духовное содержание личности включает в себя социальное лишь при возникающих затруднениях в решении поставленных задач, как нравственно-социальных, так и познавательных. Таким образом, деятельное состояние субъекта (а в этом прежде всего заключается его активность) формируется при условии возникновения противоречий между имеющимися знаниями и новыми, направленными на удовлетворение его познавательных потребностей; между тем, каков он есть, и тем, каким бы он хотел себя видеть. Такие и подобные противоречия являются первостепенными, побуждающими к активной, потребностной деятельности, стимулируют ее. Поэтому, выделяя активность личности в воспитательном процессе, мы подразумеваем под этим качеством содействие ее воспитательным влияниям, включая самовоспитание в принцип параллельного действия. С одной стороны, будет идти процесс воспитания (внешний фактор), а с другой – в направлении воспитания, но как бы изнутри – процесс самовоспитания (внутренний фактор). Такое единство действий воспитателя и воспитуемого возможно лишь при длительном изучении личности последнего. Причем вопрос о духовном облике школьника должен решаться не глобально, как еще часто бывает, а дифференцированно.

Естественно, прежде всего следует выяснить круг интересов школьника, его запросы, потребности, представления об окружаю-

щей среде, нравственные установки и идеалы, его взаимоотношения в коллективе, с родителями и учителями, реакции на требования взрослых и т. д., т. е. процесс воспитания включает в себя не только содержательный аспект, но и организационный, который служит отправным началом в педагогическом процессе. Его часто называют управленческим.

Если содержательно-педагогическая сторона определяет цели, задачи и сущность воспитательного процесса, то управленческая предусматривает оптимальные механизмы планирования, организацию регулирования и контроля всех внешних влияний, направленных на достижение этих целей.

Включение организационной стороны в воспитательный процесс способствует правильной инструментровке того или иного педагогического влияния, его выбору и «подтягиванию» интересов, потребностей и стремлений воспитуемых к образцам, которые отвечают и желанию субъекта, и воспитательным задачам – в таком случае школьник воспринимает задачи как СВОИ собственные. А это в свою очередь ведет к организации педагогической обстановки, которая дает возможность воспитателю считать воспитуемую личность своим союзником в сложном процессе воспитания. Поэтому к рассмотрению данного процесса следует подходить не только с позиции воспитателей, но и воспитуемых в их обоюдной активности и взаимодействии.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Попробуйте раскрыть проблему цели воспитания в педагогике.
2. Дайте характеристику основных направлений в решении проблемы развития и становления личности.
3. Человек и личность. Что общего и различного в этих понятиях?
4. Что такое воспитание, развитие, формирование? Какова взаимосвязь между ними в реальном педагогическом процессе?
5. Каковы источники развития личности? Какому из них вы бы отдали приоритет? Правомерен ли такой вопрос?
6. Каково Ваше отношение к тезису «Воспитание может многое, но не все»?
7. При каких условиях будет проявляться активность личности в педагогическом процессе?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Бондаревская Е.В.* Отечественная культурно-педагогическая традиция // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993.
2. *Гордин Л. Ю.* Взаимосвязь общественной и природной сущности воспитания // Советская педагогика. – 1991. – № 8.
3. *Кукушин В.С.* Теория и методика воспитательной работы. – М.; Ростов н/Д., 2004.
4. *Макаренко А. С.* Цель воспитания // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
5. *Тонков Е. В.* Педагогика образования. – М., 2008.
6. *Тонков Е. В.* Управление процессом нравственного воспитания старших школьников. – Челябинск, 1983.
7. *Шубинский В. С.* Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. – №2–4.

Глава III

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

П л а н

1. Понятие о педагогическом процессе и его системе.
2. Основные компоненты и структура педагогического процесса.
3. Структура педагогического труда учителя.

1. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ И ЕГО СИСТЕМЕ

Реализация целей воспитания определяется педагогическим процессом. Обычно педагогический процесс считают синонимом учебно-воспитательного процесса

Вряд ли можно отождествлять педагогический процесс с учебно-воспитательным, т. к. педагогический процесс – более объемное понятие и включает в себя не только учебную, внеклассную, но и внешкольную работу. Сами взрослые, социальная среда, различные коммуникативные каналы питают содержание педагогического процесса, поэтому мы и говорим о его целостности. Естественно, учебно-воспитательный процесс более целенаправлен, в нем меньше спонтанных проявлений, однако он в большей мере автономен, чем педагогический процесс. Иными словами, педагогический процесс вмещает в себя учебно-воспитательный процесс, который должен нести основную содержательную нагрузку. Такие же компоненты педагогического процесса, как средства массовой информации, частично педагогически управляемая социальная среда (включая семейный микроколлектив), вступают в педагогическое взаимодействие с основными действующими лицами учебно-воспитательного процесса – воспитателем и воспитанником. Характер межличностного общения во многом формирует направленность и определяет сущность воспитания.

Педагогический процесс, с одной стороны, исходит из существующей системы образования и, с другой – он продукт социальной системы широкого плана. Следует отметить, что подчас слишком

легко оперируют понятием «система», часто не задумываясь над тем, какой смысл несет в себе ее содержание. Обычно под системой понимается объективное единство закономерно связанных друг с другом предметов, явлений, элементов, направленных на достижение общей цели. Можно говорить о системе образования, включающей в себя такие подсистемы, как дошкольные учреждения, школа, специальные средние учебные заведения, высшая школа, внешкольные учреждения. Правомерно выделять систему «школа», в которой все компоненты учебно-воспитательного процесса замыкаются на реализации общей цели, связанной с получением образования на основе деятельностного подхода к его овладению, формированию разносторонне развитой личности. Но даже система «школа» или «вуз» не может быть полностью автономна, т. к. она в известной степени детерминируется социальными явлениями, которые встречаются уже на пороге учебного заведения. Поэтому нельзя говорить о «чистой» системе, связанной с учебно-воспитательным процессом даже в пределах одной школы.

По справедливому замечанию профессора Л. И. Новиковой, «Воспитательная система школы – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, причем не только как влияющий «извне» фактор, но и как необходимый компонент. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее институтами, включаясь в преобразование среды (охрану природной среды, помощь шефам, заботу о детском саде и пр.), школа включает их в свою воспитательную систему в качестве особого блока, подсистемы»¹.

Педагогическую систему можно считать работающей при условии органического взаимодействия педагогического и ученического коллективов которое проявляется в самых разнообразных связях между ними. И чем больше точек соприкосновения между субъектами совместной деятельности, тем насыщенней будет общение, тем богаче и объективнее проявляются информационные связи, наряду с которыми более четко выступают связи организационно-деятельностные и коммуникативные. Их анализ дает возможность управлять воспитательной системой, внося при необходимости кор-

¹ Новикова Л. И. Воспитательная система школы: варианты развития // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 63.

рекцию в характер взаимодействия, в коллективные и межличностные отношения. Причем воспитательную систему следует рассматривать как подсистему более объемной системы – социальной.

«Воспитательная система должна развиваться не только вовнутрь, ограничиваясь рамками учебного заведения. В данном случае, как считает Ю. П. Сокольников, она будет представлять лишь воспитательную работу, состоящую из суммы задач, решаемых педагогами. Она же призвана стать ядром системы, в которой протекает педагогический процесс, более социализированный, т. е. выйти за рамки школы. Это особенно характерно для сельских школ-комплексов, автономность которых не заканчивается за школьной оградой»¹.

Школы-комплексы, работающие в режиме полного дня, отличаются от обычной школы организацией различных видов деятельности (художественно-эстетической, трудовой, технической, музыкальной, спортивной), включением в них не только школьников, но и молодежи села. В педагогическую систему здесь органически включены не только социальные институты воспитания (внешешкольные учреждения), но и предприятия, колхозы, на территории которых находится школа, комплексирующая воспитательные влияния, делая педагогический процесс целенаправленным и управленческим, – иными словами, педагогическая система складывается в пределах определенной территории. О системе школьных комплексов мы будем говорить в Главе VII.

2. ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Основными компонентами педагогического процесса являются процессы обучения и воспитания, которые находятся в постоянном движении, развитии и изменении. Они отличны от педагогической системы, где компонентами выступают воспитатели, воспитуемые и те условия, в которых протекает процесс их взаимной деятельности.

¹ Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. – М., 1986.

В реальном педагогическом процессе воспитание и обучение выступают как целостный компонент. Однако еще М. И. Демков, известный русский педагог, в начале прошлого столетия писал: «И воспитание и образование опираются на культурную жизнь во всей ее широте и полноте, многократно переплетаются друг с другом, часто переходят в другие области и, однако, представляют в достаточной степени явление и в достаточной мере выделяются своеобразными задачами и функциями»¹.

Действительно, сколько бы ни говорили о целостном педагогическом процессе, *воспитание – отдельная область, отличная от обучения*. Именно на этом положении приходится акцентировать внимание, потому что *в настоящее время воспитание стало практически вытесняться из школы под прикрытием принципа воспитывающего обучения*. Вряд ли кто станет возражать против воспитательных аспектов в обучении: они важны и органически входят в учебный процесс – в его организацию и содержание. Однако в обучении все же приоритетна образовательная функция, а поэтому система в большей мере несет в себе дидактический характер. Естественно, у педагога – мастера своего дела в процессе учебной работы образовательная и воспитательная функции взаимодействуют и обогащают друг друга. Но, во-первых, не все педагоги – мастера, а во-вторых, *не следует суживать воспитание рамками учебного процесса или функции воспитания передавать семье и церкви*.

Центральное место в воспитании занимает организованный педагогический процесс, который прежде всего исходит от школы, но не замыкается уроком. А. С. Макаренко предупреждал, что нельзя сводить воспитание к образованию.

К сожалению, сейчас под прикрытием педагогического процесса и воспитывающего обучения воспитание стало растворяться в общих рассуждениях о единстве воспитания и обучения, об общих принципах и методах воспитания и обучения. Нельзя сводить более широкое явление (воспитание) к его части (обучению).

Рассматривая педагогический процесс как целостную систему, мы вправе выделять и специфическое в воспитании и обучении, учитывать взаимопроникновение принципов и методов обучения и

¹ Демков М. И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 8.

воспитания, а не объединять их механически. Поэтому вернее говорить о воспитании в контексте педагогического процесса и о той особой роли, которая отводится воспитанию в его структуре.

В этом плане важное значение для выяснения сущности педагогической системы (как и любой другой) имеет вопрос о ее структуре. Структура характеризует наличие организованных начал всякой системы и выражает количественный и качественный состав связей между ее компонентами, способ организации этих связей, их взаимодействие.

В структуру педагогического процесса входят прежде всего такие компоненты: цель; содержание; формы; методы воспитания и обучения, результаты деятельности. Иными словами, *основными компонентами (структурными звеньями) педагогического процесса, определяющими его как систему, являются: целевой компонент, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.*

Поскольку педагогический процесс как система не ограничивается рамками учебного заведения, представляется важным определить не только внутренние связи процессов воспитания и обучения, протекающих в школе, но и выяснить связи педагогического процесса вне учебного заведения, а именно: между компонентами педагогической системы, т. е. различными социальными институтами воспитания, включая внешкольные воспитательные учреждения, многочисленные информационные источники, семью. Кроме того, внутри учебного заведения возникают самые разнообразные связи, которые оказывают существенное влияние на ход педагогического процесса и его результативность. Среди них можно выделить информационные связи (между учителями и учащимися), деятельностные (в процессе совместной деятельности), коммуникативные (различные виды общения), организационно-управленческие и соуправленческие.

В конечном итоге из всех этих видов связей педагогического процесса (внешних и внутренних) органически вытекает целый ряд закономерностей. *Первая* из них: цель, задачи, содержание, формы и методы педагогического процесса определяются целями и задачами общества. *Вторая* закономерность: результативность педагогического процесса находится в прямой зависимости от тех условий, в которых он проходит (морально-психологических, социально-эко-

номических, эстетических), от возможностей общества в его осуществлении.

Игнорирование этой закономерности приводит к тому, что цели и задачи, пусть даже самые идеальные, но на деле не подкрепленные соответствующими условиями, остаются благими намерениями, более того – пустой и вредной декларацией. Так получилось с реализацией цели гармонически развитой личности в условиях социалистического строя, с реализацией в жизни морального кодекса строителя коммунизма (об этом уже шла речь в первой главе).

Некоторые закономерности обусловлены внутренними связями между основными компонентами педагогического процесса, такими как воспитание, обучение, образование, развитие. Назовем одну из них: эффективность педагогического процесса находится в прямой зависимости от того, как взаимодействуют воспитание, обучение, развитие, насколько едины в реализации поставленной цели все субъекты воспитания.

Таким образом, закономерности педагогического процесса предполагают сближение структур процессов воспитания и обучения, а следовательно, взаимопроникновение их методов и форм организации в ходе решения учебно-воспитательных задач. Поэтому мы говорим, с одной стороны, о целостности педагогического процесса, а с другой – о той специфике, которая отличает обучение от воспитания.

Специфика педагогического процесса заключается в том, что он аккумулирует в себе все компоненты, работающие на человека, его развитие и становление как личности. Наиболее важные из них – воспитание и обучение – тесно взаимодействуют в этом процессе, составляя его целостность.

3. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА УЧИТЕЛЯ

Деятельность учителя выходит за рамки учебно-воспитательной работы школы: он связующее звено между многими компонентами педагогического процесса как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Но для того, чтобы решить задачи, связанные с воспитанием, обучением и развитием школьников, учитель должен быть, прежде всего, компетентным в их реализации. А. С. Макаренко утверждал, что ученики простят своим учителям и строгость, и су-

хость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Однако одного знания дела недостаточно – нужна технология передачи этого знания, умение видеть закономерности педагогического процесса, выделять его составные элементы и находить связи, которые ведут к успешному решению задач воспитания и обучения.

Если рассматривать весь цикл функционирования педагогического процесса от постановки цели до обратной связи и коррекции полученного результата, то очевидна роль личности учителя в регулировании и направленности деятельности учащихся, организации всей системы учебно-воспитательной работы и педагогического процесса.

На современном этапе роль педагога существенно изменилась. Он перестал быть для школьника единственным источником информации и проводником знаний. Появились новые, могучие посредники между учеником и учителем – кино, радио, телевидение, печать, интернет и т. д. Учителю сегодня намного сложнее открыть для ребят что-то новое, заинтересовать и увлечь их.

До некоторой степени можно присоединиться к мнению А. Т. Куракина, что для педагога становится весьма важным не столько сообщить что-то новое детям (мы же и эту сторону деятельности оставляем за ним), сколько помочь осмыслить поступающую по разным каналам информацию, хорошо разобраться в ней, привести ее в стройную систему знаний. А отсюда, естественно, изменяются и организаторские функции педагога, которому приходится думать не только о том, как включить детей в ту или иную педагогически целесообразную деятельность, но и о том, чтобы структура этой деятельности была оптимальной, чтобы вела к самостоятельности и самоуправлению.

Чем большее количество информации поступает через различные средства коммуникации к ребенку, тем в большей мере усложняется роль учителя, повышается его ответственность за результат управления учебно-воспитательным процессом.

Открыть человека, направить деятельность школьника в соответствии с его возможностями, стремлениями и потребностями может только тот, кто стал для детей образцом. Это один из принципов управления деятельностью. «...Я пришел к глубокому убеждению, – писал А. С. Макаренко, – что лучше совсем не иметь воспитателя, чем иметь воспитателя, который сам не воспитан... Эта работа (вос-

питателя. – Е. Т.) самая трудная, в итоге, возможно, работа самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей»¹.

В педагогической литературе, на страницах периодической печати неоднократно можно встретить перечень качеств, носителем которых обязан быть современный учитель. Достаточно обосновано эти качества нашли свое отражение в профессиограмме, разработанной В. А. Сластениным. По его мнению, профессиограмма должна включать в себя: свойства и характеристики личности учителя, его гуманистическую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность; социально-психологические, личностные и этико-педагогические качества; требования к психолого-педагогической подготовке; объем, состав и уровень специальной подготовки учителя; содержание методической подготовки по избранной специальности².

Качества, присущие педагогу, он должен не держать в себе, а проявлять их в постоянном общении с детьми, в деятельности. «Поведение людей, – как очень точно подметил С. Л. Рубинштейн, – само строится в той или иной мере как воспитание – не в смысле менторства, поучения и выставления себя в качестве образца для других людей (ничего отвратительней быть не может!), а в смысле ответственности за всех людей. Поступки человека как главное «условие жизни» других людей»³.

Эти слова в большей степени можно соотнести с личностью учителя, интеллектуальное и нравственное развитие которого является производным от его гражданского чувства и самоопределения в обществе.

Действительно, педагогический процесс – процесс деятельности. И здесь назиданием, морализированием, прямым воздействием ничего не добиться. Нужны знания и специальные, психолого-педагогические, и общеобразовательные, которые, с одной стороны, возвышали бы педагога-воспитателя над учеником и формировали

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 178.

² Сластенин В. А. – М., 2000. – С. 70.

³ Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 364.

его педагогическое кредо, а с другой – помогали видеть в ребенке личность и подходить к нему с соответствующей инструментальной.

В деятельности учителя важны не только профессиональные знания, но и педагогическая технология, т. е. как, каким образом осуществляется педагогическая деятельность, – ее инструментальная.

Существенное место данной проблеме уделено в своем исследовании И. Ф. Исаев. В содержание педагогической технологии он включает: педагогическую технику преподавателя, технологию педагогического общения, технологию организации и проведения занятий, технологию организации коллективной и индивидуальной познавательной деятельности, технологию педагогического требования и др. Нельзя не согласиться с автором, что «...сама педагогическая деятельность по своей природе технологична»¹. Действительно, вне ее педагогический процесс будет прокручиваться, работать на холостом ходу. Итогом педагогической технологии служит тот мажор, с которым должны идти в школу и учитель и ученик. А в его основе лежит сформированность нравственно-этических взаимоотношений, что способствует желанию одного учить и другого учиться, участвовать совместно в педагогической деятельности, а не быть просто наблюдателем педагогического процесса.

Деятельность учителя и учащихся в педагогическом процессе проявляется в различных видах: умственной, трудовой, общественной, спортивной, игровой. Особенно ценна эстетическая деятельность, элементы которой должны входить в любой из его видов.

Для примера можно обратиться к уроку, как форме учебно-воспитательной работы. Его эффективность и возможности в формировании нравственных взаимоотношений зависят от прочувствования деятельности, предложенной учителем. А это определяется целым рядом условий, включающих личность самого наставника, умение проводить уроки в доступной и интересной форме, с учетом возможностей каждого учащегося, что создает у воспитанников дружеские и эмоциональные отношения к учителю и его действиям, способствует развитию чувств, связанных с достижением успеха в предложенной деятельности, трудной, но разрешимой.

¹ Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. – М.; Белгород, 1992. – С. 15.

Даже такой краткий экскурс, связанный с деятельностью учителя в педагогическом процессе, показывает, насколько сложна профессия педагога и насколько велики требования, предъявляемые к ней. Об этом свидетельствует и структура педагогического труда.

Главные участники педагогического процесса – учитель и ученик, а сам процесс, как уже говорилось, не автономен и не ограничен временными рамками: с окончанием учебного дня педагогическая деятельность учителя продолжается. И в этом специфичность профессии учителя.

Какова же структура педагогического труда, которая в совокупности составляет педагогическую деятельность? Глубоко освещается эта проблема в исследованиях Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова, Н. Н. Тарасевич, И. Ф. Харламова.

В структуре труда учителя выделяют следующие компоненты педагогической деятельности: диагностическую; ориентационно-прогностическую; организационную; информационно-объяснительную; коммуникативно-стимулирующую; аналитико-оценочную; исследовательско-творческую.

Диагностическая деятельность связана с изучением школьника. Прежде чем ставить какие-либо задачи, надо знать степень воспитанности учащихся, их развитие, возможности в реализации поставленных задач. На этом этапе применимы различные методы исследования, начиная от наблюдения в процессе деятельности до создания жизненных ситуаций, в которых проявляется нравственная сторона воспитуемых, умение самостоятельно мыслить, принимать нестандартные решения. Изучение возрастных и индивидуальных особенностей школьника, его интересов, потребностей, идеалов и их соотношения с прогнозируемыми целями – такова одна из первоочередных задач в педагогической деятельности учителя. С ней тесно связана **ориентационно-прогностическая деятельность**, так как знание воспитуемых позволяет правильно определить цель предстоящей деятельности и предположить ее результат.

Продолжением ориентационно-прогностической деятельности является **организационная**. В зависимости от степени подготовленности коллектива учитель ставит перед школьниками целый ряд задач, инструментируя их с помощью различных перспектив, тем самым обеспечивая реальность выполнения.

Перспектива – важнейший стимул в организации всей деятельности личности и коллектива. А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что «воспитать человека – это значит воспитать у него перспективные пути». **Перспектива – своеобразный инструмент управления процессом воспитания,** с его помощью любая деятельность становится более целеустремленной, так как за этим делом стоит предстоящая радость, событие, венчающее трудовое усилие. Перспектива дает возможность даже неинтересную работу сделать увлекательной, наполнить новым содержанием, привлечь учащихся к планированию совместной деятельности, делает мажорным общение между ними.

Информационно-объяснительная деятельность учителя связана прежде всего с его компетенцией в том деле, которое он решил вести. Для педагога важным являются знания, нужные не только лично для него, но и для учащихся. Информация, полученная им в вузе, в конечном итоге рассчитана на ее передачу школьникам. Но это должна быть не просто передача (информирование), а интеллектуальный труд, который формировал бы познавательные мотивы, побуждал к активной мыслительной деятельности учащихся. Отсюда необходимое требование к учителю: не только учить, но и учиться, так как современному учителю надо не только знать, но и владеть знаниями, т. е. уметь отбирать и синтезировать их и суметь сделать достоянием других.

Понятие «информационно-объяснительная деятельность», на наш взгляд, не совсем верно отражает сущность этого процесса, т. к. в таком определении видится деятельность лишь учителя. Мы же с вами ее должны рассматривать только как начальное звено в данной структуре, продолжением которого предполагается встречная деятельность ученика.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность связана с нравственно-этической культурой учителя. Можно привести много примеров из педагогической литературы и из своих наблюдений того, что установление правдивых, откровенных и доверительных отношений между воспитуемыми и воспитателями создает положительный эмоциональный фон, который благоприятствует управлению педагогическим процессом. А. С. Макаренко подчеркивал важность создания «перспективного минимума», предполагающего

прежде всего: мажорное отношение воспитанника к своему воспитателю, их взаимное доверие, любовь и уважение. От характера взаимоотношений педагога и школьников зависит прежде всего результативность педагогического процесса, а их формирование возможно только в обоюдной деятельности: она дает возможность ученику выразить свое отношение к ней, прочувствовать ее, наконец, определить степень нравственности. Этика учителя заключается в том, чтобы уметь чувствовать определенную ситуацию выбора его действия по отношению к воспитаннику. Об этом очень метко сказал в одной из последних статей В. А. Сухомлинский: «Одна из граней педагогической мудрости заключается в том, чтобы учить человека говорить, когда нужно, так как «слово – тончайшее прикосновение к сердцу и «...оборачивается самыми неожиданными поступками даже тогда, когда его нет, а есть молчание»¹.

Нравственно-этическая культура учителя – органический компонент его педагогической культуры, они взаимно дополняют друг друга, обеспечивая поступательное развитие педагогического процесса.

Аналитико-оценочная деятельность – один из завершающих этапов в структуре труда учителя. Исходя из ряда методов исследования (наблюдение, создание различных ситуаций, анкетирование, изучение продуктов деятельности школьников и др.), учитель анализирует результаты совместной работы с учащимися, выявляет позитивные и негативные ее итоги, намечает пути исправления допущенных ошибок и просчетов. (Досадно, но факт, что воспитательные планы страдают тем, что намечаемые и реализуемые дела редко анализируются, так как учитель часто затрудняется это делать; в обучении также встречаются казусы, когда педагоги идут по пути предъявления требований к неуспевающим учащимся, не проанализировав причины, которые привели к отрицательным результатам). Аналитико-оценочная деятельность дает возможность учителю устанавливать обратную связь, без которой вообще вряд ли может быть поступательное движение педагогического процесса. Обратная связь – необходимый компонент и в воспитании, и в обучении, но в обучении ее установить гораздо проще, чем в воспитании.

¹ Сухомлинский В. А. О поступках // Советская педагогика. – 1970. – № 11. – С. 31.

Только анализ деятельности и ее оценка могут служить тем исходным началом, которое послужит успешному продвижению к реализации намеченной цели.

Исследовательско-творческая деятельность в структуре педагогического труда учителя тесно связана с аналитико-оценочной. И в той и в другой деятельности необходимы владение методами исследования, умение находить для изучения каждого конкретного явления, процесса оптимальное сочетание методов, выбор наиболее целесообразных из них в каждом конкретном случае.

Творческая работа учителя связана прежде всего с изучением передового педагогического опыта, а не просто с его констатацией и механическим включением в свою педагогическую деятельность, а исходя из специфики условий, возможностей своих и учащихся к его принятию. В противном случае не замедлит сказаться педагогическая несовместимость, отторжение опыта, даже самого передового. Вот почему пересадка чужого опыта в другую среду и на другой индивид часто приводит к профанации и опошляет сам опыт.

Изучение педагогического процесса в рамках своей деятельности, органическое включение в него после тщательного изучения «чужого» опыта (если это необходимо) – такая задача должна стоять перед каждым учителем.

Однако перед учителем современной школы выдвигается и другое требование – самим **включаться в лабораторию исследовательского труда, быть участником научного поиска**. Тут не может быть шаблона и массового вовлечения учителей в исследовательский процесс.

В целом слабо сформирована методологическая культура учителя, которая, на наш взгляд, должна включать в себя прежде всего отчетливое представление о сложном характере взаимосвязи законов, целей, принципов и правил педагогического процесса. Причина видится нам в том, что нынешняя система образования «ориентирована на подготовку учителя-предметника и не формирует готовности к реализации целостного педагогического процесса, начиная с его системного видения»¹.

¹ Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 82.

Отсутствие достаточной методологической культуры сказывается на исследовательских возможностях учителя, затрудняет путь к творческому созиданию.

Ознакомление со структурой педагогической деятельности учителя показывает, что все структурные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и образуют единую систему, своего рода композицию. Выпадение какого-либо структурного компонента из этой системы приводит к педагогическому «сбою».

Естественно, содержательная сторона структуры педагогического труда не может быть у всех учителей одинаковой – все зависит от индивидуальных возможностей, подготовленности, потребностного желания каждого учителя, его своеобразного видения каждой «клеточки» педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогический процесс? Чем он отличен от учебно-воспитательного процесса?
2. Почему педагогический процесс предполагает определенную систему?
3. Что включает в себя структура педагогического процесса?
4. В чем проявляются целостность педагогического процесса и специфика воспитания и обучения?
5. Охарактеризуйте роль учителя в системе педагогического процесса.
6. Какие компоненты педагогической деятельности включает в себя структура педагогического труда?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателей высшей школы: воспитательный аспект. – М.; Белгород, 1992.
2. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Соч. – М., 1958. – Т. 5.
3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 2017.
4. *Тонков Е.В.* Управление образовательно-воспитательными системами. – Белгород, 2007.
5. *Тонков Е.В., Сердюкова Н.С.* Исследовательско-творческая деятельность учителя как фактор формирования профессионально-педагогической культуры. – Белгород, 1998.

ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

П л а н

1. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание».
2. Диалектика, движущие силы и закономерности процесса воспитания.
3. Принципы воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе. Общее и различное между ними.
4. Структура процесса воспитания.

1. ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАНИЕ», «САМОВОСПИТАНИЕ», «ПЕРЕВОСПИТАНИЕ»

Идея целостного подхода к воспитанию, которая имеет методологическую и психологическую основу в материалистической диалектике и таких ее категориях, как всеобщая связь и целостность явлений, позволяет рассматривать воспитание в контексте педагогического процесса, включая обучение, воспитание и всю ту систему, которая работает на становление личности. Естественно, процесс воспитания сходен с процессом обучения. Но, сливая в единый поток воспитание и обучение (как часто говорят), тем самым сводят свои усилия к упрощенчеству в сложнейшей области деятельности – в формировании личности.

«...Я и теперь остаюсь при убеждении, – подчеркивал А. С. Макаренко, – что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной»¹.

Подчеркивая воспитывающий характер обучения, а вернее, обращая внимание на его воспитательные аспекты, следует четко представлять специфические особенности воспитания, что обусловит правильный выбор форм и методов в воспитании и обучении школьников. Об этом писал еще М. И. Демков, автор первых крупных

¹ Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В 7 т. – Т. V. – М., 1958. – С. 113.

учебников по педагогике: «Воспитание шире и глубже образования, оно охватывает не только весь период развития человека, его детство, отрочество и юность, но захватывает зрелый возраст, когда переходит в самовоспитание. Воспитание не оставляет ни одного уголка в человеческой жизни, которого не могла бы коснуться его управляющая рука, для того, чтобы произвести необходимые улучшения и усовершенствования»¹.

Различные сами по себе как окружающая среда, характер и степень воздействия взрослых, так и внутренний мир детей, формируя их отношение к социуму, приводят к неадекватности приобретаемого ими жизненного опыта. Поэтому к началу обучения в школе по своему нравственному уровню дети разнятся в большей мере, чем в подготовке к восприятию учебного материала. Хотя они еще и не выделяют себя из окружающего мира и во многом доверяют слову педагога, но в отдельных ситуациях уже проявляют те поведенческие качества, которые могут лечь в основу формирования личности.

Если говорят о том, что нельзя «оптом» обучать весь класс, а необходимо этот процесс дифференцировать, то еще в большей степени это требование относится к воспитанию.

Воспитание – процесс более сложный, чем обучение. Обучая детей, учитель следует программе, в которой с учетом их возраста и степени подготовленности излагаются конкретно по классам и предметам требования к содержанию обучения. Не изучив более простой материал, педагог не переходит к более сложному. В воспитании дело обстоит иначе: здесь невозможно по годам распределить усвоение определенных нравственных качеств и последовательно надевать ими школьников. Патриотизм и интернационализм, честность и правдивость, скромность и вежливость, дружба и товарищество воспитываются не на каком-то году обучения, а до поступления в школу, в школьные годы и после школы. Но содержание этих нравственных понятий, естественно, углубляется и обогащается по мере взросления как физического, так и нравственного. Причем в формировании моральных черт личности (в отличие от обучения) принимает участие не только педагог, школа, но и все социальное окружение. Учет всех этих воздействий на личность и меры их влияния – одна из

¹ Демков М. И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 10.

сложнейших проблем, без решения которой невозможно успешно управлять процессом воспитания.

Определяя специфические особенности воспитания, следует принимать во внимание не только выбор его форм и методов, а и умение применять их с учетом нравственного развития личности.

Подчеркивая различие между воспитанием и обучением, в то же время не следует забывать, что это два отдела педагогической науки, которые «органически» связаны друг с другом, поэтому необходимо иметь в виду и те признаки, которые их роднят, – это поможет в определенной степени в выяснении сущности процесса воспитания.

В настоящее время в дидактике и практике работы школ стало уделяться много внимания вопросу обратной связи. Последние работы дидактов свидетельствуют о том, что в этом направлении есть определенные достижения. Но проблема обратной связи в теории воспитания еще не нашла достаточного изучения. Деятельность тех, кто должен воспитывать, сводится к тому, что они «передают опыт, организуют и руководят деятельностью других – воспитанников, которые этот опыт «воспринимают». Но как его «воспринимают», что «воспринимают», об этом скромно умалчивается. Действительно, в воспитании очень трудно установить обратную связь, т. е. определить степень влияния на личность воспитательных воздействий. Если в обучении обратную связь можно установить путем устного опроса учеников, проведения контрольных или практических работ по пройденному материалу, то в воспитании этого явно недостаточно. Организуем с учащимися массу различных мероприятий, беседы на нравственные темы, но тем не менее приходится, к сожалению, отмечать, что не всегда учащиеся поступают в соответствии с моральными нормами. Это объясняется неумением многих воспитателей находить такие ситуации, в которых бы школьники упражняли себя в нравственном поведении, привыкали поступать по законам общечеловеческой морали. Отсутствие обратной связи затрудняет процесс воспитания, приводит к формальному усвоению нравственных понятий, что еще раз подчеркивает сложность воспитательного процесса и предполагает необходимость его глубокого изучения.

Эта сложность выявляется уже в самой трактовке определения воспитания. Давайте вместе с вами перелистаем целый ряд учебных пособий по педагогике, подумаем сами. Вряд ли найдем однознач-

ное решение. И чем глубже будем изучать проблему, тем сложнее будет дать определение понятию воспитание. «Простое и доступное (понятие «воспитание») в том случае, когда не задаются широкими задачами и не умеют в него углубляться, оно делается трудным при ближайшем знакомстве и изучении. Отсюда, быть может, так разнообразны взгляды на воспитание, и оттого до сих пор нет в этой области желательного единства»¹.

Далеко ли мы ушли в своих рассуждениях о воспитании? Чем определяются сбои в его результатах? Принято считать, что воспитание представляет собой целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки. Воспитание в такой интерпретации подчеркивает ведущую роль воспитателя в формировании личности. Но ведь участие в воспитании личности принимает не только какое-либо лицо или учреждение, а вся социальная среда, все, что окружает, и все, что способен воспринимать индивидуум, т. е. воспитание «...совершается не только в классе, а буквально на каждом квадратном метре нашей земли».

Суть воспитания сводится к тому, что в человеке намечаются определенные сдвиги, изменяется прежде всего духовное содержание его личности. Это происходит в результате целого комплекса влияний, которые можно подразделить следующим образом:

1. Целенаправленное, преднамеренное воспитание со стороны школы, семьи, социального строя в целом создает педагогическую обстановку, способствующую нравственному становлению личности.

2. Окружающая среда: улица, внешкольный коллектив, неформальные объединения, различные житейские ситуации и бытовые условия не всегда могут создавать педагогическую обстановку, благоприятную для воспитания.

В таком контексте мы вправе говорить о двойственной **природе** процесса воспитания. С одной стороны – это целенаправленный, организуемый и управляемый процесс, а с другой – процесс, подверженный влиянию многочисленных стихийных факторов.

Говоря о целенаправленном и преднамеренном воздействии на личность, не следует забывать, что в реальной действительности

¹ Демков М. И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 7.

нет стерильного процесса с идеальными влияниями. Сила того или иного воздействия зависит от глубины познания воспитательного процесса, где бы он ни протекал – будь то школа, коллектив, культурная среда, семья или улица.

Без такого подхода к процессу воспитания трудно объективно определить степень влияния того или иного воздействия на личность, так как слишком много факторов видимых и скрытых участвует в этом процессе.

Иными словами, назначение воспитания заключается в том, чтобы упорядочить весь комплекс воздействий, влияющих на становление личности, создать условия для ее саморазвития. В этом заключается сущность процесса воспитания (В. В. Давыдов)¹.

Продолжая мысль академика В.В. Давыдова, следует подчеркнуть, что создание условий предполагает субъект-субъектное взаимодействие между воспитателем и воспитанниками, включение их в различные виды социальных отношений в учебе, общении, практической деятельности, в процессе которых происходит самореализация личности, осознание каждым своего «Я».

В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова в своей концепции обосновывают воспитание как целенаправленное управление развитием личности, которое является частью процесса социализации. Они также правомерно считают, что главное в воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Управлять следует не личностью, а процессом ее развития².

Наконец, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Воспитание предполагается изначальным: оно призвано вести

¹ Воспитание на переходном этапе (круглый стол) // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 50.

² Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 2000.

за собой саморазвитие, регулируя этот процесс, и в свою очередь учитывать реальные потребности и устремления личности. Поэтому среди разнообразных факторов, влияющих на процесс воспитания, надо особо выделить личность воспитанника, активная роль которого создает педагогическую обстановку, способствующую его формированию в нужном направлении.

Следовательно, **целенаправленное воздействие – это еще не воспитание**. Оно может стать таковым при обратном адекватном отношении воспитуемых к этим воздействиям.

Акцентируя внимание на активности личности в воспитательном процессе, мы подразумеваем под активностью сотрудничество воспитателя и воспитуемого. Проникновение в сущность того или иного нравственного понятия как основы воспитания предполагает не только разъяснение, но и прочувствование, что достигается беседами, лекциями, диспутами на нравственно-этические темы, просмотрами кинофильмов и театральных постановок в их обязательной связи с соответствующей практической деятельностью, т. е. созданием условий, в которых нравственные понятия находили бы свое отражение и проявление.

Сами по себе этические беседы, лекции, диспуты и даже соответствующие поступки еще не свидетельствуют о воспитанности человека: важно не только видеть поступок, но и знать его мотивацию, т. е. что побудило человека принять то или иное решение и совершить определенное действие.

Изучение воспитания как процесса приводит к выводу о необходимости уточнения определения самого его понятия. Это связано с тем, что в основе воспитания лежит не столько воздействие, сколько включение воспитанников в такую деятельность, которая формирует в них социально-значимые потребности, чувства, нравственные мотивы, при этом происходит социализация личности. В чисто теоретическом плане таким образом исключается необходимость рассматривать воспитание в двух смысловых значениях (в широком и узком, как воздействие всей социальной среды и как воздействие воспитателя).

Воспитание – это организация деятельности, направленной на формирование нравственных качеств личности, и обратное

отношение личности к этой деятельности, проявляющееся в соответствующих поступках и их мотивации.

Создавая условия для саморазвития и самовоспитания, воспитание предваряет эти процессы. Постепенно, наряду с развитием и совершенствованием человека в педагогическом процессе все более возрастает его собственная позиция. От того, насколько правилен выбор личности (по какому пути идет самовоспитание), во многом зависит формирование человека. Не отделяя самовоспитание от воспитания, надо отметить, что самовоспитание является компонентом воспитательного процесса и его следствием. Этот процесс диалектичен. Эффективность всей работы следует искать в отношении самой личности к процессу воспитания.

Выделяя активность личности в воспитательном процессе, мы понимаем воспитание как внешний, а самовоспитание как внутренний процессы, идущие навстречу друг другу.

Без перевода внешних требований во внутренние побуждения личности внутренний источник движения выпадает из сферы педагогического процесса, и хотя внешне деятельность школьника может отвечать регламентированным требованиям, она никогда не станет для него «истинным стимулом человеческой жизни, завтрашней радостью» (А. С. Макаренко).

В связи с этим хотелось бы отметить справедливость мысли болгарского ученого Стефана Чернева о том, что в воспитательном процессе недостаточно только педагогического воздействия и общественных моральных требований, которые предъявляются воспитаннику. Важнее всего – в какой степени эти воздействия и требования становятся внутренне значимыми для воспитуемого, насколько стимулируют его к деятельности, соответствующей нравственным нормам поведения.

В исследованиях Л. И. Рувинского неоднократно подчеркивается, что в основе развития явления самовоспитания лежит движение взаимосвязанных процессов изменения личности во взаимодействии с внешним миром и осознания свойств личности. Иными словами, **самовоспитание – это такой процесс, который характеризуется деятельностью человека с целью изменения своей личности.**

Такое определение самовоспитания отражает реальный процесс развития личности и дает возможность воспитателю остановить свое внимание не только на позитивном, но и на отрицательных моментах, вполне возможных в самовоспитании отдельных школьников, и наметить пути по устранению выявленных недостатков.

Действительно, человек, расценивая свою деятельность по самовоспитанию как самосовершенствование, на деле иногда воспитывает себя в направлении, не отвечающем общечеловеческой морали, поэтому устранение из определения самовоспитания односторонней положительной оценки деятельности вполне правомерно.

Еще более сложным образованием является **перевоспитание, которое обычно связывают с деятельностью воспитателей и социальных учреждений, направленной на искоренение отрицательных черт воспитанников**. Издержки деятельности по перевоспитанию школьников заключаются прежде всего в том, что зачастую не учитывается уже накопленный ими отрицательный опыт и делается безуспешная попытка нравственного продвижения воспитуемых **с помощью обычных методов воспитания. А эти методы зачастую оказываются неработающими, так как рассчитаны на воспитание, а не на перевоспитание. Нужны сугубо индивидуальный корректив и иные методы (вспомним метод «взрыва»)**.

А. С. Макаренко, доверяя своему воспитаннику Калабалину, смог снивелировать его прежнюю отрицательную позицию ко всякого рода воспитательным мерам. Такой прием дал возможность постепенно вводить воспитанника в систему нравственных отношений. Естественно, многое зависит еще от того, насколько далеко зашло негативное развитие личности и какова степень ее убежденности в своей правоте. Слишком высокая степень педагогической запущенности требует уже особых мер, в том числе и условий специальных воспитательных учреждений.

2. ДИАЛЕКТИКА, ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Воспитание – процесс диалектический. Его диалектика проявляется в постоянной подвижности, динамичности, противоречивости. Противоречия воспитания составляют его основу, движущую силу. Различают внутренние и внешние противоречия.

Внутренние противоречия возникают между возрастающими социально-значимыми задачами, которые предстоит решать воспитаннику, и возможностями, ограничивающими его поступки в реализации этих задач. Накопленный опыт воспитанника на время снимает имеющееся противоречие. Однако возникают новые, более сложные задачи. Они опять вступают в противоречие с возможностями воспитанников по их реализации.

Другое внутреннее противоречие возникает между внешними влияниями и внутренними стремлениями, потребностями, интересами. В определенной мере общество и его социальные институты через различную систему перспектив (общественных и личных) добиваются сближения внешних влияний и внутренних устремлений воспитанников.

В самом деле, когда в процессе деятельности и преодоления определенных трудностей удовлетворяется искомая потребность человека, она вызывает соответствующие эмоциональные чувства и служит источником, двигательной силой к удовлетворению новой возникшей потребности.

Неумелые действия воспитателя способствуют стихийному развитию противоречий между потребностями личности и внешними влияниями, что приводит к конфликтным формам преодоления противоречий и тормозит ее нравственное развитие. Поэтому движущей силой воспитания и катализатором саморазвития и самовоспитания становится только то противоречие, которое педагогически правильно инструментировано воспитателем, что является одним из закономерных требований перехода внешних воздействий во внутренние побуждения личности, однако не может быть полной гармонии в связи с их подвижностью и изменчивостью.

Если внутренние противоречия определяют сущность воспитания, то внешние противоречия могут позитивно сказываться на процессе воспитания или, наоборот, тормозить его. К внешним противоречиям относятся такие, как отсутствие единства в воспитании между семьей и школой; несогласованность требований отдельных учителей данной школы; наличие отрицательного опыта общественного поведения у воспитанников. Естественно, если **такие** противоречия отсутствуют или преодолимы, то воспитательный процесс будет идти более успешно.

Результативность воспитательного процесса во многом обусловливается закономерностями, следование которым предопределяет деятельность воспитателей.

Одну из важнейших закономерностей мы связываем с деятельностью и общением. Вне деятельности вряд ли состоится общение. И чем больше точек соприкосновения с людьми, чем шире круг деятельности, тем в большей мере испытывает личность воздействия, сравнивая, сопоставляя свои действия с действиями и поступками других. Однако деятельность по своему содержанию и направленности различна, поэтому она по-разному может отражаться на характере общения и в конечном итоге на воспитании. Отсюда можно заключить: **чем целесообразней и содержательней сама деятельность, тем разумнее и богаче общение между людьми, тем эффективнее процесс воспитания** – такова его первая закономерность.

Другая закономерность нами рассматривается в связи с отношением личности к внешнему миру. Школьник не изолирован от окружающей среды. Кроме семьи и школы большое воздействие на него оказывают определенные обстоятельства, информация, которая к нему поступает по различным каналам (радио, печать, телевидение, кино, интернет и т. д.). Все это, вместе взятое, дает школьнику пищу для размышлений, пробуждает в нем чувства и готовность к действиям. И опять же все зависит от того, какова питательная среда, насколько она позитивна в воздействиях на личность и насколько личность подготовлена к противодействию отрицательным влияниям.

Поэтому, **чем в большей степени воспитательные влияния находят адекватное отражение во внутренней сфере личности, тем активнее ее позиция и выше воспитательный результат.** Это вторая закономерность воспитания.

Изучение психических особенностей школьников, их интеллектуального, духовного и физического развития показывает различные возможности в проявлении позитивных качеств. Это объясняется не только индивидуальными особенностями, но и характером деятельности, в которую школьники в большей мере были включены. Отсутствие соразмерности между индивидуальными особенностями детей и деятельностью приводит к определенному перекосу в развитии ребенка, будь то интеллектуальное или физическое, нарушает гармонию формирующейся личности, поэтому организацию деятельности мы связываем не только с опорой на вербаль-

ные возможности школьников, но и сенсорно-двигательное их развитие. Отсюда следует: **чем в большей степени воспитательный процесс опирается на вербальное и сенсорно-двигательное развитие воспитанников, тем эффективнее происходит формирование гармоничной личности.** Такова третья закономерность воспитания.

3. ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ. ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ МЕЖДУ НИМИ

Прежде всего, что понимается под принципами воспитания и обучения. Принцип (от лат. *principium* – начало, основание) – это исходное положение, которое лежит в основе учебно-воспитательного процесса.

В реальном педагогическом процессе принципы и методы воспитания и обучения тесно взаимодействуют друг с другом, причем многие из них обладают определенным сходством. Что предлагает традиционная классификация принципов воспитания и обучения?

Принципы воспитания:

- целенаправленность и целеустремленность;
- связь воспитания с жизнью, с трудом;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- сочетание требовательности и уважения к личности;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей;
- единство и целостность воспитательного процесса.

обучения:

- принцип научности;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип сознательного усвоения знаний;
- принцип прочности и активности;
- принцип связи обучения с жизнью;
- принцип воспитывающего обучения;
- принцип доступности;
- принцип наглядности.

Если проанализировать предложенную классификацию принципов, то можно увидеть органическое единство многих из них. Например, такие принципы дидактики, как сознательное усвоение

знаний, систематичность и последовательность, доступность, научность и наглядность, должны найти и находят свое преломление и в воспитательном процессе. Особое внимание хотелось бы обратить на принцип воспитывающего обучения, который подчеркивает целостность педагогического процесса.

Еще нередко педагоги (теоретики и практики) проявляют определенный функционализм, выделяя деятельность учителя и деятельность классного руководителя, воспитателя: учителю отводится функция обучения в соответствии с учебной программой, классному руководителю – воспитательная, что ведет к ложному представлению об осуществлении воспитания вне учебного процесса.

Принцип воспитывающего обучения должен входить составной частью и в один из принципов воспитания – принцип единства и целостности воспитательного процесса. То же касается и принципа наглядности, который в воспитании является еще в большей мере основополагающим, чем в обучении. Именно через деятельность, через пример своих сверстников и взрослых, через общение с ними формируются соответствующие отношения, которые определяют направленность личности и ее становление. Причем воспитание может осуществляться не только на положительных, но и на отрицательных примерах, особенно если школьником уже накоплен некоторый позитивный опыт нравственных отношений. Или взять принцип сознательного усвоения знаний в обучении. В такой же степени он важен и в воспитании, так как воспитание предполагает не просто деятельность и даже не только нравственный поступок, но и его мотивацию.

В реальном педагогическом процессе, естественно, нет четкой границы в применении принципов обучения и воспитания, однако содержательная сторона обучения и воспитания делает необходимым учитывать специфику сущности определенной области педагогического процесса, а отсюда и соответствующих принципов, в противном случае можно не столько облегчить деятельность учителя по их применению на практике, сколько усложнить и запутать дело.

Следует отметить, что принципы воспитания подвижны. Развивается и изменяется общество, претерпевают изменения принципы, они отражают цели и задачи государства.

В настоящее время получает свое звучание **принцип гражданственности**, который предполагает воспитание чувства патриотизма, связанного с воплощением этого чувства в конкретные цели,

направленные на созидание нашего общества.

Воспитание гражданина начинается с раннего детства в семье, а затем в школе – и во многом его становление зависит от тех, кто стоит у истоков формирования личности. Вспомним песню композитора В. Баснера на слова М. Матусовского «С чего начинается Родина» из кинофильма «Щит и меч». У одних Родина начинается с картинки в букваре, у других – с той песни, что пела им мать, у третьих – со стука вагонных колес, у четвертых – с хороших и верных товарищей. Естественно, трудно проследить, какой именно фактор, какое событие затронули чувственную сторону личности, запали в душу. Однако можно однозначно сказать, что чем больше таких эмоциональных точек соприкосновения, тем вероятнее воспитание чувства гражданственности.

Такое чувство вырастает из уважения к достоинствам ребенка, из отказа от командных форм общения с ним, из побуждения к ответственному осознанному поведению. Не любование чужими нравственными поступками, а включение учащих в деятельность, которая соответствовала бы таким поступкам или приближала к ним. В противном случае мы воспитаем не гражданина, а циничного наблюдателя, для которого, по словам А. С. Макаренко, «чужой подвиг – только объект для глазения, развлекательный момент». Вспомним проводимые ежегодно первого сентября уроки мира. Они несли на себе печать очередного воспитательного мероприятия, а «деятельность» детей заключалась действительно в «глазении» на приглашенных ветеранов.

В условиях демократизации нашего общества школьник не только начинает осознавать негативные проявления и социально-экономические сбои в различных его сферах, но и быть участником такой деятельности, которая формировала бы его гражданскую направленность. «Сегодня уже недостаточно, чтобы человек воспитывался как субъект принятия выработанных кем-то за него целей. Новое мышление выдвигает перед институтами воспитания единственно правильную задачу – превращение человека в заказчика жизни, способного самостоятельно ставить перед собой цели, задачи общественной борьбы»¹. Таким образом, мы уходим от самого принятия школьником педагогического требования, лежащего в ос-

¹ Гизман О.С. Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 41.

нове командно-административной системы и накладывающего свой отпечаток на механизм влияния коллектива на личность.

Личность не растворяется в коллективе, она влияет на него, а коллектив в свою очередь на общество, на его преобразование. В этом мы видим подлинный смысл формирования гражданской направленности, которая вмещает в себя принцип связи воспитания с жизнью, с трудом.

Среди принципов воспитания следует выделить **принцип целенаправленности и целеустремленности**. Этот принцип прежде всего указывает на необходимость выбора цели, вытекающей из объективных закономерностей общественного развития и реальных потребностей личности. «Цели – суть сознания не только того, что уже существует, но и того, что должно быть» (А. К. Уледов).

Воспитание не может осуществляться без четкой и ясной цели, которая представляет собой процесс, направляющий и корректирующий всю систему воспитательных явлений, в т. ч. и стихийных. Принцип цели в воспитании отличается прежде всего своей опосредованностью в решении поставленных задач, т. е. через организацию определенной деятельности достигать проектируемого воспитательного результата. Например, сбор металлолома – это задача, которая предполагает не просто деятельность учащихся, а содержит в себе цель, содержанием которой является сплочение коллектива, воспитание трудолюбия, т. е. через деятельность с определенным содержанием цели осуществляется комплексный подход к процессу воспитания.

Цель является исходным началом в воспитании. При этом важнейшее условие обеспечения его эффективности – единство целей.

Мы ратуем за такую организацию деятельности, которая стимулировала бы отношение школьника к целям и задачам, выдвинутым воспитателем, как к своим собственным. Продумывая любое дело, любые очередные мероприятия, учитель прежде всего обязан видеть в школьнике не только объект, на который направлено действие, но и субъект со своими интересами, чувствами, потребностями, идеалами. А. С. Макаренко говорил: «Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути»¹.

Перспективность оказывает непосредственное влияние на активность и самостоятельность учащихся, на их целенаправленность

¹ Макаренко А. С. – Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 74.

и целеустремленность. Пробудив с помощью перспектив активность и самостоятельность учащихся, мы тем самым вовлекаем в воспитательный процесс внутренние силы самого ученика. Такая деятельность отвечает как потребностям личности, ее устремлениям, так и нашим задачам. Только при этом условии можно говорить о подлинном воспитании – только тогда воспитание действительно достигает цели.

Исходя из этого, мы *связываем принцип целенаправленности с принципом перспективных устремлений*, что в определенной мере помогает обеспечению сознательного усвоения школьниками нравственных представлений, понятий, норм морали и следованию им.

Общеизвестны слова А. С. Макаренко о том, что начинать организацию перспектив можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк. Он советовал исходить при этом из потребности ребенка, хотя бы даже и не столь ценностной для нас. Однако он предупреждал об опасности остановиться на этом и советовал постоянно побуждать к активной жизни и постоянно подводить к социально-значимым перспективам.

Перспективная деятельность в системе воспитания предполагает обратную связь и ее коррекцию. Мы считаем, что сама по себе изначальная активность ребенка, вызванная перспективными устремлениями, еще не свидетельствует о его нравственном росте: важен даже не конечный результат деятельности, а его мотивационный характер.

Обратная связь призвана давать информацию не только о поведении детей, но и мотивах их деятельности. При таком подходе к воспитательному процессу исчезают «мероприятия» ради «мероприятий» и возникает необходимость учета эффективности педагогических воздействий. Естественно, в воспитании получение обратной связи связано с большими трудностями, так как оценка результатов педагогических воздействий должна прежде всего вскрывать уровень воспитанности учащихся на данный период, который характеризуется их направленностью, потребностями, идеалами, интересами, наконец, поступками и деятельностью. Наблюдения учителей, родителей, представителей общественных организаций, создание соответствующих ситуаций и другие методы исследования дают возможность получить достаточно объективную информацию по системе вход – выход – вход (учитель – ученик – учитель) и при необходимости внести коррекцию в ход воспитательного процесса. От-

сюда вытекает важная роль учителя как регулятора умственной и чувственно-эмоциональной сферы школьника и умение учителя найти новые возможные варианты, которые были бы активно приняты ребенком, и передать их вновь по системе управления к ученику.

Обратная связь также включает в себя один из важных компонентов – контроль и учет, т. е. получение и фиксирование информации о результатах педагогических воздействий, что способствует оптимизации управления воспитанием. Особую роль контроль и учет приобретают в реализации целей, отдаленных во времени. Поэтапный учет деятельности помогает школьникам более конкретно ощутить плоды своего труда, способствует корректированию их дальнейшей деятельности и стимулирует движение к конечной цели.

Изменение претерпел принцип воспитания в коллективе и через коллектив, который считался наиболее стержневым в воспитании. Но беда в том, что происходило нивелирование понятия коллектива, не учитывалась индивидуальная моральная ответственность каждого его члена, что превращало принцип «воспитание в коллективе и через коллектив» в панацею от всех зол. Многие школьники прикрывались как щитом мнением большинства в коллективе, а свое собственное оставляли при себе. Это приводило не к коллективизму, а скорее к конформизму, т. е. приспособленчеству. Еще свежи в памяти такие педагогические приемы, когда к отличнице прикрепляли для исправления недобросовестного соклассника и спрашивали за его поведение и учебу, прежде всего, с отличницы, которая отчитывалась перед коллективом.

Оставляя право за принципом воспитания в коллективе, следует иметь в виду такой коллектив, в котором бы «...личность считала, что она в коллективе находится по своему желанию – добровольно, и, во-вторых, чтобы коллектив добровольно вмещал эту личность»¹.

Коллективы по степени своего развития неодинаковы. На эту особенность коллектива обратил внимание еще Л. С. Выготский, подчеркнув отличие коллектива, «формирующего» личность, от коллектива, только «вливающего» на нее. Поэтому своеобразие воздействия коллектива на личность во многом определяется не просто ее механическим включением в коллектив, а той позицией, которую за-

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 139.

нимает личность в коллективе, мерой ее активности в совместной деятельности по осуществлению коллективной цели.

Действительно, сам по себе коллектив может обладать различной степенью воздействия на личность: школьники, имея определенный жизненный опыт и собственные моральные представления, в процессе общения в коллективе обмениваются информацией между собой, что оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на формирование их нравственности. Определенное воздействие на становление личности оказывают и внутриколлективные объединения или малые группы, образованию которых способствуют в определенной степени неудовлетворенные в общем коллективе потребности школьников. Поэтому **принцип воспитания в коллективе и через коллектив** предполагает обязательное управление деятельностью детей со стороны педагога, воспитателя, который в процессе изучения учащихся, в процессе совместной с ними работы умело направляет их интересы и потребности. Только полноценный коллектив является своеобразным «гимнастическим залом» для формирования моральных качеств личности и воспитания нравственных чувств.

Возьмем такой принцип, как **сочетание требовательности и уважения к личности**, который постулировался как принцип воспитания. Не лишне подчеркнуть еще раз, что голое, бездоказательное требование, неосознанное школьником (если даже и будет реализовано им), не оставит никакого следа в его душе, кроме отчужденности. Тем не менее требование, ведущее к послушанию, достаточно широко пропагандировалось в русской педагогике.

Однако М. И. Демков, признавая, что в теории послушания есть зерно истины и эта теория может оказать большие услуги, особенно если находится в руках опытного педагога, в то же время отмечал: «Теория, доведенная до крайности, начинает отрицать основные законы человеческого духа. Эта теория совершенно не понимает того, что человеческий дух есть в одно и то же время сила консервативная и прогрессивная, сохраняющая то, что наиболее удовлетворяет его стремлениям и требованиям, изменяющая то, что с течением времени ищет переделки, изменения и улучшения»¹.

Принцип сочетания требовательности и уважения к личности предполагает рассматривать школьника не только как объ-

¹ Демков М. И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. – Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 17.

ект воспитания, но и как субъект самовоспитания и саморазвития. Надо видеть в ученике развивающуюся личность со своими желаниями, интересами, суждениями, возможностями и потребностями. И, естественно, этот принцип должен быть положен в основу как воспитания, так и обучения. Трудности и неудачи, порой встречающиеся в учебно-воспитательном процессе, во многом объясняются недооценкой самовоспитания и саморазвития учащихся. Подчас классный руководитель тратит много сил и энергии на организацию и проведение различного рода мероприятий, **а в ответ видит только** противодействие или пассивное отношение к ним. То же самое можно сказать и об учебной деятельности, если во внимание не принимается посильность учебного материала и вместо разъяснения и пробуждения интереса звучит одно требование.

Нельзя подходить стандартно к детям, иначе это приведет к авторитарности – слепому подчинению взрослым. В практике учебно-воспитательной работы встречаются дети пассивные, малоинициативные или приученные к простому послушанию. Это – следствие неправильного подхода к личности, выражающегося в подавлении самостоятельности.

«Такого рода явления есть результат недооценки сил детей и переоценки прямого воздействия педагога»¹. А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что истинная сущность воспитательной работы заключается не в разговорах с ребенком, а в организации его жизни. Одним из важнейших требований организации жизни и деятельности школьника является воспитание в нем активности и самостоятельности при уважении к нему. Если учащийся чувствует уважение со стороны окружающих, нужность и полезность порученного ему дела – у него формируется ответственное отношение к делу, что ведет к самовоспитанию и самоутверждению личности.

А. С. Макаренко настаивал: «...как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»². Но в школах (да и не только в школах) чаще всего предъявляли лишь требования, не всегда соизмеримые с возможностями их выполнения, и забывали об уважении к личности.

Предъявлять требования к человеку – это значит уважать его и верить ему, видеть его потенциальные возможности. «Давайте ре-

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 4. – С. 349.

² Там же. – С. 200.

шим с вами задачу за следующий класс, – предлагает своим ученикам педагог Лысенкова. – Я уверена, что если хорошо подумаем, то справимся с ее решением». Такая заманчивая перспектива, связанная с верой в возможности детей, интеллектуализирует процесс обучения, делает его воспитывающим, притягательным. Уважение и требовательность органически связаны друг с другом: требовательность без уважения порождает недовольство и озлобленность детей, а доброжелательность без требовательности (особенно в младшем и подростковом школьном возрасте) часто приводит к неуправляемости учебно-воспитательного процесса. Уважение к ребенку предполагает и доверие к нему: чем больше доверяем школьнику, тем отзывчивей он становится, тем с большей ответственностью выполняет порученное дело.

Элементы самоуправления, которые вводят в жизнь школ (через деятельность ученических организаций, школьных советов), как раз и основываются на уважении и доверии к ребенку, на требовательности к нему. Максимум уважения и внимания к растущей личности, признание за ней права на гражданское достоинство – это одна из педагогических заповедей для тех, кто так или иначе соприкасается с детьми, их воспитанием и обучением. Чем больше уважаем личность, тем больше и требуем от нее – такова диалектика отношений. В то же время принцип уважения к личности и требования к ней предполагает опору на положительное в человеке, что означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание»¹.

Поэтому нужно исходить из того, что каждый ребенок – это прежде всего личность, в которой удивительно много сил, порой еще не обнаруженных. «Ни к чему он у вас не способен, наказание какое-то» – такой упрек неоднократно слышит родитель и начинает верить этому. Подобная установка и категоричность суждения никогда не пробудят дремлющие потенциальные возможности школьника.

Естественно, найти положительное в человеке иногда бывает сложно, но такой поиск – необходимая составная часть в организации управления процессом воспитания. Человек как личность раскрывается прежде всего в деятельности, в тех отношениях, которые складываются в процессе реализации ее цели. И любой из видов деятельно-

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 94.

сти может служить основой для выявления и развития положительного в человеке, как исходного принципа активности самого воспитанника, который становится союзником педагогических воздействий.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей как принцип воспитания требует не глобального подхода к ученикам, а «атомарного» и даже изменяющегося подхода в зависимости от их различий в интересах и способностях, возрасте и характере, что способствует эффективности и действенности учебно-воспитательного процесса. Кстати, до недавнего времени чаще всего этот принцип лишь декларировался. Но, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, учитель должен брать их не изолированно, а рассматривать вместе со средой и коллективом, в котором находится индивидуум. Изучая личность школьника в его связях и взаимоотношениях с обществом и коллективом, воспитатель тем самым может с большей пользой руководить процессом его формирования. Конкретные воспитательные задачи, содержание и формы воспитания зависят и от уровня воспитанности школьников, и от степени нравственного развития самого коллектива, поэтому в зависимости от возраста и уровня развития изменяется соответственно как характер педагогического руководства детьми, так и постановка и реализация самих задач.

Если в младшем школьном возрасте учитель непосредственно руководит процессом воспитания, то в дальнейшем следует считаться с развитием самосознания учащихся и прибегать к опосредованному воздействию на личность и коллектив. При этом не следует забывать о вычленении основных видов деятельности учащихся от класса к классу, о постепенном усложнении и расширении нравственных задач с учетом возрастных особенностей.

Таким образом, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников исходит из идеи концентризма в воспитании, суть которой заключается в том, что процесс воспитания никогда не имеет завершенных циклов и предполагает постоянно усложняющуюся систему педагогических воздействий, включающую в себя прежде всего организацию соответствующей деятельности. Действительно, какую бы систему педагогических воздействий ни взяли, ее понятийный смысл углубляется в соответствии со взрослением личности и степенью нравственной зрелости человека. И как бы совершенна ни была программа воспитания (кстати, таковой нет), она всегда останется примерной, приблизительной по существу, так как даже в параллельных классах задачи, формы и методы воспитания

могут быть различны, да к тому же многое зависит от личности воспитателя.

Отдельные воспитатели ошибочно полагают, что индивидуальный подход требуется лишь по отношению к трудным школьникам, забывая о так называемых благополучных учениках. Но за внешним благополучием подчас скрываются отрицательные черты. Если даже таковых и нет, тем более надо помогать им в закреплении и совершенствовании положительных качеств.

Тщательное изучение личности, а отсюда и соответствующий подход – одно из важных требований к тем, кто взялся руководить детьми.

Принцип единства и целостности воспитательного процесса предполагает воспитание как в процессе обучения, так и во внеурочной деятельности, наличие тесной связи между всеми сторонами воспитания. Развитие ребенка – целостный процесс, поэтому и воспитательная работа должна быть целостным и единым процессом, а не суммой отдельных разрозненных мероприятий. Отсюда объективное требование систематичности и последовательности в воспитании. Мастерство же педагогов должно сводиться к постоянному расширению интересов, стремлений коллектива и личности, к обогащению содержания их деятельности.

Если, обучая учащихся, придерживаться логики, основывающейся на постепенном усложнении в изучении материала, так, «чтобы последующее всегда основывалось на предшествующем, а предшествующее укреплялось последующим» (Я. А. Коменский), то и воспитывая школьников, следует соблюдать строгую систему, постепенно и последовательно усложнять программу нравственного воспитания. При игнорировании этого требования не редки факты, когда педагог или слишком увлекается недоступными для понимания школьников нравственными понятиями, или слишком опекает детей, не оставляя места для самостоятельности и активности. И в том, и в другом случае нарушается диалектика воспитательного процесса, исключается движущая сила как источник нравственного развития.

Соблюдение единства и целостности воспитательного процесса создает условия для непрерывности в воспитании и обуславливается системой в воспитательной деятельности: системой подготовки и проведения всех намечаемых мероприятий в процессе обучения и во внеучебное время; совместной работой учителей начальной, неполной средней и средней школ; родителей; внешкольных орга-

низаций, производственных коллективов, координированием их действий в воспитании молодого поколения, т. е. взаимодействием всех воспитательных институтов.

Единство и целостность воспитательного процесса достигается органичной взаимосвязью воспитания и самовоспитания, предполагающей активность личности.

Таким образом, еще раз подчеркивая специфику воспитания и ряд его принципов, следует помнить о комплексующем влиянии на личность взаимодействующих явлений, процессов и прежде всего обучения.

Сподвижник А. С. Макаренко, известный педагог-практик Г. В. Гасилов как-то в разговоре с ним образно заметил: «У здоровой нормальной птицы два крыла. Одно крыло – обучение, другое – воспитание. Вот она и летит. А у нашей школы пока одно крыло – обучение. Тут не до полета. Как бы прохромать, да проползти».

Действительно, смысл всей школьной жизни заключен в единстве воспитания и обучения, сколько бы ни полемизировали по этому поводу. Но понимание этого тезиса мы связываем с глубокой, на наш взгляд, мыслью Л. В. Тодорова, который считает, что «сам профессионально поставленный процесс обучения становится воспитательным – это краеугольный камень подлинно научной педагогической системы»¹.

4. СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Воспитательный процесс имеет определенную структуру, которая отражает механизм его движения. Структура воспитательного процесса подразделяется на ряд звеньев, позволяющих наиболее четко уяснить его ход, в результате которого воспитание отражается в сознании воспитанника как процесс, тождественный его природе, и тем самым постепенно переходит в самовоспитание.

Одним из начальных звеньев в структуре воспитательного процесса является **выдвижение задач, связанных с реализацией определенной деятельности, и осознание их воспитуемыми**. Действительно, воспитательный процесс будет эффективным только в том случае, когда перед личностью или группой учащихся

¹ См. Молодежь и общество // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 25.

ставятся задачи, ведущие к намеченным целям. Это в свою очередь предполагает, чтобы не только воспитатель проникся поставленными целями, но и личность или группа учащихся были побуждены к их реализации, испытывали потребность в предложенной деятельности. Поэтому с объективной необходимостью возникает проблема поиска таких методов и приемов, которые помогли бы воспитателю добиться желаемых результатов.

Следует заметить, что решение этой проблемы осложняется самим объектом педагогического воздействия, а отсюда – выбором ситуации в нравственном развитии личности. Осознание личностью выдвинутых задач зависит именно от создания конкретной педагогической ситуации и объекта самого воздействия, в качестве которого выступает субъект со своим определенным статусом. А. Н. Леонтьев пишет, что отражение является «результатом не воздействия, а взаимодействия, т. е. результатом процессов, идущих как бы навстречу друг другу. Один из них есть процесс воздействия объекта на живую систему, другой – активность самой системы по отношению к воздействующему объекту»¹.

Развитие детей представляет собой процесс внутреннего образования личности посредством прирожденных свойств и социального опыта, что несет в себе противоречие, которое в определенных условиях является основополагающим в принятии выдвинутых задач и их осмыслении.

В зависимости от возрастного и индивидуального развития детей изменяются и критерии отбора средств педагогического воздействия, которые могут быть закономерны с точки зрения осознания и принятия соответствующих требований педагога. Нужно создавать определенную психологическую ситуацию, вызывающую у ребенка положительный эмоциональный настрой по отношению к предполагаемой деятельности. Но при всех вариантах выбора следует прежде всего придерживаться того перспективного минимума, без которого А. С. Макаренко вообще не мыслил правильного воспитания детей. Он считал, что защищенность ребенка от произвола и самоуправства старших, приветливый тон отношений и ряд других благоприятных условий во многом способствуют внутренней подготовке воспитанников принять выдвигаемую задачу: сделать ее близкой и понятной для каждого².

¹ Леонтьев А. Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Вопросы философии. – 1966. – № 12. – С. 53.

² Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 76.

На человека действует бесчисленное множество раздражителей, которые вступают в определенные взаимодействия друг с другом, трансформируются в коре головного мозга и создают соответствующую установку. Среди этих раздражителей мы выдвигаем на первое место педагогически целесообразные, от силы действия которых будет изменяться характер установки, происходить своеобразная адаптация по отношению к воспринимаемым объектам.

Наблюдается скрещивание личностного плана с планом социально-значимым, результатом чего является или вытеснение одного другим, или известное обогащение уже имеющегося опыта новым содержанием. Все будет зависеть от того, насколько личностные интересы и потребности адекватны интересам и потребностям общества, станет ли возникшее между ними противоречие той движущей силой, которая послужит источником развития личности. Поэтому при постановке той или иной задачи следует постоянно учитывать изменения, происходящие в нравственной жизни человека, и, следуя этим изменениям, управлять процессом воспитания.

Следующее звено воспитательного процесса – **усвоение учащимися новых нравственных понятий, более углубленное понимание имеющихся, уже используемых в процессе активного отражения действительности.** Человек начинает по-новому смотреть на имеющиеся у него понятия. Одни из них получают право на дальнейшее существование в его нравственном кодексе, другие же не выдерживают проверки жизнью. Именно в этот период сказывается правомерность постановки той или иной задачи, ее педагогическая обоснованность. Усвоение новых нравственных понятий зависит не только от содержания воспитательной работы, но и от того, насколько ее содержание соответствует форме.

Воспитательные мероприятия подчас страдают отсутствием взаимосвязи между формой и содержанием, когда без учета динамики нравственного роста школьников пытаются содержание проводимой работы заключить в трафаретные, давно наскучившие формы.

Игнорирование изучения форм, их динамики обедняет процесс воспитания. Содержание деятельности, облеченное в соответствующую форму, которая отвечает интересам, потребностям и возрастным особенностям школьников, оказывает воздействие на их психическое состояние, затрагивает чувства, укрепляя тем самым основу нравственного развития.

Воздействие на личность многократностью повторения различных форм воспитания служит базой формирования динамического стереоти-

па, т.е. создает условия, способствующие выработке привычных форм поведения. Известный тезис С. Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия» находит убедительное подтверждение в структурном анализе процесса воспитания, его логики.

На практике, к сожалению, больше всего заняты поиском средств воздействия, а отчеты о воспитании подрастающего поколения часто сводятся к перечислению мероприятий, без глубокого изучения психической жизни ребенка, его духовного и физического развития. Логика воспитания предусматривает постепенное усвоение учащимися **новых нравственных понятий, параллельное нарастание социального опыта и образование новых условных связей в соответствии с развитием каждого индивидуума.**

Процесс воспитания не заканчивается усвоением нравственных понятий. Он включает в себя целенаправленную деятельность, в процессе которой школьники упражняются в закреплении моральных норм, накапливается практический опыт, воспитываются устойчивые нормы поведения. Упражнение как один из этапов в структуре воспитательного процесса предусматривает умелое и тесное взаимодействие методов нравственного просвещения и упражнения. Такая деятельность обеспечивает наличие убежденности у школьников, готовность и умение воплотить в жизнь свои нравственные нормы, идеи.

Следует помнить, что убежденность человека формируется в единстве сознания и поведения, что все безнравственные поступки происходят от того, что у части молодежи не заполнено опытом, упражнением расстояние между знанием моральных норм и соответствующим поведением.

В педагогике выделяется целая группа словесных методов, известных как методы убеждения. Почему же именно эти методы формируют сознание и убеждение? При чем данное положение относится к любому известному методу. Все зависит от нравственного опыта личности, ее индивидуальных и возрастных особенностей, наконец, инструментовки самого метода. Убеждение – такой уровень сознания, который предполагает следование избранному образцу, взгляду, идее. Убеждением может служить слово, а могут и действие, упражнение. В отличие от обучения, в котором упражнение выполняет функцию закрепления определенных умений и навыков, в воспитании оно носит несколько иной характер, так как поведение детей во многих случаях исключает стереотипность, хотя при определенных обстоятельствах может быть идентичным.

Приобщая детей к целенаправленной, педагогически оправданной деятельности, тем самым уже упражняют в закреплении моральных черт личности, обогащают их нравственный опыт.

Обеспечивая формирование и закрепление у школьников определенных навыков и привычек поведения, упражнения тем самым входят составной частью в общую структуру процесса воспитания и содействуют осуществлению на практике моральных требований общества.

А. С. Макаренко по этому поводу писал: «...Нужно стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке»¹.

В результате часто повторяемой деятельности у человека воспитывается привычное поведение или, иными словами, такое автоматизированное действие, которое при соответствующих условиях становится потребностью личности.

Логика процесса воспитания, предусматривающая отражение объективного в субъективном сознании человека, предполагает формирование нравственно-ценных привычек, которые входят в содержание структурных компонентов воспитательного воздействия. Поэтому выбор действия, соответствующая установка с учетом морального опыта школьника и предыдущей его деятельности – основные требования, способствующие воспитанию нужных нам привычек поведения. Деятельность, принятая личностью, создает тот эмоциональный настрой, который побуждает тенденцию к повторению выполняемого действия, в результате чего оно формируется в привычку.

Но подчеркивая важную роль упражнения школьников в закреплении моральных норм и воспитании устойчивых форм поведения, неправомерно было бы ограничивать воспитание только привычным поведением.

Нравственный поступок человека – это не просто механическая операция, а логическое завершение формирования убежденности личности и характеризуется прежде всего осознанностью. Это венец в структуре воспитательного процесса, его завершающий этап, когда человек поступает так потому, что иначе он и не может поступить.

А. С. Макаренко считал высшим проявлением нравственности «поступок по секрету», «когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает»².

¹ Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 366.

² Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 445.

Постоянное применение сложившихся нравственных норм в практической деятельности предполагает ведущую роль воспитателя, который организует деятельность и направляет процесс воспитания в соответствии с требованиями общества и возможностями личности.

Итак, основными компонентами (структурными звеньями) воспитательного процесса мы считаем следующие:

1. Выдвижение задач, связанных с реализацией определенной деятельности, и осознание этих задач воспитуемым.

2. Усвоение учащимися новых нравственных понятий и более углубленное понимание имеющихся.

3. Упражнение школьников в закреплении моральных норм и воспитание устойчивых норм поведения.

4. Постоянное применение сложившихся нравственных норм в практической деятельности.

Каждое из этих звеньев воспитательного процесса выполняет общие задачи воспитания. В то же время для каждого звена характерна и специфическая функция: в одном случае доминирующее положение остается за усвоением моральных норм в процессе нравственного просвещения, на другом этапе большее внимание отводится упражнению в деятельности, закреплению того, что уже освоено. В процессе воспитания органически сочетаются как общие, так и специфические функции, поэтому логика не требует строгой поэтапности в воспитательном процессе: она определяет всю структуру процесса взаимодействующих его звеньев и выражается в последовательном достижении оптимального развития личности. Сами же структурные звенья (компоненты) в зависимости от сложившихся реальных условий и уровня воспитанности могут меняться местами.

Решение проблемы соотношения общей структуры воспитательного процесса и его звеньев (как целого и его частей) – основной путь к пониманию вопроса о сущности процесса воспитания.

А. С. Макаренко писал: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных»¹.

Мы говорим о воспитании как о целостном процессе, со своей определенной логикой, предполагающей взаимодействие и взаимопроникновение всех его звеньев, каждое из которых подчинено зако-

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 105.

номерностям процесса воспитания. В практической работе неоднократно приходилось наблюдать, что выпадение какого-либо звена из целостной структуры воспитательного процесса с объективной необходимостью влекло за собой изменение других структурных звеньев и оказывало влияние на весь ход воспитательного процесса.

Глубоко не проникая в сущность воспитательного процесса, не принимая во внимание его внутренние связи, чаще всего рассматривают структурные звенья каждое в отдельности (вне всей системы). Это легко проследить, присутствуя на хорошо отрепетированном вечере, при организации какого-либо общественно полезного мероприятия с учащимися. Если рассматривать воспитание не как целостный процесс; то из его содержания ускользывает самое главное – мотив действия личности, облеченный в словесную или практическую форму, что часто приводит к неправильным суждениям о степени нравственной воспитанности человека. Только при рассмотрении структурных звеньев процесса воспитания с позиций их внутренней связи, во взаимозависимости и движении можно дать объективную оценку нравственности личности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое воспитание? Всякую ли организацию деятельности можно считать воспитанием? Если нет, то почему?
2. В чем сходство воспитания и обучения? Каково их различие?
3. Что такое самовоспитание? В чем его отличие от воспитания и перевоспитания?
4. Каковы противоречия, движущие силы и закономерности процесса воспитания?
5. В чем проявляется целостность педагогического процесса?
6. Какие еще принципы, по вашему мнению, могли бы себя найти в новых условиях нашего общества?
7. Дайте характеристику основных звеньев структуры воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 2000.
2. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
3. *Макаренко А. С.* Методы организации воспитательного процесса // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 2017.
5. *Тонков Е.В.* Педагогика образования. – М., 2008.

Глава V

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

П л а н

1. Содержание понятий «средство», «метод», «прием».
2. Проблема классификации методов воспитания.
3. Выбор методов и условия их эффективности.

1. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ «СРЕДСТВО», «МЕТОД», «ПРИЕМ»

Рассматривая процесс воспитания как систему, которая включает в себя целый комплекс воздействий, необходимо **четко** представлять содержание воздействий и их место в этой **системе**.

В процессе воспитательной работы мы часто абсолютизируем то или иное средство, считая одно средство обязательно положительным, другое – непременно отрицательным.

А. С. Макаренко своей деятельностью доказал, что «в реальном воспитательном процессе решающее значение имеет не логика отдельных средств, а гармонически организованная их система»¹.

Средства воспитания не аналогичны методам воспитания, хотя между ними и существует органичная связь.

Если цель показывает нам направление деятельности, то средство не всегда ответит на вопрос: как это делать. В нем заложены потенциальные возможности, которые становятся орудием воздействия на личность тогда, когда мы определенным способом раскроем эти возможности. Например, если мы говорим о том, что поощрение или наказание является средством воспитания, то это не значит, что они всегда являются таковыми. Мы можем приводить множество примеров, показывающих, как неумелое использование этих средств приводит к противоположным результатам. Поэтому мало иметь арсенал средств в воспитании, надо прежде всего знать, как и когда их применить.

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т.– М., 1958. – Т. 5. – С. 105.

На наш взгляд, *средство воспитания – это прежде всего инструмент педагогического воздействия на личность*. Таким инструментом могут быть и труд, и перспектива, и поощрение, и наказание. Но эффективность решения поставленной цели зависит от определенно организованной деятельности, т. е. от метода, способа инструментровки данного средства в соответствующих условиях.

Включая средство в определенную систему, соответствующим образом инструментируя его в зависимости от поставленной цели, можно придать ему иную направленность, а следовательно, изменить его воспитательные возможности. Так средство переходит в метод.

В воспитании вряд ли возможно полностью запрограммировать предполагаемый результат; в содержание деятельности всегда будут вмешиваться факторы, не предусмотренные целью. Возникает проблема изучения не просто средств, а их возможностей в определенных условиях и взаимосвязях, по достижению цели.

В отличие от средства метод отражает внутренние закономерности развития и особенности, присущие той деятельности, в которой он применяется.

В ряде учебных пособий методы воспитания определяются как «способы воздействия на сознание и волю учащихся в целях формирования у них убеждений и навыков поведения».

Но в этом определении не раскрыта сущность метода, так как роль метода должна сводиться не только к способу воздействия воспитания на сознание учащегося, а к совместной работе воспитателя с воспитуемым; ведь любой способ воздействия связан не только с осознанием определенных поведенческих норм и правил, но и с соответствующей деятельностью, в процессе которой человек развивается и формируется как личность.

Метод – это способ достижения цели с помощью определенных средств воздействия при совместной работе воспитателя с воспитуемым. Выбирая тот или иной метод, мы не только говорим о средстве воздействия (коллектив, труд и т. д.), но и о технологии использования этого средства.

Если метод – это планомерный способ реализации намеченной цели, достигаемой с помощью определенных средств при совместной работе воспитателя с воспитуемым, то методический прием

включает в себя лишь отдельный элемент воспитательного воздействия, т. е. является деталью метода, его составным элементом, эффективность которого находится в прямой зависимости от учителя, воспитателя, чьи знания, умения и способности позволяют выделить из того или иного метода наиболее оптимальный педагогический прием.

В воспитательной деятельности методы и их производные – приемы находятся в такой диалектической зависимости, которая позволяет рассматривать эти понятия в постоянном развитии и взаимопроникновении.

Так, беседы на этическую тему могут выступать как метод, являясь в определенный момент основным способом достижения цели, и методическим приемом, если беседы только сопровождают деятельность школьников в смысле ее стимулирования, организации и т. д.

Назначение любого метода заключается в том, чтобы сблизить знание моральных норм с соответствующей деятельностью, с привычкой правильно поступать. Методы, как и средства, требуют глубокого изучения, подразделения или классификации.

2. ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Проблема классификации методов воспитания школьников остается одной из важнейших и до конца не выясненных в педагогике, хотя к вопросам методов воспитания обращались еще А. П. Пинкевич, С. М. Ривес, С. Т. Шацкий. Например, в классификации А. П. Пинкевича все методы были объединены в две группы. В одной группе – методы длительного педагогического воздействия, куда отнесены три основных типа: а) систематические длительные упражнения; б) система методов обучения; в) личность руководителей, постоянно общающихся с воспитанниками. В другой группе – преходящие, применяемые в случайно возникающих ситуациях и обладающие кратковременным педагогическим эффектом.

Дальнейшее развитие теории и практики воспитания позволило несколько унифицировать методы воспитания, основу которых со-

ставили: метод убеждения, метод упражнения, метод организации детского коллектива, поощрение, наказание.

Разрастание коммуникативных каналов и информативных источников, реформация самого общества обострили внимание школьников к их собственному духовному миру и усложнили процесс воспитания, что привело в свою очередь к пересмотру и переосмыслению классификации методов воспитания.

Для примера сошлемся на ряд учебных пособий, в которых отражаются суждения, порой разноречивые в освещении вопросов, связанных с классификацией методов воспитания.

В учебном пособии «Педагогика школы»¹ Г. И. Щукина предлагает такую классификацию. Первая группа методов объединяет методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности. К ним относятся: педагогическое требование, побуждающее воспитанников к положительным действиям и поступкам; приучение и упражнение, содействующие формированию определенных способов поведения; специальные воспитательные ситуации, которые служат организации, накоплению и закреплению опыта поведения, общения, деятельности (соревнование, общественное поручение). Вторая группа методов призвана воздействовать на сознание воспитанников (этические, эстетические беседы, рассказы, диспуты, лекции, пример в самых его разнообразных функциях). Третья группа включает методы поощрения и наказания. Одни из них (поощрения) стимулируют положительные действия, другие (наказания) тормозят отрицательные проявления.

И. Т. Огородников среди всего разнообразия методов воспитания выделяет приучение, убеждение, участие в общественной деятельности, одобрение и поощрение, осуждение и наказание.

В учебном пособии Т. А. Ильиной² можно прочитать о методах убеждения (беседы, лекции, диспуты, дискуссии); методах организации деятельности учащихся (упражнение, приучение, переключение), которые реализуются в учении, игре, труде, общественной работе, спорте; методах стимулирования поведения учащихся (поощрение и наказание). Отдельно рассматривается пример как метод воспитания.

¹ Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1977.

² Ильина Т. А. Педагогика. – М., 1969.

Оригинальная классификация методов была разработана И. Ф. Козловым¹, который, рассматривая процесс нравственного воспитания в плане организации и развития детского коллектива, соответственно выделил методы воспитания, которые обеспечивают и его формирование, и становление. Это такие методы педагогического воздействия, как требование; метод детской радости; метод завтрашней радости, или «системы перспективных линий»; метод общественного мнения; метод непосредственного воздействия; метод наказания. Заметим, что метод детской радости и метод перспективных линий не следует разделять, так как перспектива по своей природе несет эмоциональный заряд, который вызывает положительный настрой у детей. Но сам факт большого внимания автора к методу завтрашней радости, этому «истинному стимулу человеческой жизни», можно только приветствовать. Идентичного с нами мнения придерживается И. Ф. Харламов². Он подчеркивает, что методы воспитательного воздействия, предложенные И. Ф. Козловым, согласуются с внутренней структурой элементов, присущих педагогической деятельности учителя, помогают ему в осмыслении сущности своих воспитательных функций. Ссылаясь на основные элементы психологической структуры труда педагогов (конструктивный, организаторский, коммуникативный), выявленные и обоснованные Н. В. Кузьминой, И. Ф. Харламов считает, что использование их вместе с методами воспитания, указанными И. Ф. Козловым, может проявлять себя в соответствующих способностях педагога и отражаться в искусном предъявлении требований к детям, в организации их жизненных устремлений, в умении создать детскую радость и сформировать здоровое общественное мнение.

И.Ф. Харламов обосновывает общие методы воспитания: убеждения; метод положительного примера; метод упражнений (приучение); методы одобрения и осуждения; методы требования и контроля за поведением учащихся; метод переключения³.

¹ Козлов И. Ф. Единство воспитания и жизни детей. – М., 1964.

² Харламов И. Ф. Теория нравственного воспитания: (Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи). – Минск, 1972. – С. 288.

³ См. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 318.

В учебном пособии «Педагогика» под ред. В.А. Слостенина предлагается такая система общих методов воспитания:

– методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);

– методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение и наказание);

– методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании¹.

Важным, на наш взгляд, является то, что в основу данной классификации положена целостная структура деятельности, включающая в себя осознание процесса деятельности, ее организацию, стимулирование деятельности, контроль и анализ результатов.

В целом мы придерживаемся этой классификации (с некоторой коррекцией), которая в нашем понимании выглядит следующим образом:

Методы воспитания

<i>Классификация методов по целевой направленности</i>			
Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности	Методы формирования сознания личности	Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности	Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании
– упражнение; – приучение; – создание воспитывающих ситуаций; – педагогические требования	– рассказ; – беседа; – лекция; – диспут на этические темы; – пример	– соревнование; – перспектива; – личный пример; – поощрение и одобрение; – наказание и осуждение	– пед. наблюдение; – беседы; – анкетирование; – анализ результатов деятельности и организуемых воспитывающих ситуаций

Как видим, педагогика в своем развитии расширяет диапазон методов, что увеличивает возможности для позитивных результатов воспитания. Однако мы присоединяемся к позиции тех авторов, которые

¹ Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 2017. – С. 331.

выступают против громоздкой и сложной классификации. Вряд ли оправдано и подразделение методов на основные и вспомогательные, даже если и очевидна условность такой классификации¹.

В процессе воспитания определенные методы приходится применять в различных сочетаниях. Это обуславливается многими факторами и прежде всего конкретной целью воспитательной работы. Хотя воспитание само по себе и целостный процесс, но мы воспитываем не вообще, а предполагаем воспитание нравственных качеств личности, постепенно усложняя их содержание. Поэтому применение «уединенных» средств или методов (пусть даже «основных») мало когда приносит желаемые результаты. Это наше убеждение сформировалось на основе опытной работы, проведенной в целом ряде школ Воронежской области, полностью подтвердившей необходимость выбора методов воспитания в зависимости от возраста учащихся, их индивидуальностей, степени осознанности ими моральных норм и соответствующего поведения, конкретной обстановки. В связи с этим хотелось бы напомнить высказывание Н. К. Крупской: «...Методика органически связана со знанием объекта воздействия, т. е. того человека, растущего, развивающегося, к которому она применяется. Характер инструмента определяется свойством того материала, видоизменение которого он должен произвести: чтобы проткнуть полотно, нужна иголка, кожу – шило, камень – лом и т. д. Так и методы воспитания и обучения изменяются, должны изменяться в зависимости от физических сил, жизненного опыта, запаса знаний и умений учащегося, его навыков к отвлеченному мышлению и т. д.»².

Естественно, для одного возраста и одной степени нравственного развития личности характерны одни методы, для другого возраста и более высокой степени нравственного развития – другие. К примеру: приучение, игры, рассказ, беседа, общественно полезный труд – для детей младшего школьного возраста и подростков; диспут, лекция, производительный труд – для старшеклассников. Главное – содержание методов, их постепенное усложнение. Одно дело, когда мы приучаем младшего школьника к усвоению простейшего морального правила, и совершенно иное, когда стремимся к осознанию

¹ См. Педагогика: Курс лекций / Под ред. Г. И. Щукиной и др. – М., 1966. – С. 376.

² Крупская Н. К. Пед. соч.: В 11 т. – М., 1959. – Т. 3. – С. 557.

старшеклассником определенной нравственной нормы, проявляющейся в соответствующем поступке.

Успех воздействия методов воспитания целиком определяется учетом объективных условий и закономерностей процесса развития и воспитания детей. Вот почему в выборе того или иного метода следует исходить из особенностей деятельности личности на каждом возрастном этапе. Как подчеркивает А. Н. Леонтьев, «одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большое значение для дальнейшего развития личности, другие – меньше. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности»¹.

Следовательно, метод «сработает» только при условии, если соответствует определенному виду деятельности для данного детского возраста. В свою очередь, при изменении ведущего вида деятельности должно изменяться и содержание метода. Исходя из указанного нами положения, мы считаем, что к проблеме классификации следует подходить несколько в ином плане, а именно – не дискутировать и не доказывать, какой из методов наилучший или основной, а сосредоточить внимание на более глубоком и детальном, их изучении, на их взаимосвязи и взаимозависимости. Причем изучать не просто метод, а в преломлении к определенному возрасту, особенностям психического развития школьника. Ведь не секрет, что подчас главное заключается в «надстройке» метода, основанного на знании закономерностей психического развития личности, следование которым оказывает непосредственное влияние на организацию активного отношения школьников к определенной деятельности и формированию нравственных мотивов. От того, как личность будет воспринимать и отражать наши воздействия (методы и приемы), в конечном итоге зависит эффективность процесса воспитания. В свою очередь осознанность их человеком, его встречное стремление и желание следовать определенным требованиям исходят от нравственного уровня, потребностей и психологической оправданности для него того или иного метода. Но об этом, к сожалению, ча-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1965. – С. 502.

сто забывают, не учитывают развитие нынешнего поколения и стараются прежними методами, старыми формами влиять на личность.

По нашему мнению, самое главное – **раскрыть потенциальные возможности каждой личности и детально изучить методы воспитания во всем их многообразии и сочетаниях применительно к ведущему виду деятельности детей того или иного возраста.**

Изучить – это не значит заняться описанием методов. С нашей точки зрения, важнее всего раскрыть эффективность каждого из них и сопоставить результаты различных методов при решении одной и той же задачи. Например, уяснение нравственной нормы может осуществляться и во время беседы учителя с классом, и во время дискуссии, и при чтении литературы, и при демонстрации соответствующих кинофрагментов, и обсуждении кинофильмов. Поэтому стоит подумать о вычленении в каждом методе отдельных вариантов и их сочетаний, обратив внимание на существенные сходства и различия среди всего многообразия тех ситуаций, которые встречаются в педагогической практике и широко освещаются в печати.

Именно при таком подходе действенную помощь практическим работникам окажет опыт воспитателей и школьных коллективов. Тогда общее определение каждого метода воспитания будет находить свое отражение в том единичном явлении, какое изберет воспитатель в конкретном случае применительно к сложившимся условиям.

Постановка этой проблемы в обучении показывает, что она должны найти свое решение и в области воспитания. Справедливости ради следует сказать, что отдельные методы (например, нравственное просвещение) нашли достаточное отражение в педагогической литературе, что повлекло за собой их выдвигание на первый план и привело к пресыщению словесными формами воспитания. Между тем такие методы, как организация деятельности и поведения, метод перспективных линий и др., мало исследованы, а поэтому в классификации методов редко фигурировали или вообще опускались, хотя в действительности они всегда находились на вооружении мастеров педагогического труда. Правда, эти методы нашли некоторое отражение в классификации В. А. Сластенина¹.

Широкое распространение получили аудиовизуальные средства, особенно телевидение и интернет. Не учитывать их влияние в воспитании человека невозможно, тем более, что часто они несут в се-

¹ Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1983.

бе отрицательный заряд. Поэтому первейшая задача, на наш взгляд, заключается в изучении того или иного метода и определении той цели воздействия, какую он может оказать в соответствующих условиях на личность и его место в общей системе методов воспитания.

Решение проблемы в таком аспекте поможет в выборе методов, их использовании и приблизит теорию к практике.

Мы уже отмечали сходство методов воспитания во многих своих чертах с методами обучения – впрочем, иначе и быть не может, поскольку воспитание и обучение имеют общий объект изучения – человека. Дидакты в какой-то степени унифицировали классификацию методов обучения, хотя и у них достаточно обоснованной классификации нет. В педагогической литературе группируют методы обучения чаще всего по источнику получения знаний учащимся, отсюда и деление методов на словесные, наглядные, практические. По мнению Б. П. Есипова, такое деление привлекает своей простотой и возможностью пользоваться в практической деятельности.

Встречается группировка методов обучения и в зависимости от дидактических целей (П. А. Зайченко, Е. И. Перовский).

Методы воспитания классифицируют исходя из того, что они дают для личности в ее духовном росте: формируют ли убеждения или же способствуют выработке навыков, привычек нравственного поведения. На наш взгляд, такая классификация настолько условна, что ею вряд ли можно пользоваться практическим работникам и студентам. Мы неоднократно подчеркивали, что убежденность человека формируется в единстве сознания и поведения, что все безнравственные поступки происходят лишь от того, что мы не заполнили опытом, упражнением т известное расстояние, которое имеется у части молодежи между знанием моральных норм и соответствующим поведением. А в тоже время выделяем группу словесных методов, известных в учебниках как методы формирования сознания. А почему именно эти методы формируют сознание? Могут формировать, а могут и нет. Причем данное положение относится к любому известному нам методу. Многое зависит от нравственного опыта личности, его индивидуальных и возрастных особенностей, наконец, инструментровки самого метода.

Воздействовать можно и словом, и наглядным примером, и непосредственным вовлечением в практическую деятельность. И все это надо учитывать при выборе того или иного метода воспитания. Не лучше ли условно классифицировать методы, исходя из ис-

точников формирования сознания и поведения? Аналогичную точку зрения высказывал И. Т. Огородников.

Воспитатель сам решает вопрос, как воздействовать, каким сочетанием методов, имеющихся на его вооружении, воспользоваться, каким способом влиять на личность или коллектив. Будет ли это просто разъяснение нравственного понятия в ходе беседы или анализ поступка литературного героя из художественного произведения, или же коллектив сразу приступит к деятельности, формирующей нравственные качества личности – все зависит от многих факторов и условий, и каждый раз педагог избирает тот комплекс методов, который находит наиболее приемлемым в данной ситуации. Поэтому столь необходимо изучение вариативности каждого метода.

Если есть возможность, учитель всегда старается использовать практические методы воспитания и организует деятельность, в которой воспитанник мог бы проявить себя, показать свое отношение к коллективу, к деятельности, прочувствовать ее. Наряду с этим педагог пользуется словесными методами, так как он не сторонний наблюдатель, а лицо, заинтересованное в процессе воспитания. Доброе слово, поощрение, напутствие, личный пример – необходимые спутники воспитания. Поэтому личность педагога, его такт, умение пользоваться методами воспитания – одно из объективных условий успешности применения отдельного метода или сочетания методов воспитания.

Если в обучении многое зависит от преодоления имеющихся противоречий между субъективным и объективным подходом к методам обучения, то в воспитании этим определяется еще большее.

Не выдвигая на первый план ни один из методов и не подразделяя на группы (основные и вспомогательные) все известные методы воспитания, мы подчеркиваем, что их глубокое изучение, знание каждой личности, коллектива дает возможность в различных ситуациях в большей или меньшей степени опираться на тот или иной метод и их сочетания в воспитательной работе.

3. ВЫБОР МЕТОДОВ И УСЛОВИЯ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ

А. С. Макаренко справедливо утверждал, что «никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная»¹. И

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 117.

это в самом деле так. Ведь каждая личность и коллектив в целом настолько динамичны в своем развитии и совершенствовании и настолько индивидуальны, что система средств, приемлемая сегодня, может стать совершенно непригодной завтра. На наш взгляд, мы совершаем ошибку, когда направляем свое внимание на поиск наиболее эффективных средств воспитания; хотим стать первооткрывателями какого-то универсального средства, пригодного на все случаи жизни. Между тем главная задача заключается в открытии самого человека как личности, его особенностей, возможностей, потребностей и стремлений.

В самом деле, если в данный момент нами избрана беседа как метод воспитания, то это еще не значит, что она окажет «ионизирующее» действие.

Одновременно с этим должны найти применение и другие методы и приемы, стимулирующие активное усвоение воспитанником тех поведенческих норм, которые воспитатель стремился привить посредством беседы. Поэтому данному методу, в зависимости от соответствующих условий и личности воспитуемого, сопутствуют: требование, пример, перспектива и т. д. Контролирующими средствами в различных формах проявления может выступать сама деятельность как непосредственный критерий оценки словесных или наглядных методов в воспитательной работе.

Наименьший коэффициент полезного действия при больших затратах труда сопутствует педагогу именно в том случае, когда он избирает какой-то один метод в целях воспитания личности или коллектива и не использует богатый арсенал методов и приемов в их диалектической взаимосвязи и взаимодействии.

Естественно, в воспитательном процессе на определенном этапе развития тот или иной метод выступает как доминирующий. Но без соответствующего подкрепления другими методами он теряет свое назначение и замедляет ход поступательного продвижения процесса воспитания к намеченной цели.

Вот почему, сосредоточивая внимание на глубоком изучении того или иного метода в воспитании, мы должны представлять все возможные варианты и связи его с другими методами и приемами. Только тогда можно говорить о действительно научном подходе к изучению проблемы методов воспитания, дающем ключ к позитивным результатам воспитания.

Развитие общества, естественно, влечет за собой и соответствующие изменения в развитии ребенка. Подобное явление, известное под названием акселерации (в переводе с лат. – ускорение), проявляется в ускоренном физическом развитии детей. Однако нравственное совершенствование личности, в известном смысле, отстает от физического развития. Это происходит оттого, что мы подходим к воспитанию учащихся без учета «времени» и «пространства». Почему-то принято считать, что понятия о скромности, долге, гражданственности следует формировать у школьников в старших классах. Отсюда создаются известные трудности в воспитательной работе младших школьников и подростков, так как им приходится самим, исходя из жизненного опыта и получаемой из различных источников информации, стихийно доходить до понимания этих понятий, а когда воспитатель, наконец, приходит к выводу, что настало время заговорить об этом, ребенка пора уже перевоспитывать.

С другой стороны, слишком робко «внедряются» новые формы и методы воспитания, а устоявшиеся, имеющиеся на вооружении, используются без соответствующей инструментровки и опоры на нравственный капитал каждой личности.

Любой метод, видимо, следует рассматривать с точки зрения взаимосвязи деятельности воспитателя и воспитуемого, а его выбор и рациональное использование на соответствующем возрастном этапе необходимы в решении воспитательных задач.

В обучении учитель избирает тот или иной метод (или их сочетание) в зависимости от поставленной дидактической цели. При изложении нового материала он использует целый набор словесных методов (рассказ, беседа, лекция) в их сочетании с наглядными. Формируя определенные навыки и умения, учитель прибегает в основном к методам практическим. В целях проверки знаний учащихся используются методы, способствующие установлению обратной связи (опрос, контроль, лабораторные работы).

В воспитании в отличие от обучения выбор методов и их инструментровка намного усложняются, так как разъяснение любой нравственной нормы должно обязательно сопровождаться приучением, упражнением, формированием убежденности. Увлечение беседами и другими словесными методами приводит в лучшем случае только к знанию моральных правил и не всегда способствует проявлению их в идентичных поступках. Естественно, в воспитании труднее организовать проблемную ситуацию, которая стимулировала бы реализацию

определенной нравственной задачи. Но и ждать, когда возникнет стечение обстоятельств, при котором мог бы проявить себя школьник, не представляется правильным решением вопроса. Сама жизнедеятельность коллектива и степень участия в ней каждой личности рождает проблемную ситуацию морального содержания.

Подобного рода ситуации нам приходилось неоднократно создавать в ученическом коллективе. Например, воскресники мы организовывали по принципу добровольности, но обязательно с подведением итогов на общешкольной линейке и освещением их в стенной печати. Не обязательным было участие школьников в традиционном ежегодном празднике «За честь школы», но для каждого класса, независимо от степени его участия, выделялось специальное место, где должен экспонироваться материал, изготовленный руками учащихся, демонстрироваться стенды, фотовитрины, рассказывающие об этом классе. Естественно, ни один классный коллектив не желал выглядеть «бледным» на фоне других.

Ситуации проблемного характера часто «возникали» в деятельности ученической производственной бригады в руководимой мною в 60-е годы XX века Новоусманской средней школе Воронежской области. Сообща решили, какую площадь взять под обработку овощных культур в колхозе, как распределить обязанности между членами ученической производственной бригады, какие взять обязательства, кого и за что премировать по итогам работы. Настоящим нравственным испытанием для ребят была ситуация выбора: как поступить с денежной премией, выданной правлением колхоза за образцовую работу бригады, – распределить деньги на подарки каждому члену бригады или купить для школы духовые инструменты для оркестра. Большинство учащихся высказалось за то, чтобы оставить о себе память – подарить школе духовые инструменты, тем более, что в тот год исполнялось 125 лет со дня основания школы.

Собственный опыт убедительно показал, что опора на самостоятельность учащихся, их активность и опосредованное воздействие педагога всегда содействовали эффективности воспитательного процесса, а участие педагогов в деятельности совместно с учащимися давало возможность установить обратную связь, т. е. определить, в какой степени мы смогли нравственно обогатить человека и какой именно фактор в большей мере сказался на нравственном росте школьников.

Мы считаем, что в воспитательном процессе воздействие на личность и формирование ее осуществляются сочетанием отдельных методов. Разъясняя учащимся нормы поведения, воспитатель воздействует не столько словом и теми нравственными понятиями, которыми он оперирует, сколько своим примером, отношением к коллективу, ученикам, деятельности. Одновременно оказывают влияние внутришкольные и межличностные отношения, нравственный климат коллектива в целом. Даже самая, на первый взгляд, удачная беседа не всегда доходит до слушателей, так же как и одна только деятельность без разъяснения ее значимости и соответствующей инструментальной может оказаться нейтральным процессом.

Вот почему в воспитании столь ответственна роль педагога, назначение которого состоит прежде всего в том, чтобы, учитывая определенные условия и зная уровень воспитанности каждого ученика и коллектива в целом, выбирать наиболее оптимальные методы воспитания. Тем самым мы сможем успешно управлять их деятельностью, изучая стихийные влияния.

Система методов воспитания, умело проигранная воспитателем, приобретает для школьников личностный смысл и становится основой организации процесса самовоспитания. В таком случае самовоспитание как бы компенсирует возможные пробелы в воспитании, которые неизбежно возникнут в случае усреднения задач воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте характеристику понятий «средство», «метод», «прием». Как проявляется их взаимосвязь в процессе воспитания?
2. Проанализируйте различные подходы к классификации методов воспитания.
3. Почему в реальном воспитательном процессе все методы находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости?
4. При каких условиях методы воспитания будут «работать», т. е. служить реализации поставленной цели?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В. 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
2. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* / Педагогика ; Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2017.
3. *Тонков Е.В.* Педагогика образования. – М. 2008.
4. *Харламов И. Ф.* Педагогика. – М., 1990.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВА

П л а н

1. Понятие коллектива и его признаки.
2. Перспектива в организации деятельности и формировании нравственных взаимоотношений в коллективе.
3. Основные этапы становления и развития коллектива.

1. ПОНЯТИЕ КОЛЛЕКТИВА И ЕГО ПРИЗНАКИ

В своей книге «Мудрая власть коллектива» В. А. Сухомлинский приводит слова французского писателя Сент-Экзюпери: «Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения».

Человек – существо общественное. Многие виды деятельности носят коллективный характер, однако в них каждый выполняет разные социальные роли, и от того, какова роль человека в коллективе – активная, творческая или, наоборот, пассивная, зависит позиция личности и, в конечном итоге, ее формирование.

Каждый из нас живет среди людей и, хотим мы этого или нет, мы **или вынуждены общаться, или у нас возникает потребностное желание в общении**. А это две разные вещи. Поэтому задача заключается не только в создании коллектива, но и в формировании соответствующей позиции каждого по отношению к нему. Сказать однозначно – коллектив является питательной средой нравственного становления личности – вряд ли оправданно. Возникает вопрос – всякий ли коллектив является таковым и для каждой ли личности?

Проблема коллектива не нова и на всех этапах нашего общества стоит чрезвычайно остро. Даже при чтении произведений А. С. Макаренко, создавшего стройную теорию воспитания личности в коллективе, на сегодняшний день возникает ряд вопросов. Например, в статье «Цель воспитания» он пишет: «В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива и потому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных

судьбе и счастьем коллектива»¹. А почему бы и нет? Ведь коллективы неоднородны, да и личности в своих устремлениях разнятся. А судьба и счастье коллектива – слишком многоплановое явление и вряд ли всеми будет воспринято однозначно. Как замечает В. В. Давыдов, термин коллективизма многие годы трактовался лишь как подчинение личности интересам большинства; он «отождествлялся с конформизмом и противопоставлялся альтруизму, утрачивая свой гуманистический аспект»².

А большинство воспитателей и сейчас настойчиво приучают своих воспитанников подчиняться установкам коллектива, действовать как все, что ведет к нивелировке индивидуума, его усредненности... Поэтому не усреднять человека, а возвышать его, служить питательной средой для раскрытия имеющегося потенциала – в этом надо видеть смысл коллектива.

В проблеме роли коллектива в воспитании прежде всего надо выяснить, во-первых, что такое коллектив; во-вторых, при каких условиях коллектив может действительно стать питательной средой, которая даст возможность формировать нравственные качества личности.

А. С. Макаренко достаточно четко определил признаки коллектива:

- общественно-ценные цели;
- совместная деятельность по их достижению;
- отношения взаимной ответственности между членами коллектива;
- организация органов самоуправления;
- органическая связь коллектива с другими коллективами нашего общества³.

Следует подчеркнуть необходимость сочетания общественно-ценных целей с личными целями членов коллектива. Исходя из перечисленных признаков коллектива, можно сказать, что **коллектив – это группа людей, объединенных общественно значимой целью, отражающей интересы каждой личности, при взаимном**

¹ Макаренко А. С. Цель воспитания. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 354.

² См. Воспитание на переходном этапе (круглый стол) // Советская педагогика. – 1996. – № 10. – С. 50.

³ См. Макаренко А. С. Цель воспитания. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 354-355.

уважении и взаимной ответственности на более или менее длительный промежуток времени.

При таком понимании коллектива мы рассматриваем каждого его члена в качестве субъекта совместной деятельности и взаимоотношений, что особенно находит проявление в первичном коллективе, где наиболее четко выражены общие интересы и дети чаще и ближе общаются друг с другом.

А. С. Макаренко определял в количественном составе первичный коллектив в 10–15 человек. Такую численность он считал оптимальной. Однако в условиях школы он выделял класс как первичный коллектив, в то же время предупреждал об опасности замыкания первичного коллектива в кругу узких интересов данной группы и подчеркивал важность межколлективных связей.

Сеть разнотипных первичных коллективов в школе, различные роли, в которых выступает школьник (непосредственно в процессе учебной деятельности как староста, а другой уже как руководитель кружка или секции, третий – как бригадир ученической бригады и т. д.), предполагают взаимную зависимость и взаимную ответственность и исключают зарождение «элиты».

Для таких разнотипных коллективов особенно благоприятные условия создаются в школах-комплексах, возникших и получивших свое развитие прежде всего в Белгородской области. В школах-комплексах, работающих в режиме полного дня, все учащиеся вовлекаются в различные виды искусств, технические кружки, спортивные секции, производственные трудовые объединения и т. д., т. е. предоставляется широкий выбор деятельности, в которой каждому из школьников отводится определенная роль, исходя из его способностей и потребностей. Все это дает возможность включиться в систему многообразных межличностных и коллективных связей и отношений, возникает больше точек соприкосновений для взаимного общения. К тому же для школ-комплексов характерна организация межвозрастных отрядов по интересам, т. к. сама структура деятельности во внеурочное время органически влечет к этому.

А. С. Макаренко считает разновозрастный отряд идеальной моделью первичного коллектива. По его словам, «Такая организация дает большой воспитательный эффект – она создает более тесное взаимодействие возрастов и является естественным условием по-

стоянного накопления опыта и передачи опыта старших поколений»¹.

На многообразии отношений между учениками разного возраста в школьном коллективе указывал В. А. Сухомлинский. Он считал, что «взаимоотношения между воспитанниками старших классов и коллективами младших школьников являются первой школой гражданской ответственности человека за человека».

В. А. Сухомлинский («Методика воспитания коллектива») выделяет различные взаимоотношения, развивающие и утверждающие чувство гражданственности прежде всего. Это такие взаимоотношения, как:

– **интеллектуальные** (руководство старших школьников кружками, в которых занимаются ученики 2–5-х классов: краеведения, художественного слова, кружком сказок);

– **воспитательные** отношения, связанные с совместным участием в различных видах деятельности, имеющих гражданское звучание;

– **учебно-трудовые** отношения, когда старшие школьники передают младшим трудовые умения и навыки (руководят техническими и сельскохозяйственными кружками, участвуют в озеленении школы, села);

– **самодетельно-творческие и игровые** отношения (руководство старших школьников различными самодетельными и творческими объединениями).

Особое внимание В. А. Сухомлинский уделял интеллектуальным взаимоотношениям – самым крепким и самым длительным между старшими и младшими школьниками. По его мнению, одна из труднейших сфер воспитательной работы – добиться того, чтобы учеба, знания стали предметом коллективистских взаимоотношений, связей².

Рассматривая коллектив во всем многообразии взаимоотношений, мы не должны забывать о том коррективе, который необходимо вносить при прикосновении к каждой личности, так как личность глубоко индивидуальна. Коллектив – не просто группа людей, а организованная ячейка, объединенная целеустремленностью и побуждаемая к деятельности нравственными мотивами.

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 11.

² См. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. – Т. 1. – Киев, 1979. – С. 440-445.

Именно о таком коллективе говорят как о важной форме организации воспитания детей, ибо в нем каждый может участвовать в общем деле, ценном как для него лично, так и для всех членов коллектива.

Детский коллектив – наиболее важный инструмент включения личности в общественные отношения, однако не всякий коллектив положительно влияет на развитие определенных качеств ребенка.

При ошибках коллективного воспитания «чрезмерное раздувание воли коллектива» (например, в воспитательной работе – чрезмерная «заорганизованность») логически приводит к безволию индивидов, способствует не укреплению коллектива, а насаждению конформизма, который ничего общего не имеет с коллективом, напротив – ведет к разъединению подлинно коллективистских отношений (П. Е. Кряжев).

Поэтому изучение коллектива и методика организации жизни и деятельности в нем требуют самого пристального внимания.

Нельзя не присоединиться к мнению Л. И. Новиковой о том, что необходимо отличать коллектив как объект воспитания от коллектива как инструмента воспитания. Действительно, как указывает автор, вряд ли всегда «целенаправленная деятельность педагога по сплочению детского коллектива автоматически обеспечивает правильное влияние его на личность ребенка»¹. Многое зависит от нравственной зрелости коллектива, соответствия его интересов, потребностей и стремлений притязаниям личности. Не находя себя в коллективе, человек замыкается, ищет самоутверждения на стороне, в другом коллективе или малой группе. Вот почему следует обращать внимание на коллектив не глобально, а знать в нем каждого из его участников, создавая условия, при которых бы коллектив стал инструментом воспитания, питательной средой для самовыражения личности.

Важен вывод Ю. К. Бабанского, полагающего, что «внешнее или внутреннее воздействие субъекта на объект имеет всегда структурный характер в том смысле, что воздействие производится на его опреде-

¹ Новикова Л. И. Проблема управления процессом развития личности ребенка в коллективе // Проблема управления процессом воспитания. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – С. 56.

ленные параметры»¹. Исходя из этого обоснования, он выделяет те параметры, воздействие на которые посредством перспективных линий обеспечивает наиболее оптимальный вариант развития и соответствующее влияние на индивидуумы, входящие в коллектив. Ю. К. Бабанский определяет три таких параметра: отношения, объединяющие детей в коллектив; разнообразная деятельность коллектива; коллективное сознание – т. е. внутренний мир самого коллектива, его общественное мнение, традиции, требования, нормы, правила, потребности.

Исследуя закономерности развития детского коллектива (в том числе один из его основных параметров – отношения), Л. И. Новикова выделяет двойную структуру отношений в коллективе: официальную (формализованную) и неофициальную (неформализованную). С одной стороны, отношения в коллективе складываются под непосредственным воздействием взрослых, а с другой – это спонтанно развивающееся явление. На наш взгляд стоило бы добавить, что процесс воспитания требует сближения структур отношений, т. е. чтобы формализованные и неформализованные отношения в определенной степени дополняли друг друга, а не просто складывались как два параллельных, независимых процесса. И в этом плане инструментом, который организует и сплачивает коллектив и направляет каждую личность в нем к общей цели, т. е. способствует сближению формализованных – неформализованных структур отношений, может служить перспектива.

2. ПЕРСПЕКТИВА В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ

В наших школах неоправданно забыт этот величайший стимул в организации всей деятельности личности и коллектива – перспектива, между тем перспектива – тот образец, к которому могут быть устремлены все помыслы воспитанников.

¹ Бабанский Ю. К. Об управлении процессом воспитательного воздействия на личность школьника // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. – М., 1971. – С. 330.

А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал: «...Воспитать человека – это значит воспитать у него перспективные пути». И далее: «Программа имеет великое значение в жизни человека, – писал он. – Даже самый ничемный человечик, если видит перед собой не просто пространство земли с холмами, оврагами, болотами и кочками, а пусть и самую скромную перспективу – дорожки или дороги с поворотами, мостиками, посадками и столбиками, – начинает и себя раскладывать по определенным этапикам, веселее смотрит вперед, и сама природа в его глазах кажется более упорядоченной: то – левая сторона, то – правая, то – ближе к дороге, а то – дальше. Мы сознательно рассчитывали на великое значение всякой перспективности»¹. Для А. С. Макаренко «завтрашняя радость» – истинный стимул человеческой жизни, важнейший объект в работе педагогов с ученическим коллективом и отдельной личностью.

Иногда перспективу отождествляют с целью. Однако цель может вызывать различные мотивы к деятельности и ее реализация не всегда связывается с желанием и потребностью личности. Наши неоднократные наблюдения показывают, что большие общезначимые цели, поставленные воспитателем перед школьниками, без соответствующей инструментальной подготовки и знания людей не воспринимаются ими как личностные, а потому мотивы деятельности совершенно различные и чаще всего – отрицательные. Когда же поставленная цель облечена в форму перспективы, деятельность становится привлекательной, близкой и понятной.

Перспектива, в нашем понимании, основа только положительных мотивов, чего нельзя сказать о цели. Из этого следует, что в педагогическом процессе желательна перспективная цель, т. е. такая, которая затрагивает интересы и стремления самой личности ребенка и становится стимулом к деятельности.

В перспективе мы видим важный инструмент управления процессом воспитания: с ее помощью деятельность становится более целеустремленной, так как привлекает предстоящая радость – событие, венчающее трудовое усилие. Воздействуя на личность подростка, перспектива дает возможность даже неинтересную работу сделать увлекательной, наполнить новым содержанием.

Она помогает также организации деятельности школьников и способствует их нравственному продвижению. В этом мы убедились

¹ Макаренко А. С. Собр. соч.: В 7 т. – М., 1957. – Т. 1. – С. 531.

сами, проводя естественный эксперимент в условиях работы производственной бригады Новоусманской средней школы Воронежской области. По заданию колхоза учащиеся не просто работали, а проводили исследовательскую работу: ими закладывались опыты по изучению сортовых качеств томатов, влиянию микроэлементов на урожай кукурузы и сахарной свеклы.

Естественно, такая деятельность привлекательна, так как школьники осознают значимость труда, у них формируется целенаправленность, проявляются инициатива и творчество. Перспектива придавала эстетическую окрашенность всей работе, способствовала развитию чувства прекрасного.

Нравственно-ценная перспектива впитывает в себя, с одной стороны, желания и потребности личности, а с другой – интересы и потребности коллектива. Именно через перспективу человек включается в активную деятельность и выступает в роли субъекта, общаясь к определенным заданным образцам, идеалам.

Наши непосредственные наблюдения и участие в деятельности ученических коллективов убеждают в следующем: **нравственно-ценные перспективы, входящие в подструктуру социальной направленности и внутренне принятые членами коллектива, насыщают своим содержанием другие подструктуры**, т. е. улучшаются официальные отношения и укрепляются межличностные связи, создается нравственный климат в коллективе, активизируется совместная деятельность, четче просматривается позиция каждого члена коллектива. Поэтому самое важное, на наш взгляд, заключается в выявлении тех путей, способов, которые приобщали бы личность и коллектив в целом к нравственно-ценным перспективам, идеалам, перерастающим в личностные образцы и способствующим нравственному развитию и становлению коллектива.

Таким образом, в соответствии с педагогическими целями важно на каждом этапе нравственного развития продумать перспективную деятельность, а не ограничивать перспективу только хорошим обедом или поездкой в цирк. «Подслащенная» перспектива, многократно повторяющаяся, у одних воспитывает черты индивидуалиста-потребителя, для других перестает быть значимой – исчерпывает себя. Постепенное же подтягивание личных перспектив до перспектив общественно-значимых исподволь способствует накоплению нравственного опыта и обогащению содержания ожиданием радости завтрашнего дня.

Постановка любой перспективы сопряжена с трудностями, потому что коллектив не однородная масса (хотя и выделяют его как социальную ячейку с общественно-значимыми целями), поэтому выдвигаемая перед ним перспектива не всегда может быть принята учащимися. Для одной личности – это перспектива, для другой – обычная цель, принимаемая как требование в силу определенных обстоятельств (боязнь осуждения со стороны товарищей или взрослых, стремление показать себя и т. д.). Внешне это даже и не всегда заметно, хотя мотивация деятельности может быть совсем различной. Необходимо четко себе представлять позицию индивида по отношению к коллективу и к выдвигаемой перспективе.

Позицию каждого несложно проследить по определенным параметрам: самочувствие человека в коллективе, характер его межличностных связей и реакций, дисциплинированность, готовность к действию и торможению, чувство такта и способность ориентировки, принципиальность и перспективное устремление (А. С. Макаренко).

Таким образом, возможность эффективного использования перспективы в качестве инструмента целесообразной жизнедеятельности личности мы опять же ставим в зависимость от меры нравственной зрелости коллектива и учета особенностей личности, ее интересов, потребностей, устремлений и т. д., без знания которых невозможно варьировать в сложном процессе воспитания и пробудить стремление к самовоспитанию.

Глубокий психологический смысл, заложенный А. С. Макаренко в классификации перспектив на ближние, средние и далекие, личные, групповые, коллективные, позволяет в каждом конкретном случае исходить в постановке перспектив из особенностей сугубо конкретного коллектива (а не вообще) и сугубо конкретной личности (именно этой), а не той, похожей, о которой шла речь в чьем-то учительском опыте.

3. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА

Как уже говорилось, коллективы разнятся прежде всего по степени своего развития. В процессе деятельности и реализации перспектив коллектив претерпевает определенные изменения. А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что самое главное – воспитать

коллектив, который несомненно сможет стать основой, питательной средой для воспитания каждой личности в нем.

По характеру требований, предъявляемых к коллективу, вычленяют стадии его развития, в соответствии с которыми намечаются три этапа. На **первом** этапе, когда коллектив фактически только создается, носителем требований выступает только педагог. Его основная функция организаторская, способствующая созданию условий для активной жизненной позиции коллектива. А. С. Макаренко считал, что для этого этапа важно, чтобы перед коллективом были поставлены ясные, конкретные, может и не столь сложные, но выполнимые задачи.

Первый этап обычно считается завершенным, когда:

- приняты цели коллектива и осуществляется деятельность по их реализации;
- формируется достаточно активная позиция членов коллектива, что отражается на творческом и деловом общении;
- наблюдается достаточная поддержка коллективом группы наиболее активных его членов.

Второй этап характеризуется сформированностью актива, через который педагог предъявляет требования всему коллективу. Основная функция педагога – коммуникативная: появляются отношения сотрудничества, взаимообучения и взаимопомощи, которые приходят на смену распорядительным и контролирующим функциям педагога на первом этапе. Лицо второго этапа уже не определяют близкие перспективы: усложняется практическая деятельность – планируются более сложные познавательные, трудовые и общественные дела; происходит процесс овладения способами самоуправления – создаются условия для участия членов коллектива в управлении его жизнедеятельностью.

Второй этап считается завершенным, когда:

- цели деятельности и их реализация коллективом воспринимаются активом как нравственно-ценные;
- получают развитие самоуправление и деловое сотрудничество;
- формируются устойчивые мотивы потребностного плана и увлеченности по отношению к различным сторонам деятельности коллектива.

Наконец, на *третьем* этапе развития уже сам коллектив способен предъявлять требования к каждому своему члену.

Интенсивно формируются нравственные мотивы, сопряженные не только с увлеченностью тем или иным видом деятельности, но и с необходимостью выполнения даже неинтересной работы, но имеющей высокий нравственный смысл. В нашем опыте таким делом выступали: строительство старшими школьниками учебной мастерской, участие вместе со взрослыми в сооружении спортивного зала и пристройки для школы, уборка животноводческих помещений. Происходит саморегуляция личности, наблюдается ее устойчивость по отношению к отрицательным воздействиям, «закалывание» личности в борьбе с антиобщественными проявлениями.

Задача педагога на третьем этапе заключается прежде всего в глубоком изучении каждой личности коллектива (нравственное формирование связано с сугубо индивидуальным коррективом со стороны педагога): знать позицию каждого по отношению к коллективной деятельности, к своим товарищам, взаимоотношения в семье, в неформальных объединениях, жизненные планы, потребности в самовоспитании. Для этого этапа характерна постановка перспектив широкого плана, не только окрашенных ожиданием радости завтрашнего дня, но и отдаленных во времени. Например, старшеклассники Новоусманской средней школы, которой я руководил, знали, что в пристройке к школе, сооружаемой с их помощью, им учиться не придется, но нравственный мотив, связанный с долгом и важностью порученного дела, побуждал их к активной плодотворной деятельности.

Третий этап считается завершенным, когда:

- цели деятельности, ее нравственно-ценный смысл стали для большинства членов коллектива внутренней позицией, определяя их поведение и взаимоотношения в коллективе;

- опыт коллективной жизни основывается на общечеловеческих нравственных принципах;

- поведение школьника в коллективе становится более стабильным (нравственно устойчивым), благодаря саморегуляции и самовоспитанию. Для каждого свойствен «поступок по секрету» сообразно своей убежденности, когда никто не видит и не узнает, как ты поступаешь;

– члены коллектива самостоятельно вырабатывают общие и частные цели своей жизнедеятельности на основе целого спектра перспективных линий.

Вычленение этапов развития коллектива связано прежде всего с теми доминирующими целями, которые ставятся перед ним, и возможностями их решения. Именно от того, чем живет коллектив и каждая личность в нем, зависит степень влияния коллектива на личность и, в конечном итоге, на ее становление.

Постепенное усложнение задач, сочетание личных и общественно-значимых целей, возможности их реализации способствуют продвижению коллектива от стадии к стадии. Я бы сказал, от одного этапа нравственного развития к другому, более сложному.

Не следует обольщаться тем, что чем выше по ступенькам своего развития продвигается коллектив, тем якобы проще управлять им. Наоборот, на третьем этапе налицо позиция каждого, и в воле каждого реализовать ее. Мудрая власть педагога заключается в опосредованной передаче ее коллективу и в возможности через сам коллектив осуществлять руководство им же.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое коллектив?
2. Каковы основные признаки коллектива?
3. Почему коллектив является важной питательной средой в формировании и становлении личности?
4. Всегда ли коллектив может выполнять функцию инструмента в воспитании личности?
5. Попробуйте проследить взаимосвязь перспектив и их усложнение с развитием коллектива от этапа к этапу.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
2. *Макаренко А. С.* Цель воспитания // Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
3. *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива. – М., 1978.
4. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива // Пед. соч.: в 3 т. – М., 1981. – Т. 1.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

План

1. Понятие воспитательной системы, ее структура и функции.
2. Этапы развития воспитательной системы и оценка ее эффективности.
3. Воспитательные системы (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, В.А. Караковский).
4. Воспитательные системы сельских культурно-образовательных комплексов.
5. Детские общественные объединения в воспитательной системе школ.

1. ПОНЯТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ, ЕЕ СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ

Понятие воспитательной системы, её организация во многом зависит от того, как мы определяем дефиницию «воспитание».

А таких определений предостаточно. Одни считают, что воспитание представляет целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки.

Другие полагают, что воспитание – это передача опыта от старшего поколения к младшему.

Третьи рассматривают воспитание как деятельность педагога, направленную на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьника.

На наш взгляд, за такими определениями воспитания не виден сам ребенок. Поэтому воспитание обязательно предполагает организацию деятельности воспитанников, отвечающей их интересам и возможностям, открывающей путь поступательному развитию детей.

Среди разнообразных факторов и условий, влияющих на процесс воспитания, надо особо выделить личность воспитанника, активная роль которого способствует его становлению в нужном нам

направлении. Вот почему мы говорим о воспитании как процессе субъект-субъектного взаимодействия, а не только как деятельности педагога.

Исходя из данного определения воспитания мы придерживаемся понятия «воспитательные системы», нашедшего отражение в концепции, разработанной Л.И. Новиковой, В.А. Караковским, Н.Л. Селивановой.

«Воспитательная система – это комплекс целей, деятельности по их реализации, отношений, рождающихся в деятельности между ее участниками, управляющих действий педагогов и самих детей, влияний освоенной школой среды»¹.

Следовательно, создание любой воспитательной системы включает в себя постановку прежде всего цели, которая должна отражать интересы всех участников учебно-воспитательного процесса.

По мнению В.С. Кукушина, воспитательная система включает следующие блоки: цели; совокупный субъект; деятельность и общение; отношения; освоенная среда; управление.

Цели определяют облик системы, ее идеальную модель. Через блок деятельности и общения, направленных на достижение целей, они реализуются субъектом как реальная система. Если отсутствует блок целей, то нельзя утверждать о наличии воспитательной системы².

Воспитательная система содержит в себе ряд функций, таких как: интегрирующая; регулирующая; развивающая. Интегрирующая функция объединяет в одно целое все подсистемы, включенные в процесс воспитания. Назначение регулирующей функции направлено на упорядочение воспитательного процесса. Развивающая функция призвана обеспечивать постоянное обновление и развитие воспитательной системы, которая не может быть системой застывшей и зависит от многих факторов окружающей действительности, тех социально-экономических процессов, которые происходят в обществе. Любая гуманистическая воспитательная система школы включает в себя целый ряд признаков, которые свидетельствуют о наличии таковой, а именно:

¹ Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 2000.

² Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – М.; Ростов н/Д., 2004. – С. 276.

1. Наличие в школе концепции воспитания, отражающей концепцию развития воспитания федерального уровня и в то же время учитывающей свои специфические условия жизнедеятельности социума, традиции.

2. Психолого-нравственный климат коллектива учителей и учащихся, ориентация на общечеловеческие ценности.

3. Наличие больших и малых перспективных дел, интегрирующих в себе устремление коллектива учителей и учащихся на их приближение и реализацию.

4. Взаимодействие школы и социальной среды, их органическая включенность в совместную деятельность, направленную на выполнение задач воспитания.

2. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В функционировании воспитательной системы прослеживается ряд этапов, для которых характерны свои задачи. Обычно выделяют четыре этапа.

Первый этап предполагает становление системы и связан с моделированием ее структуры, отбором идей, формированием коллектива единомышленников. Однако на этом этапе еще слабы связи внутри самой системы, идет поиск видов деятельности, определяющих осуществление идей, вырабатывается стиль отношений между участниками для вхождения в новую воспитательную систему.

На первый план выступает необходимость создания «перспективного минимума», того мажора взаимоотношений в педагогическом коллективе, который позволяет каждому учителю включиться в инновационную деятельность. Успех будет сопутствовать только в том случае, когда происходит развитие педагогического мышления большинства членов коллектива, формирование потребности в аналогичной деятельности, что в конечном итоге формирует объективную оценку предложенной идеи.

Причем, если идея разрабатывалась не только кем-то для учителей, а в ее разработку вовлечены сами учителя, то исчезает основа для ее неприятия, так как данная проблема становится собственным делом каждого.

Второй этап связан с отработкой целей, видов деятельности, структуры воспитательной системы в целом. Происходит процесс упорядочения системообразующих связей, развитие школьного коллектива, органов самоуправления и соуправления.

Учащиеся вовлекаются в перспективные дела, имеющие не только личностный, но и коллективный смысл, на основе которых происходит развитие межвозрастного общения и расширяются возможности самоутверждения каждого в коллективе. Важно, чтобы на этом этапе срабатывало взаимодействие воспитательных и дидактических систем, так как вовлечение учащихся в различные виды внеурочной деятельности подчас отодвигает обучение на второй план. Ученический коллектив в своем движении часто уходит вперед учительского коллектива, т.е. происходит рассогласованность в темпах развития, так как педколлектив более статичен. Поэтому следует обращать внимание на согласованность действий, чтобы эти два коллектива были единым целым и вращались на одной орбите.

Третий этап – завершающий – развитие воспитательной системы, усиливаются интеграционные процессы всей деятельности школы, связанные с обучением и воспитанием, т.е. происходит взаимопроникновение воспитательной и дидактической систем. Традиции школы приобретают коллективное звучание, наблюдается устремленность к их подготовке и реализации всего коллектива, педагогов и школьников, т.е. школьный коллектив переходит в новое качественное состояние. Именно на третьем этапе у учителей, учащихся и родителей проявляется «чувство школы», ответственности и соучастия в поддержке и реализации больших и малых дел, происходит тесное взаимодействие школы и социальной среды, взаимное понимание целей и задач.

Наблюдается поступательное профессиональное развитие педагогического коллектива, его стремление к исследовательско-творческой деятельности, укрепляются связи ученых-педагогов и практиков.

Ряд авторов правомерно выделяют четвертый этап воспитательной системы (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов), называемый перестроечным, и связывают его с усилением дезинтегрирующих явлений, которые приводят к «кризису» системы.

Мы считаем такое явление естественным процессом, так как происходит смена социальных ситуаций, меняются поколения учащихся, усложняются задачи школы, следовательно, наблюдается

постепенное старение системы. Творческий, научно подготовленный педагогический коллектив, который держит на пульсе функционирование воспитательной системы, по мере необходимости обновляет ее структурные компоненты.

Этот факт мы наблюдали в воспитательной системе своей Новоусманской средней школы Воронежской области, включающей в себя в качестве элементов системы целую сеть перспективных линий, которые приходилось через определенное время обновлять, так как они в конечном итоге переставали срабатывать и не становились «завтрашней радостью» для ребят.

Эффективность воспитательной системы предполагает учет, прежде всего, качественных изменений как участников данной системы, так и школы в целом. Однако как измерить эффективность, каковы критерии оценки – проблема достаточно сложная, и в ее решении необходимы неадекватные подходы.

Так, например, М.И. Шилова предлагает судить о качественной оценке динамики воспитательной системы по уровню сформированности нравственных и других личностных качеств субъектов системы (эрудиция, прилежание, трудолюбие, отношение к природе, нравственные качества и сознательная дисциплинированность, эстетические вкусы, навыки самосовершенствования).

О.С. Газман исходит в качественной оценке динамики воспитательной системы из трехуровневого опроса: учащихся, классного руководителя, родителей – и рекомендует тезисы-опросники «Мое мнение о классе» для каждой группы и по вариантам утверждений подсчитывать количество баллов.

Естественно, предложенные подходы вполне правомерны в оценке эффективности динамики воспитательной системы, однако полная объективность результатов вряд ли может быть соблюдена.

Нам в большей мере импонирует оценка эффективности воспитательной системы с помощью **интегрированного показателя – направленности личности** (В.Э. Чудновский, З.П. Васильева, Л.П. Буева, А.В. Зосимовский, Г.А. Сосновский).

Еще А.С. Макаренко подчеркивал, что необходимо стремиться к овладению синтезом, целым, неразложимым человеком, добиваясь совершенствования данной личности в целом.

Направленность предполагает систему устойчиво доминирующих мотивов, потребностей, интересов, выражающих отношение человека к природе, обществу, самому себе, определяющих активность и избирательность поведения личности.

В структуре личности выделяют три вида направленности: личную, коллективистскую, деловую. (М.С. Неймарк) Личная направленность предполагает доминирование мотивов собственного благополучия, стремление к самоутверждению и личным достижениям. Коллективистские мотивы формируют общественную направленность и определяются поступками человека в интересах других людей, коллектива, общества в целом. Деловая направленность порождается самой деятельностью, увлеченностью самим процессом. Однако деловая направленность может исходить как из побуждений личного значения, так и побуждений коллективистского плана, а отсюда и соответствующая ей мотивационная сфера. Наше суждение обуславливается анализом содержания перспектив (личных, групповых, коллективных) как стимулов деятельности, в значительной степени влияющих на формирование направленности, что и определяет ее видовую характеристику. Поэтому мы классифицируем направленность в соответствии с тем, какой ведущий потенциальный заряд заложен в предстоящей перспективной деятельности (коллективный, групповой, личный).

В свою очередь Б.П. Битинас подразделяет направленность на четыре группы, которые характеризуют состояние ее участников.

Активная позиция – связана с принятием воспитанниками социально позитивной системы ценностей, что находит свое подтверждение в соответствующей деятельности и поведении.

Пассивная позитивная позиция характеризуется устойчивой позитивной позицией воспитанников, однако она не находит себя в активности по ее реализации.

Неустойчивая позиция определяется в целом позитивной направленностью. Вместе с тем поведение такой группы воспитанников неустойчиво и во многом зависит от складывающихся ситуаций.

Негативная позиция связана с неприятием воспитанниками социально-одобряемых норм поведения и нарушением ими этих норм.

А.В. Зосимовский, анализируя различные виды направленности, выделяет в качестве главных синтетических единиц «измерения»

три позитивные разновидности: малоустойчивую, устойчивую, высокоустойчивую – и три соответственно противостоящих негативных устремления личности и дает им соответствующие характеристики.

Автор считает, что данная система критериев может служить надежным ориентиром при проектировании и организации повседневного воспитания.

3. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКО

Основная идея Антона Семеновича Макаренко, заложенная в его системе, это воспитание завтрашней радости через целую сеть перспективных линий: близких, средних, далеких, личных, групповых, коллективных.

Следует отметить, что все последующие гуманистические воспитательные системы так или иначе в своей основе базировались на перспективе – ожидании предстоящего праздника, сбора, традиции и организации деятельности, связанной с их приближением.

Перспектива уже в своем изначальном состоянии несет в себе эмоциональный заряд, так как ее осуществление связано с прогнозированием лучшего завтрашнего дня. Соответствующая инструментальная программа-перспективы, связанная с учетом возраста, индивидуальными особенностями, устремлениями, потребностями коллектива и каждой личности в нем, создает ту ситуацию, которая предопределяет успех воспитания.

Таким образом большая общезначимая перспектива интегрировала в себе целый комплекс дел, представляющих в совокупности воспитательную систему.

Воспитательная система А.С. Макаренко строилась на целом ряде принципов:

- целенаправленности;
- перспективности;
- воспитания в коллективе и через коллектив;
- уважения к личности и требования к ней;
- связи жизни с трудом;
- параллельного действия.

Естественно, изменившиеся социально-экономические условия, реформация общества внесли свои коррективы в воспитательную

систему А.С. Макаренко. Однако его педагогический опыт и теоретическое наследие продолжали и продолжают находить свое отражение и воплощение в разработке и реализации воспитательных систем как в советское так и постсоветское время.

Так, например, в 60-е годы XX в. идеи А.С. Макаренко о перспективах явились центральными в воспитательной системе Новоусманской средней школы Воронежской области¹.

Программа школы заключала два основных события: «Праздник урожая» (октябрь) и Праздник «За честь школы» (апрель). Эти событийные коллективные перспективы включали в себя целый ряд ближних и средних перспектив – дел, которые были промежуточными по отношению к этим праздничным дням.

Разделяя на части отдаленную перспективу, мы помогали школьникам увидеть более близкой ту цель, тот итог, к которому стремились каждая личность и коллектив в целом.

Придавая значение коллективным перспективам, мы в то же время стремились учитывать перспективу каждой личности. Поэтому важное место в нашей работе занимала диагностика детей: изучение их психологии, интересов и склонностей, что способствовало выбору перспектив, их организации. Мы исходили из того, что на личных перспективах, на ребячьей мечте много легче строить коллективные перспективы.

Наблюдая за движением коллектива и обобщая накопленный опыт, мы пришли к выводу, что успех в деятельности как достижение близкой перспективы и переход к более далекой способствовал нравственному становлению личности и коллектива.

Эффективность данной воспитательной системы нашла свое отражение и в творческом отчете Новоусманской средней школы на августовском совещании учителей Новоусманского района Воронежской области в 1965 году. Новоусманская средняя школа стала участницей Выставки Достижений Народного Хозяйства в Москве. За высокие показатели во Всероссийском конкурсе на лучшую постановку в школах опытнической работы по сельскому хозяйству школа была награждена дипломом Министерства просвещения РСФСР и занесена в Книгу Почета Центральной станции юных натуралистов и опытников.

¹ Автор учебного пособия был директором данной школы в 1964–68 гг.

В 1966 году школа награждена почетной грамотой Министерства просвещения РСФСР за военно-патриотическую работу. В том же году Указом Президиума Верховного Совета СССР бригадир ученической производственной бригады Тамара Боброва награждена медалью «За трудовое отличие».

Такая трудовая деятельность, замеченная и отмеченная взрослыми, сплоченность коллектива как единого организма учителей и учеников проявлялись и в отношении к учебному процессу, в тесной связи обучения со всей жизнью школы. Дети дорожили честью школы, которая вмещала в себя все стороны жизнедеятельности и выражалась не только достойным представительством на различных конкурсах и олимпиадах, но и в повседневной будничной работе.

4. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Одной из доминирующих ценностей в воспитательной системе Василия Александровича Сухомлинского была гражданственность и патриотизм. Его система получила свое развитие в конце 50–начале 60-х гг. в Павлышской сельской средней школе Кировоградской области Украины, которой руководил Василий Александрович с 1948 по 1970 годы. Его основной принцип – индивидуальное воспитание каждого, начиная с раннего детства, причем в разумном соотношении общественных, коллективных и личных интересов. В.А. Сухомлинский оставил богатое педагогическое наследство. Его книги «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива», «Родительская педагогика» уже своими названиями показывают направления в системе воспитания. В этом плане особенно характерна книга «Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе».

В.А. Сухомлинский считал, что залог успеха воспитательной системы – дружный педагогический коллектив, слагаемые которого – разнообразие интересов, широта кругозора, пытливость, чуткость к новому в науке. Коллективные богатства исходят из богатства индивидуального, личного. Фундамент, на котором стоит школа и строится все, что делается в школе – это учитель.

Второе условие эффективности воспитательной системы – материальная база школы и обстановка, окружающая детей. Все, что находится вокруг, – воспитывает человека.

Третье условие – тесное взаимоотношение учителей, учащихся и родителей. В.А. Сухомлинский написал специальную книгу «Родительская педагогика» – настоящий всеобуч для родителей, которая включает в себя целый ряд бесед: «О гражданстве и моральной ответственности родителей», «Видение собственного нравственного облика», «Что возвышает Вас в глазах Ваших детей», «Моральные ценности семьи» и т.д.

На основе этих бесед В.А. Сухомлинским была создана «Родительская школа».

Большое место в воспитательной системе В.А. Сухомлинского отводилось традициям. Традиционными для Павлышской средней школы кроме общеизвестных были праздники: Праздник матери; День Неизвестного героя; Неделя сада; Праздник первого хлеба; Праздник птиц. Он считал, что подготовка к проведению этих праздников – воспитание благородных чувств; моральных, интеллектуальных, эстетических, которые в конечном итоге формируют человека. В то же время В.А. Сухомлинский считал, что детство не должно быть постоянным праздником. Если нет трудового напряжения, по-настоящему для детей, для ребенка останется недоступным и счастье труда... В труде раскрывается богатство человеческих отношений. Воспитать любовь к труду невозможно, если ребенок не чувствует красоты этих отношений. А так как учение в жизни ребенка занимает главное место, с него, по мнению В.А. Сухомлинского, и надо начинать трудовое воспитание.

Таким образом, воспитательная система В.А. Сухомлинского включала в себя все виды урочной и внеурочной работы, которые были звеньями одной педагогической структуры.

5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА И.П. ИВАНОВА

Воспитательная система Игоря Петровича Иванова свое осуществление и развитие получила в 50–70-е годы XX века. Ее сущность заключалась в коллективном творческом воспитании. Причем понятие «коллектив» И.П. Иванов связывает с проявлением заботы

и взаимозаботы. Определяющим признаком является не только и не столько наличие органов самоуправления, сколько деятельность, забота. А каждый коллектив сам решает, какие органы самоуправления ему необходимы и для какой цели (постоянные, временные). Заботу как педагогическую категорию И.П. Иванов ставит в центр своей педагогической концепции, которая пронизывает все структурные элементы воспитательного процесса. Коллектив в точном смысле слова, по его мнению, – это социальная группа, в которой развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению: забота организаторская (коллективная организаторская деятельность, КОД), практическая (коллективные творческие дела, КТД), воспитательная (всестороннее и гармоничное развитие личности)¹.

Таким образом, И.П. Иванов рассматривает заботу как движущую силу развития воспитательного коллектив и самой личности.

Он считал, что воспитание невозможно без «дел-событий», без сопереживания и социальной практики, деятельностного, созидательного отношения к жизни. Каждое коллективное творческое дело – это система действий педагога и воспитанников на каждой стадии его осуществления.

В структуре коллективного творческого дела И.П. Иванов выделяет шесть стадий коллективных творческих дел: предварительная работа; коллективное планирование; стадия подготовки коллективного творческого дела; проведение коллективного творческого дела; коллективное подведение итогов и анализ; стадия ближайшего последствия.

Следует отметить, что коллективные творческие дела предполагалось осуществлять в тесной взаимосвязи с другими средствами и формами учебно-воспитательной работы, использовать в учебном процессе (общественный смотр знаний, деловые и ролевые игры, уроки творчества, конференции).

И.П. Иванов считал, что успешность коллективных творческих дел зависит от соответствующих условий:

¹ Иванов И.П. Педагогика коллективных творческих дел. – Киев: Освита, 1992. – С.3.

1-е условие – «творческое содружество воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей по общей гражданской работе»;

2-е условие – «развитие отношений творческого содружества между воспитанниками старших и младших поколений»;

3-е условие – «развитие отношений «творческого содружества» между самими воспитателями»¹.

Следовательно, одна из важных задач – создать эти условия, и это возможно только в деле, в общении.

6. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В.А. КАРАКОВСКОГО

Существенным признаком воспитательной системы Владимира Абрамовича Караковского, директора средней школы № 825 г. Москвы служит использование методики коллективной творческой деятельности. Свое становление и развитие эта система получила в 80–90-е годы XX века².

Во время весенних каникул проводится 3-дневный коммунарский сбор, представляющий собой комплекс коллективных творческих дел с обязательным выездом за пределы города. В нем принимают участие учителя, учащиеся, бывшие выпускники. Следует подчеркнуть, что главным на сборе выступала не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (газеты, миниспектакли, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Иными словами, сбор – это действующая модель идеальных отношений между людьми, отвечающая духовным потребностям людей.

Сбор является значимой личностной ценностью и для школьников, и для взрослых и выступает яркой школьной традицией, сильным средством объединения, формирования чувства «мы».

«Самое главное, что сбор, показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, в то же время и у воспитанников, и у воспитателей своей школы порождает желание изменить обычную

¹ Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М., 1990.

² Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1999.

жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему»¹. Чтобы разрешить возникающие противоречия между идеалом и обыденной действительностью, в школе существует целая сеть больших и малых традиций, которые обновляются и изменяются в связи со сменой социальных ситуаций.

В воспитательной системе школы №825 создан промежуточный тип деятельности – ключевые общешкольные дела. Они наряду с творческими делами коммунарского сбора переплетаются с повседневными будничными ситуациями. Это своего рода структурные образования, компоненты воспитательной системы.

На сборе деятельность подчинена в основном отношениям, а в ключевых делах ведущая роль отводится собственной деятельности, ее продуктам. Таким образом основной стержень воспитательной системы – это сборы и ключевые общешкольные дела, которые в комплексе представляют собой своего рода школу актива, школу коррекции и психотерапии.

При этом не следует забывать, что главным компонентом деятельности школы всегда был и остается учебный процесс. В школе В.А. Караковского воспитательная система тесно переплетается с дидактической системой, происходит интеграция учебной и внеучебной работы, причем если внеучебная работа обогащается познавательным содержанием, то урок – коллективной творческой деятельностью. В систему вошли межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки. Межличностные отношения, формирующиеся между учителями и школьниками во внеурочной творческой деятельности, нашли свое отражение и в процессе учебной работы.

В 90-е годы XX века новые социально-экономические условия оказали влияние и на воспитательную систему Караковского. В воспитательной деятельности проявилась многовариативность, возросла роль ситуации выбора. В содержании ключевых дел системы появились такие формы, как экономические игры, свободная трибуна, интеллектуальный марафон, информационные технологии (компьютерная программа, электронная почта, интернет).

Система вышла за рамки школы, осваивает социум. Больше

¹ А.М. Сидоркин. Система В.А. Караковского: модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы // Гуманистические воспитательные системы. Вчера и сегодня / Под общ. ред. Н.А. Селивановой. – М., 1998. – С. 186.

внимания стало уделяться воспитанию через культуру. Для старшеклассников организованы такие спецкурсы, как «Культурология», «Эстетика повседневности». Структура системы осталась прежней, но содержание ключевых дел было максимально деполитизировано.

Новая парадигма образования – личностно-ориентированный подход – внесла коррективы в организацию жизнедеятельности – от всех к каждому. Весенний сбор в новых условиях остался духовной потребностью школы.

7. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКИХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Модернизация сельской школы всегда была проблемой. В 70-е годы XX в. на Белгородчине появляются учебно-воспитательные комплексы, организация которых явилась успешной попыткой создать условия для разностороннего развития сельских школьников.

В своем изначальном виде учебно-воспитательные комплексы представляли собой воспитательную систему, которая интегрировала музыкальные, хореографические, спортивные школы, студии живописи, прикладного искусства, комбинаты трудового обучения, центром которых была средняя общеобразовательная школа.

Учебно-воспитательный процесс проводился на основе тесного взаимодействия школы, общественности, трудовых коллективов, внешкольных учреждений и учреждений культуры. Создавались единые педагогические советы учебно-воспитательных комплексов, разрабатывались сквозные учебные планы школы и внешкольных учреждений.

Имеющиеся широкие внешние связи сельского УВК с социальной средой характеризовали воспитательную систему как адаптивную, способную обеспечить открытое пространство для развития личности.

Изучение воспитательной системы учебно-воспитательных комплексов показало, что в их деятельности заключены большие возможности, связанные с творческим началом во внеурочное время (школы и студии эстетического цикла, опытничество, технические кружки), то есть созданы благоприятные условия для разносторон-

него развития сельских школьников, обогащения их интеллектуального и духовного потенциала, стало более привлекательным их пребывание в школе.

Это была действительно инновационная гуманистическая модель сельской общеобразовательной школы, хотя подобного рода объединения создавались и на базе городских школ нашей страны. Учебно-воспитательный комплекс строил свою работу как школа полного дня, организуя жизнедеятельность детей в педагогически целесообразных условиях.

Воспитание учащихся во внеурочное время предполагало не зарежимленность, а такой распорядок дня, который давал возможность каждому школьнику чувствовать себя в коллективе раскованно, избирательно относиться к определенным видам деятельности. Создавалось определенное позитивное поле, что имело важное значение для процесса социализации, так как дети фактически весь день были вовлечены в систему целенаправленных воспитательно-обучающих, привлекательных для них занятий, ограждающих от деструктивных влияний неблагоприятной внешней среды.

Следует отметить, что если обычная школа в значительной степени нейтральна по отношению к национальной культуре, то в сельских учебно-воспитательных комплексах содержание работы культурологических подразделений, как правило, имело национальную окраску. Это проявлялось в создании фольклорных песенно-танцевальных ансамблей, оркестров народных инструментов, в работе студий декоративно-прикладного искусства, художественной керамики, лозоплетения, художественной вышивки, резьбы по дереву, чеканке (Бессоновская, Орликовская, Яснозоренская и другие школы-комплексы).

Еще практикой А.С. Макаренко доказано, какими богатыми воспитательными возможностями обладает разновозрастной детский коллектив. В учебно-воспитательных комплексах вся внеучебная жизнь и деятельность строится на разновозрастной основе, так как детей объединяют общие интересы, участие в том или ином виде деятельности, увлеченность ею. Дети в таких коллективах становились более дисциплинированными, уравновешенными, дружелюбными. В них мы не наблюдали присущей деревенским детям робости, скованности, неуверенности в себе.

Преимущества школ-комплексов в организации жизнедеятельности детей, социализации личности обоснованы и теорией, и практикой.

Трансформация нашего общества не смогла не сказаться на деятельности школ-комплексов. Некоторые из них не смогли «встроиться» в новые условия, связанные с рыночной экономикой, из-за отсутствия мощной материальной поддержки со стороны колхозов и совхозов, вместо которых в большинстве своем появились частные предприятия.

Другая причина связана с тем, что оказались размытыми цели воспитания, которые определяли деятельность школ-комплексов. Стала муссироваться идея о том, что задача школы – обучение, а воспитанием должны заниматься семья и церковь. Однако не следует забывать, что любое обучение, не встроенное в воспитательную систему, в систему ценностей, дезинтегративно и оказывает отрицательное воздействие на развитие ребенка (С.М. Поташник).

Не случайно в Программе развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы подчеркивается, что образовательное учреждение было и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания, особенно в сельской местности.

Ряд школ-комплексов (свыше 70) выдержали проверку временем, расширили педагогическое пространство, включив в свои структурные подразделения музеи (школьные и сельские), библиотеки (школьные, сельские), дома культуры, оздоровительно-спортивные учреждения, клубы по интересам.

Такие школы-комплексы преобразовались в социокультурные комплексы, цель которых – вовлечение не только детей, но и взрослых в образовательный процесс, помощь в социально-профессиональном самоопределении, организации культурного досуга (Бессоновская школа Белгородского района, Орликовская школа Чернянского района, Шелаевская школа Валуйского района).

Иными словами, накоплен богатый опыт, на основе которого можно выстраивать воспитательные системы, исходя из сложившихся экономических условий, социального окружения, педагогических кадров, материально-технической базы, а они везде не равнознач-

ны. Поэтому любая воспитательная система одного учебного заведения не может служить алгоритмом для другого учебного заведения, воспринята может быть только идея, в противном случае произойдет отторжение самого передового опыта. Создание культурно-образовательных комплексов отвечает тем критериям, которые заложены в воспитательной системе, предполагающей взаимодействие и сотрудничество учителей, воспитателей, школьников, родителей, учреждений культуры и спорта, производства; учет всей окружающей среды, т.е. социальных, психолого-педагогических, материальных организационных условий, обеспечивающих развитие личности в различных видах деятельности.

Таким образом, культурно-образовательные комплексы, как и школы-комплексы, вмещают в себя музыкально-хореографические и спортивные школы, студии живописи, прикладного искусства, комбинат трудового обучения, в которых создаются равные возможности и условия для воспитания детей, их выбора. В то же время набор видов деятельности во многом определяется наличием соответствующих кадров, материально-технической базой, наконец, традициями школы и социума.

Поэтому в Шелаевском культурно-образовательном комплексе Валуйского района Белгородской области (директор – народный учитель СССР Подерягин Василий Савельевич) одним из приоритетных направлений является трудовое обучение и воспитание. Значительное место в деятельности школы занимает производительный труд учащихся, формирующий зрелую самостоятельность позиции выпускника школы.

Школьная производственная бригада одной из первой в области перешла на хозрасчет и арендные отношения с колхозом «Красный путиловец», стала самостоятельным хозрасчетным хозяйством. Дети начальных классов воспитываются в труде, разработана система участия школьников всех возрастов в производстве сельскохозяйственной продукции и ее реализации (например, для школьной столовой), безвозмездной помощи тем, кто в ней особенно нуждается (дом престарелых, больницы, детские сады). Организована дифференцированная оплата труда учащихся. Разностороннему развитию школьников способствует организация ансамбля народных инструментов и ложкарей, художественно-оформительский, краеведческий

и спортивные кружки, т.е. интегрированная воспитательная система работает на формирование личности.

Аналогичная система сложилась в Бессоновской школе Белгородского района, одной из первых школ-комплексов Белгородчины, неоценимую поддержку которой на протяжении трех десятилетий оказывал председатель колхоза им. Фрунзе дважды Герой Социалистического Труда Василий Яковлевич Горин.

В Орликовском культурно-образовательном комплексе Чернянского района Белгородской области, которой длительное время руководил заслуженный учитель РФ Рухленко Николай Михайлович, важным направлением выступает этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса. В 2004 году школа принимала участие в республиканском конкурсе «Лучшие школы России», заключительная часть которого проходила в Москве, и стала победительницей в номинации «Школа с этнокультурным компонентом».

Одно из целевых направлений школы – превращение ее в духовно-нравственный центр социального пространства, сохранение и распространение культуры и национальных традиций «малой Родины». В то же время ставится задача – дать учащимся качественное, полноценное предметное образование. Функционируют три класса с углубленным изучением предметов: химии, физики, литературы. В структуру учебного плана внесены новые предметы и курсы: «Литературное краеведение» (11 класс), «Экология Белгородской области» (10 класс), «Речь и культура общения» (9 класс), «Культура речи» (5-8 классы). Организовано изучение пяти элективных курсов в 10 классе.

Как считает Н.М. Рухленко, «реализация этнопедагогического подхода в обучении, знакомство детей с элементами народной культуры позволяют создать в образовательном учреждении благоприятную воспитывающую среду, содействует формированию национального менталитета, осмысленной принадлежности к русской нации»¹.

В том же Чернянском районе Белгородской области создан Ездоченский духовно-просветительский центр, в который входят юридически самостоятельные, сохраняющие ведомственную при-

¹ Рухленко Н.М. Реализация этнопедагогического подхода в обучении сельских школьников // Сельские культурно-образовательные комплексы как инновационные учреждения. – Белгород, 2004. – С. 202.

надлежность детские дошкольные учреждения, Ездоченская и Холковская средние школы, дома культуры в Ездочине и Холках, библиотеки, дома творчества, фельдшерско-акушерский пункт, Холковский монастырь.

Объединяют все эти учреждения задачи, связанные с возрождением нравственных и духовных ценностей россиян, творческим и культурным развитием не только детей, но и всего населения данного социума. Всю работу возглавляет коллегиальный и исполнительный орган – Совет, состоящий из представителей организаций, входящих в духовно-просветительский центр, руководит которым один из директоров школ.

Таким образом, исходя из условий, возможностей и особенностей социума продолжают свою жизнедеятельность воспитательные системы культурно-образовательных комплексов, включающих в себя опыт подобных систем, заложенных в практике работы А.С. Макаренки, С.Т. Шацкого, Ф.Ф. Брюховецкого, И.Б. Иванова, В.А. Каравковского, М.П. Щетинина. Каждая из них отражает интересы и требования своего времени, связанные с необходимостью модернизации учебно-воспитательного процесса. Естественно, они отличны друг от друга, но в тоже время их объединяют гуманистические воспитательные цели.

8. ДЕТСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

Воспитание детей и молодежи в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, что сказывается на существенном изменении социокультурной жизни подрастающего поколения, функционировании молодежных и детских общественных объединений.

В Программе развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы (её можно считать долговременной) отмечалось: «Если в прошлом пионерская и комсомольская организации в образовательных учреждениях были частью единой системы воспитания, то в начале 90-х годов многочисленные молодежные и детские объединения, как правило, в основном действуют за пределами учреждений образования, их социально-педагогический потенциал

не востребован государством в полном объеме. В то же время существование детских общественных объединений и организаций, как одного из важнейших факторов социализации ребенка, является мощнейшим инструментом, позволяющим эффективно решать сложные педагогические задачи, закладывать основы развития демократического государства в новом тысячелетии»¹.

Таким образом, на официальном уровне давно признана важность детских общественных объединений, о чем мы стали забывать в последнее десятилетие.

А дети объединялись, порой спонтанно, чаще вне школы, стремясь удовлетворить естественную потребность в деятельности, общении, самоутверждении, наличии определенных интересов.

В настоящее время на смену Всесоюзной пионерской организации – единой, массовой и монополюной, пришло множество других, которые в большинстве своем создаются и развиваются на демократической, гуманистической основе. Их общим основанием становится добровольное объединение детей для достижения определенных целей, выражающих их интересы, потребности и нужды.

Общим сущностным признаком выступает совместная социально направленная деятельность, которая в различных типах детских объединений может отличаться: а) направленностью, содержанием, формами; б) уровнем сформированности; в) мерой включенности в нее детей и взрослых; г) пространством и временем осуществления; д) степенью превалирования личных, групповых и общественных интересов.

Детские общественные объединения выделяют также по их организационным формам, количественному и качественному составу, субъекту создания, общественному статусу.

По содержанию деятельности детские объединения могут быть патриотическими, религиозными, познавательными, досуговыми.

По длительности существования общественные объединения могут быть постоянными (чаще всего организуются на базе школы), учреждения дополнительного образования, по месту жительства детей.

¹ Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы // Вестник образования. – 1999, декабрь. – С. 18.

Временными объединениями могут быть летние оздоровительные лагеря, лагеря труда и отдыха, туристические группы.

По характеру управления различаются неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Отличительной чертой нынешних общественных объединений является тот факт, что их субъектом выступают сами дети, наблюдается личностно-ориентированный подход к выбору и организации деятельности каждого. «Объединение становится для ребенка, а не ребенок для объединения». Этим объединениям присущи ряд педагогических функций. Выделяют три основные функции: развивающую, ориентационную, компенсаторную¹.

Первая связана с обеспечением гражданского и нравственного становления личности ребенка, развитием его социального творчества, умением взаимодействия с людьми, выдвижением и достижением значимых для всех и каждого целей. Вторая предполагает ориентацию детей в системе социальных, нравственных, политических ценностей, третья призвана создавать условия для реализации потребностей – интересов, актуализации возможностей ребенка, не востребованных в других общностях.

Как полагают авторы, в практике прежних пионерских организаций выше названные функции не получали должного развития, что в значительной мере обусловило отчуждение многих детей от организации и привело к необходимости их коренного преобразования, отхода от единообразия и стандарта.

Взаимодействие школы и детских общественных объединений представляется в следующих вариантах: общественная организация выступает как юридическое лицо со своей определенной программой, целью деятельности, правилам и обязанностям ее членов. Школа заключает по своему выбору с такими организациями договоры на предмет совместной деятельности на основе реализации общих программ, т.е. происходит обогащение воспитательных систем. В этом случае школа и общественная организация выступают как два равноединых субъекта, т.е. общественная организация (дворец творчества детей и молодежи, клуб юных техников, клуб юных натуралистов и опытников) работает самостоятельно, вне школы и ока-

¹ Иващенко Г.М., Кульпединова М.Е. Детское движение: реалии и возможности // Педагогика. – 1992. – № 11, 12. – С. 36.

зывает влияние на ее воспитательную систему через деятельность учеников, членов той или иной общественной организации.

Мы считаем, что более действенным для развития воспитательной системы школы является другой вариант, т.е. каждая детская общественная организация создается и действует внутри школы (различные клубы, советы, союзы, организации и т.д.), органически включается в воспитательные системы образовательного учреждения. Они на виду. Содержание деятельности таких организаций отвечает интересам и потребностям детей и охватывают широкую палитру целей: трудовых, нравственно-эстетических, экологических, общественно-правовых, художественного и технического творчества. При этом за основу берутся рекомендательные программы российского детско-юношеского движения «Мир красотой спасется», «Забота», «Живи земля» и ряд других. Часто такие общественные организации стремятся выйти за свои рамки, расширить свои функции на всю школу, вовлекая в деятельность по интересам большее количество учеников в качестве коллективных членов клубов, кружков. Такое коллективообразование выходит и на общешкольные органы самоуправления, создавая предпосылки для формирования единой воспитательной системы. Таким образом, детские общественные объединения имеют различную структуру, направленность, и задача школы заключается в том, чтобы найти себе союзников среди широкого спектра объединений, сделать свой выбор в целях успешного взаимодействия в решении проблемы воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение воспитательной системе.
2. Что Вы понимаете под структурой воспитательной системы?
3. Каковы основные этапы развития воспитательной системы?
4. Каковы критерии эффективности воспитательной системы?
5. Дайте характеристику основных воспитательных систем (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, В.А. Караковский).
6. Каковы особенности воспитательной системы сельских культурно-образовательных комплексов?
7. Назовите особенности и типы детских общественных объединений.
8. Каковы варианты взаимодействия школы и детских общественных объединений?
9. Приведите примеры взаимодействия школы и детских общественных организаций из опыта учебных заведений своего региона, своей школы.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Аванесян И.Д.* Творчество и воспитание. – СПб., 2004.
2. *Августевич И.И., Тонков Е.В.* Учебно-воспитательные комплексы и социализация личности школьника // Научные ведомости БГУ. – Белгород, 1997. – №1 (4).
3. *Газман О.С.* Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993.
4. Гуманистические воспитательные системы. Вчера-сегодня / Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998.
5. *Иванова В.К.* Коллективное воспитание в современной школе // Научные ведомости БГУ. – Белгород, 1997. – №1 (4).
6. *Иващенко Г.М., Кульпединова М.Е.* Детское движение: реалии и возможности // Педагогика, 1992. – № 11-12.
7. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание..., Воспитание?, Воспитание! – М., 2000.
8. *Караковский В.А.* Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1999.
9. *Кукушин В.С.* Теория и методика воспитательной работы. – М.; Ростов н/Д., 2004.
10. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы // Вестник образования. – 1999, декабрь.
11. Сельские культурно-образовательные комплексы как инновационные учреждения / Под ред И.Ф. Исаева. – Белгород, 2004.
12. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 2017.
13. Учебно-воспитательные комплексы – новый тип школы XXI века / Под ред. И.Ф. Исаева, Е.В. Тонкова. – Белгород, 2001.
14. *Тонков Е.В.* Будни сельской школы (записки директора). – Белгород, 2016.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

План

1. Основные категории и нормы нравственности. Пути их реализации.
2. Духовно-нравственное воспитание как фактор толерантной личности.
3. Нравственность и труд.
4. Нравственность и эстетика.
5. Нравственность и физическая культура.
6. Семья в нравственном воспитании.

1. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ И НОРМЫ НРАВСТВЕННОСТИ. ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Мораль и нравственность – такие понятийные категории, которые часто употребляются как синонимы. Однако не всегда их можно считать таковыми. Мораль – это особая форма общественного сознания, воплощенная в систему норм и правил, определяющих поведение людей. Воспитание нравственности предполагает освоение и осуществление норм и принципов морали в практической деятельности.

Следует отметить, что в разных науках об обществе и личности (социологии, этике, педагогике) даются неоднозначные определения этих понятий. Это объясняется тем, какую социальную функцию в большей или меньшей мере несет то или иное исследование. Для педагогики главным в нравственном воспитании является знание норм морали и их реализация в практической деятельности, которая предполагает формирование убежденности. Характерны слова В. Г. Белинского, который писал: «Теоретическая нравственность, открывающаяся в одних системах и словах, но не говорящая о себе как дело, как факт, выходящая из содержаний ума, но не имеющая глубоких корней, – такая нравственность стоит безнравственности».

Идея нравственного воспитания детей прослеживалась на протяжении многих веков. Она нашла свое воплощение в трактатах та-

ких философов и педагогов, как Аристотель, Сенека, К. Гельвеций, Ж.-Ж Руссо, М. Монтень, И. Г. Песталоцци, И. Герbart, К. Д. Ушинский.

Целый свод нравственных норм дает Библия. Для верующих с давних времен Закон Божий есть основа нравственной, религиозной и государственной жизни и, следовательно, воспитания в целом. «Чти отца твоего и мать твою, и благо ти будет, и долголетен будешь на земли» (Библия. Ветхий завет. Исход 20:12).

Нельзя обойти «Домострой» (XV в.) – кодекс социально-экономических норм гражданской жизни и быта древней Руси, особенно отраженные в нем вопросы взаимоотношений в семье, воспитания детей. Отдельные его положения перекликаются с Библией: «Чада – любите отца своего и мать свою и послушайте их и повинуйтесь им по бозе во всем, и старость их чтите, и немощь их и скорбь всякую...». Домострой призывает к тому, чтобы старшие воспитывали в детях трудолюбие, почтительность, вежливость, послушание, беспрекословное подчинение родителям.

Естественно, то или иное общество возводит в рамки морали требования и правила, присущие укреплению общественно-социального строя. Но в этом случае мораль перестает быть таковой, она становится политикой, поэтому мы имеем в виду воспитание суверенной нравственности, т. е. независимой, включающей в себя такие общечеловеческие понятия, как совесть, добро, милосердие, чуткость и внимательность к людям, сопереживание.

Прав академик РАО Б. Т. Лихачев в том, что развитие демократии и гласности обострило внимание к вечным вопросам: любви к человеку, вере, надежде, духовности, совести, смыслу жизни, которые замалчивались в теории и практике школьного воспитания!

«Социальная педагогика, если она не хочет отдать ребенка церкви, не может обходить центральные категории нравственности... Чтобы жить, необходимо верить в добро, истину, красоту, себя, свои способности, надеяться не столько на внешнюю помощь от бога или от общества, сколько на собственные силы, верить в успех»¹.

Действительно, вера и надежда – подлинные стимулы жизнедеятельности человека, обогащающие его духовное содержание.

¹ Лихачев Б. Т. Школа и церковь: новые отношения? // Советская педагогика. – 1991. – №6. – С. 34.

А совесть, как считал Б. Т. Лихачев, это нравственный стержень личности, утверждающий веру, надежду и любовь.

Известный филолог и педагог нашего времени В. Я. Лакшин разделяет взгляды тех, кто на первый план выдвигает категорию справедливости как ведущую нравственную идею человечества. Принцип справедливости, свободно принятый человеком, по его мнению, – невозможность пожелать другому того, чего себе не пожелаешь, а, напротив, стремление поделиться своим счастьем.

Основой общественного бытия личности должны стать внимание к другим людям, взаимопомощь и в необходимых случаях самоотвержение. И хотя полной справедливости и полного счастья вряд ли можно достичь, но приближение к этим целям составляет стимул движения человечества.

Понятием справедливости оперирует и М. И. Демков, который полагает, что «справедливость – это первый, основной элемент нравственности, необходимое условие общежития. Выше ее стоит любовь, но ее нельзя требовать от каждого педагога и каждого соотарища, справедливость же – наше право»¹.

Естественно, нравственное развитие человека в процессе взаимного общения с другими людьми и его взросление наполняют более глубоким и объемным содержанием это понятие, как и любое другое. Одно дело, когда о справедливости мы говорим в начальной школе, и другое, когда раскрываем ее сущность старшеклассникам.

В. А. Сухомлинский считал усвоение молодым человеком общечеловеческих норм нравственности важным этапом формирования моральной культуры личности. В связи с этим он подчеркивал необходимость единства разъяснения и внушения, убеждения, побуждения к деятельности. Только при таком условии общечеловеческие нормы нравственности могут стать совестью человека.

В опыте работы Павлышской средней школы В.А. Сухомлинским раскрывались общечеловеческие нормы нравственности перед детьми как азбука моральной культуры, как начальная школа гражданственности². Их, на мой взгляд, можно назвать своего рода заповедями нравственного воспитания.

¹ Демков М.И. Курс педагогики: Теория и практика воспитания. Ч. II. – Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 67.

² См. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Соч.: в 3 т. – М. Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 161-168.

Заповедь первая. – Ты живешь среди людей. Существует граница между тем, что тебе хочется, и тем, что можно. Желай так, чтобы людям, окружающим тебя, было хорошо.

Заповедь вторая. – Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Плати им за это добром.

Заповедь третья. – Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить. Учение – твой первый труд. Идя в школу, ты идешь на работу.

Заповедь четвертая. – Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя.

Заповедь пятая. – Не будь равнодушным ко злу. Борись против зла, обмана, несправедливости, против тех, кто обкрадывает общество, причиняет зло другим людям.

В Павлышской средней школе была создана своеобразная хрестоматия моральных ценностей, вобравшая сведения о тысячах подвигов, совершенных людьми, верными своим идеалам и Отечеству. В ней нашли отражение моральные ценности, созданные человечеством с древнейших времен до наших дней. Естественно, умело проигранные педагогами, они пробуждают у школьников морально-эстетические чувства, формируют готовность к соответствующей деятельности, приближающей к поступкам.

Следует отметить многогранность процесса нравственного воспитания, фокусирующего в себе совокупность любой деятельности (трудовой, эстетической, спортивной и т. д.), что дает возможность через ее различные виды достигать желаемого результата в нравственном воспитании. Поэтому та или иная деятельность только тогда станет воспитывающей, если будет содержать в себе нравственный потенциал.

Иными словами, нравственное воспитание – это не свод мероприятий, перечень которых предлагается в ряде учебных пособий. Оно не может локализоваться в виде какого-то особого изолированного процесса, а распространяется на все сферы деятельности.

Как вам уже известно, главным в нравственном воспитании является не только и даже не столько знание норм морали (что такое хорошо и что такое плохо), но и воплощение их в деятельность, связанную с формированием нравственных убеждений. Ученый Р. И.

Тидикис предлагает *принципы*, позволяющие, по его мнению, не только воздействовать на сознание и поведение, но и обеспечивать инициативность, действенность и целенаправленность деятельности по формированию нравственных убеждений:

– **принцип обеспечения нравственной оперативной информацией**, предполагающий вооружение школьников необходимыми нравственными и этическими знаниями;

– **принцип актуализации нравственных ценностей школьника**, обеспечивающий переход приобретенной нравственной информации в личностный смысл и потребность руководства ею в своей деятельности;

– **принцип стимулирования к нравственным поступкам и деятельности**, основанный на требовании создания благоприятных условий для проведения нравственной деятельности;

– **принцип возбуждения нравственной самодеятельности школьника**, требующий личностного отношения к активным нравственным действиям¹.

Ни один из этих принципов не может существовать изолированно, если действительно прогнозируется достижение поставленной цели.

Если рассматривать каждый из предложенных принципов применительно к реальной действительности и их следованию в школьной практике, то можно получить ответы на некоторые причины издержек в нравственном воспитании.

Начнем с *первого принципа – обеспечения нравственной оперативной информацией*. Уже здесь, на первом этапе, начинаются сбои. Нравственная информация не поспевает за безнравственной, которая заполняет не только наши подъезды и улицы, но даже и средства массовых коммуникаций (прежде всего печать, телевидение, кино, интернет). Ряд педагогов объясняют важность вхождения в такую информацию необходимостью знания школьниками всех сторон жизни без всяких прикрас. Однако неокрепшие нравственно души детей, как губка, впитывают и хорошее, и плохое, и им порой сложно разобраться во всей лавине поступающей информации. На помощь призвана прийти школа как центр нравственного воспита-

¹ Тидикис Р.И. Принципы управления процессом воспитания нравственных убеждений // Проблемы управления процессом воспитания / Под общ. ред. Е.В. Тонкова. – Курск, 1976.

ния. Школа в своем влиянии на воспитанников достаточно автономна, однако сила ее воздействия находится в прямой зависимости от авторитета учителя, нравственного климата в коллективе, взаимоотношений школы с родителями и, конечно, социально-экономических отношений в обществе. А знания, которые даются по нравственно-этическим вопросам в форме обязательных факультативов, да еще не всегда к тому подготовленными педагогами, не решают проблемы обеспечения нравственно-ценной информацией.

Другой принцип связан с переходом полученных нравственных знаний в личностный смысл, т. е. внутренним принятием норм нравственности. Он также не всегда срабатывает. Вы спросите – почему? Потому что общечеловеческие нравственные понятия, такие как честность, справедливость, милосердие, совесть, если даже и утверждают себя в школьной жизни через создаваемые различного рода ситуации и организацию коллективной деятельности, но оказываются невостребованными за порогом школы, т. е. образуются определенные «ножницы» между знанием нравственных норм и их реализацией.

Третий принцип предполагает создание благоприятных условий для проведения нравственной деятельности. Мы уже выяснили, что любой вид труда потенциально несет в себе элемент нравственности, уровень нравственности определяется организацией труда, значимостью, отношением к нему со стороны взрослых и самих школьников, материальной и моральной заинтересованностью. Именно здесь наблюдаются нравственные сбои, а взрослые, организаторы деятельности часто не задумываются над этим. Обязательный поход всех в театр или на кинолекторий по абонементу, участие в уборке сельскохозяйственной продукции, которая подчас оказывается невывезенной с поля, загнивает и запахивается, и т. д. – так обесценивается общественно полезный труд (а вернее – это бесполезный труд с целью лишь бы чем-то занять детей).

Наконец, *принцип формирования положительной внутренней позиции к деятельности, к нравственным делам, поступкам, отношениям*. Он предполагает прежде всего прочувствование, связанное или с участием в деятельности, отражающей интересы и устремления ребенка, или наличием таких информационных источников, которые подтверждают уже имеющийся опыт в его нрав-

ственной копилке, что формирует убежденность школьника.

А если деятельность не является потребностным смыслом для личности? Вряд ли ее результат, даже положительный, вызовет соответствующие эмоции. Или личность еще не имеет достаточного опыта нравственных отношений? Она вряд ли воспримет за истину слово учителя.

В организации любой деятельности нет мелочей: каждая мелочь, порой не принятая взрослыми во внимание, комплексируется в издержки, которые можно наблюдать в нравственном воспитании.

2. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время обострилось внимание к проблеме связи нравственности и религиозности, взаимоотношений школы и церкви, а отсюда и к проблеме духовно-нравственного воспитания в целом. И это не случайно, т.к. слишком велик негативный фон, который питает личность и оказывает свое отрицательное влияние на ее духовное становление.

Сейчас, как никогда, мы наблюдаем «сбои» в формировании духовности личности, особенно юношеского возраста. Это эгоизм, пассивность в трудовой и общественной деятельности, равнодушие к чужой боли, оценка людей по их материальному положению, лицемерие в поведении, грубость, отсутствие доброты и скромности. Система нравственного воспитания, о которой мы не уставали повторять, оказалась «колоссом на глиняных ногах». Всякая система требует сопряженности не только в сфере деятельности школы или другого социального института, но и вне их, включая те реальные процессы, которые отражают наш социальный строй. Все это, естественно, вызывает беспокойство как представителей науки, культуры, педагогической общественности, так и служителей церкви.

Трудность духовно-нравственного воспитания на современном этапе обусловлена также столь новым для нашей жизни явлением, какое представляет собой гласность, свобода слова в формировании информационной культуры человека.

Один за другим развенчиваются прежние идеалы, публикуются документы, отражающие правду истории. В этих условиях абсурдно уповать на саморазвитие личности, считая это высшей формой демократии. Для саморазвития нужна соответствующая основа, которая определяет направление деятельности, т.е. исходным является воспитание.

Издавна общечеловеческая культура и нравственность, как ее составная часть, формировались на идеалах и образцах, нашедших свое отражение в библейских книгах и летописях. Образы великих и талантливых людей прошлого и настоящего питали чувства юных. Как не упустить это в современной ситуации? Как уберечь молодежь от поверхностного очернительства, от огульного отрицания всего и вся, от отказа от идеалов вообще?

«Сегодня мы стоим перед фундаментальной проблемой: у нас нет образа, который мы должны трансформировать грядущим поколениям... Мы подошли к роковой черте образования – далее мы никак не можем двигаться без образа, а он сам по себе ниоткуда не возьмется... В центре образа нашего общества, нашего человека, должна стоять идея преемственности» (А. Дугин).

Как выйти из этого состояния, в чем проявить совместные усилия в плане духовно-нравственного оздоровления нашего общества?

Одним из важных условий в этом процессе является воспитание толерантности.

Духовно-нравственный человек – это толерантный человек. «Толерантность (от лат. *tolerantia*) – терпение. Терпимость к чужим мнениям и верованиям»¹.

Еще Феодосий Печерский в эпоху средневековья проповедовал терпимость и человеколюбие «Свою веру непрестанно хвали... И подвигайся в своей вере добрыми делами, и милостью одаряй не только единоверцев, но и чужих. Если видишь раздетого, или голодного, или от стужи или от беды какой страдающего, будет ли то иудей, или сарацин, или болгарин, или еретик, или латынянин, или язычник любой – всякого помилуй и от беды избавь, и не будешь лишен воздаяния от Бога»².

¹ Большой Толковый словарь иностранных слов. – Ростов н/Д., 1995. – Т.3. – С. 267.

² Слово Святого Феодосия, Игумена Печерского Монастыря о вере христианской и латинской // Златоструй. Древняя Русь X–XIII веков. – М., 1990. – С. 162.

Толерантность – это не только терпимость к чужим мнениям и верованиям, но и выражение своего отношения к ним, отстаивание своей позиции. «Свою веру непрестанно хвали...» (Феодосий Печерский).

Толерантность связана и с проблемой нравственности и религиозности, школы и церкви, их взаимоотношений.

Не следует забывать о том, что школа была, есть и будет оставаться на все времена центром духовно-нравственного воспитания.

К.Д. Ушинский писал, что обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего кроме вреда не приносящая. Поэтому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека.

А школа – это прежде всего **учитель**, который должен не только чувствовать, но и развивать общечеловеческие нравственные качества. А для этого действительно надо быть учителю хоть немного под стать самому Богу. Именно таким должен представлять его ученик. В мои школьные годы казалось, что учитель какой-то особенный человек. Он и ест, и пьет, и живет как-то по другому – это сверхчеловек. Тогда, естественно, отпадает вопрос о воспитании нравственности только через религию. Как справедливо отметил известный общественный деятель В. Лукин «Пути к нравственности разных людей сложны и неодинаковы. Монополизировать эти пути невозможно и бесперспективно». Встает другой вопрос, связанный с проблемой нахождения точек соприкосновения нравственности и религии, школы и церкви, т.е. толерантностью.

Проблема связи нравственности и религиозности, школы и церкви достаточно сложна. И здесь не может быть однозначного решения. Следует не забывать, что одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования в сфере образования является «светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (см. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Церковь выполнит свою духовно-нравственную функцию, если будет осуществлять функцию культурологическую, связанную с ис-

торией культуры народа, его нравственными помыслами и устремлениями, нашедшими свое воплощение не только в литературных источниках, но и в подвижничестве, духовничестве, акциях милосердия и миротворчества. Мы должны искать пути к консенсусу, быть толерантными, совместно выступать с всеобщей воспитательной идеей, связанной с верой в будущее российского государства, а значит и своим собственным, с культурой общения и понимания человека человеком, осуществляя принцип «разное в едином, единое в разном».

Именно с этих позиций следует рассматривать введение в ряде регионов России, в том числе в школах Белгородской области, учебного предмета «Православная культура».

Как говорится в Законе Белгородской области «Об установлении регионального компонента государственных стандартов общего образования Белгородской области» учебный предмет «Православная культура» имеет культурологическую направленность и предполагает знакомство обучающихся с православной христианской культурой мира, материалах краеведения Белгородской области, обеспечивает научные знания учащихся о православии как традиционной национальной культуре в историко-культурном, этнокультурном и информационном аспектах» (Белгородские известия, 12 июля 2006 г.).

В педагогике М.И. Демкова есть специальный раздел «Религия», которая характеризуется как совокупность верований, нравственных поступков и образцов, в которых выражается отношение человека к Богу. Вера в психологическом смысле, по мнению автора, есть самая естественная и необходимая функция человеческой души. Вера служит основой нашего познания жизни, она пронизывает наши идеи, вторгается в мир наших чувствований и управляет нашими действиями. М.И. Демков приводит слова Паскаля, который говорил, что вера, как и любовь, – они чужды рецептов и не понимают доказательств¹.

Вера, на наш взгляд, своеобразный стимул, своего рода перспеKTива, без нее человек будет не жить, а просто существовать. Но она должна опираться на реальную основу, а не быть несбыточной надеждой, неуправляемой мечтой, каким-то неосознанным образо-

¹ Демков М.И. Педагогика. Ч. II. Теория и практика воспитания. 5-е изд. – М., 1918. – С. 87-88.

ванием, в чем мы уже убедились, веря в коммунистическое завтра. Вера нам представляется деятельностью, в процессе ее осуществления пробуждаются определенные чувства, глубина которых в значительной степени зависит от той формы, в которую облекается эта деятельность и ее организация.

Призывов к духовно-нравственному воспитанию в настоящее время предостаточно.

Однако следует определить, что вмещает в себя данное понятие и при каких условиях мы сможем реализовать его в жизнь, а следовательно, и формировать толерантную личность.

Воспитанность сама по себе не приходит, с нею не рождаются, почву для нее создает духовно-нравственная культура.

По убеждению святейшего патриарха Алексия II, «духовная и светская культура не должна жить во вражде или порознь. При сохранении и независимости, своеобразии каждой из них необходимо более искать повода к сотрудничеству, нежели к конфронтации»¹.

На наш взгляд, вряд ли даже уместно подразделять культуру на светскую и духовную. Весь опыт людей, общечеловеческие ценности, накопленные за многие тысячелетия жизнедеятельности, составляют духовное богатство общества.

Нравственность производна от духовности, если мы говорим о суверенной нравственности, независимой от политики. В настоящее время в качестве исходного положения выдвигается идея православия. Еще К.Д. Ушинский писал, что «в основе идеи православия лежат общечеловеческие нормы нравственности». Они включают в себя такие понятия как совесть, справедливость, истинность, милосердие, чуткость и внимательность к людям, сопереживание, порядочность, трудолюбие, солидарность, взаимоуважение.

Идея православия – это многоструктурное понятие, предполагающее духовно-нравственный стержень. Однако, какие бы словесные конструкции мы не строили, не пытались реализовать в своей жизни и жизни окружающих, они всегда будут входить в противоречие с капиталистической действительностью. У капитализма свои принципы поведения, в том числе и православного – несовместимые с общечеловеческими нормами нравственности. И противостоять

¹ Слово Святейшего Патриарха Алексия II по случаю его избрания академиком Российской академии образования // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 4.

чуждой нам морали возможно лишь тогда, когда вместе с молоком матери ребенок станет впитывать нравственные устои, которые будут укрепляться и обогащаться по мере взросления новыми нравственными нормами и соответствующим поведением.

Учитель и школа в целом сами не смогут справиться с задачей духовно-нравственного воспитания личности. Окружающая среда: улица, внешкольный коллектив, неформальные объединения, информационные источники, различные житейские ситуации и бытовые условия – не всегда могут создавать педагогическую обстановку, позитивно влияющую на формирование личности.

Поэтому программа духовно-нравственного воспитания должна включать в себя не только систему «школа» или «вуз», а должна быть детерминирована социальными явлениями, которые встречаются уже на пороге учебного заведения. Вот почему нельзя говорить о чистой системе, связанной с учебно-воспитательным процессом в пределах одной школы, так как всякая система требует сопряженности не только в сфере ее деятельности или другого социального института, но и вне их, включая те реальные процессы, которые отражают наш социальный строй.

3. НРАВСТВЕННОСТЬ И ТРУД

Нравственность и труд – это такие понятийные категории, которые могут быть синонимичными, а могут быть и противоположными друг другу.

В. А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Труд называют могучим воспитателем. Но его воспитательная сила еще не раскрывается тогда, когда руки подростка чем-то заняты. Труд, оторванный от идейного, интеллектуального, морального, эстетического, физического воспитания, от творчества, от интересов и потребностей, от многогранных отношений между воспитанниками, становится повинностью, которую им хочется побыстрее «отбыть», чтобы осталось больше времени на более интересные дела»¹.

Важна такая организация труда, которая прежде всего обогащала бы нравственные начала в человеке. Трудовая деятельность

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Соч.: В. 3 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 525.

нуждается в соответствующей инструментовке, обыгрывании, что придает ей личностно-мотивационный смысл.

Перед коллективом Новоусманской средней школы Воронежской области была поставлена важная и сложная задача – помощь взрослым в строительстве спортивного зала. Мы не считали, что коллектив находится на таком уровне нравственного развития, когда достаточно одного слова «надо», и школьники в каникулярное время станут трудиться целый месяц.

Можно было бы обязать отработать, вынести соответствующее решение на общешкольном собрании, но все это не вызвало бы энтузиазма, активности, воспитывающей мотивационной установки. Труд в данном случае стал бы просто нейтральным процессом, если не вредным для воспитания. Поэтому полезность и значимость деятельности мы подкрепили перспективой: класс, отличившийся на строительстве, будет постоянным распорядителем спортивного зала и поедет в Лужники. Эту отдаленную перспективу «сдабривали» игровыми элементами (деление на отряды, их наименование, девиз, эмблема, выбор командиров, рапорты после каждого дня работы).

Наблюдения за деятельностью школьников и постоянное изучение их показали, что такая инструментовка придала труду нравственную окраску, объединила в одном устремлении, сделала участие в строительстве спортивного зала личным делом каждого.

Таким образом, первая задача в работе с учащимися – поставить их в такую ситуацию, которая помогла бы создать условия для проявления ими активного отношения к предстоящему делу. Вторая задача – придать нравственный смысл деятельности, в каких бы видах труда она ни проявлялась.

Школьники не должны быть в стороне от нужных и важных дел, участие в которых формирует гражданскую и нравственную позицию, способствует эстетическому, физическому, экономическому воспитанию, – но если все это в меру, без особых накладок в учебном процессе. Однако низкая организация труда без учета возрастных особенностей детей, отсутствие моральных и материальных стимулов наносят непоправимый вред нравственному становлению личности, несоизмеримый с возможным экономическим результатом.

Сегодня можно скептически относиться к термину «коммунистическое отношение к труду», но что оно означает по сути? В первую

очередь, это ответственное отношение к деятельности, наполненное нравственным смысловым содержанием. Ничего плохого в этом нет и очень бы пригодилось в наши дни, когда в обществе отсутствует национальная идея, и самыми привлекательными телевизионными образами стали физиономии лавочников и мультимиллионеры с непонятным прошлым.

Высоко оценивая преимущества свободного рынка и демократических устоев, нельзя забывать, что формирование гражданского общества, реальной демократии, создание правового государства подразумевают господство права, Конституции и закона.

Сильное государство, соответствующее современному характеру и структуре общества, должно располагать не менее эффективной методологией и реальным инструментарием. Должен достигаться определенный уровень субъективизации нравственных ценностей, который определяется развитостью общества, самосознанием учащихся, их внутренней социальной позицией.

К любой организации труда предъявляются определенные педагогические требования, которые направлены на решение нравственно-эстетических задач, а именно:

- доступность труда и его значимость;
- ясность цели и очевидность результатов;
- сочетание умственных и физических усилий;
- моральное и материальное стимулирование труда.

Носителем нравственности может быть только творческий, созидательный труд. Организация такого труда зависит и от видов деятельности, и от тех условий, в которых находится школа, и от возникающих ситуаций.

Например, перед учащимися Новоусманской средней школы правление колхоза в трудных условиях зимнего содержания скота поставило задачу, связанную с производством зеленой массы для подкормки телят. Были увеличены размеры теплицы, а школьные опытники предложили выращивать зелень гидропонным способом (и быстро, и без особых затрат). Результат оказался налицо, телята были спасены. Правление колхоза выделило денежные средства для поощрения ученической бригады. Перед школьниками была поставлена альтернатива – как их распределить: каждому для себя лично или для школы. Коллективно решили – выделить часть средств для

нужд школы, а остальную поделить между членами бригады.

Такое решение без подсказки и нажима взрослых показывает уже нравственную зрелость школьников. И чем больше таких дел будет заложено в системе работы школы, тем успешнее будет проходить нравственное становление личности.

Мы против мероприятийного воспитания, оно должно исходить из самой жизнедеятельности школьников на основе их интересов, потребностей, устремлений.

Обычно классифицируют виды трудовой деятельности школьников: самообслуживание, труд в мастерских и на учебно-опытном участке, общественно полезный труд, производительный труд. Я бы прежде всего выделил учебный труд, занимающий ведущее место в школьном коллективе. Это не простая передача знаний, а организация такой интеллектуальной деятельности, которая способствует духовной общности учителей и учащихся, вызывает определенные чувства, вызванные умственным напряжением и радостью успеха в работе. «Урок, – по образному выражению В. А. Сухомлинского, – первая искра, зажигающая факел любознательности и моральных убеждений»¹.

В настоящее время, на наш взгляд, снижается нравственный уровень труда школьников, что связано с его коммерциализацией. В школах стали создаваться кооперативы по производству и реализации доступной для изготовления детьми продукции. Если раньше мы изготавливали в учебных мастерских столярные изделия, на уроках кройки и шитья – нехитрые игрушки и затем безвозмездно дарили малышам детского сада, то теперь все это поставлено на коммерческую основу: сделали – заплати, и чем дороже, тем лучше. А молодежные центры стали заниматься перепродажей книг и различных вещей. Во всем этом явный перекос не в пользу нравственности.

В настоящее время труд вытеснили из школы вместе с воспитанием. В Новоусманской средней школе Воронежской области полвека тому назад, ученический коллектив жил под девизом – школа – мой второй родной дом. Поэтому относиться к ней надо как к своему дому, квартире, в которой ты проживаешь с родителями. Задолго до начала учебного года ученики сами красили панели стен, ремонтиро-

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина // Соч.: в. 3 т. – М.: Педагогика. – Т. 1. – 1981. – С. 359.

вали и красили парты и другую школьную мебель. В их распоряжении были столярные мастерские. У учеников воспитывалась бережливость к государственному и своему имуществу, в труде формировалось нравственное отношение.

«Одной из миссий советской школы, – отмечает Карен Шахназаров, – было воспитание. У нас же это отменили: воспитывать должна не школа, а родители. Но большинство родителей никого не воспитывают. А если ни родители, ни школа не воспитывает, то кто этим занимается! Интернет? Так что школе нужно эту воспитательную функцию – вернуть!» (Аргументы и факты, № 16, 19-25 июля 2017 г., с. 16).

Естественно, школа отражает общество и работает на него. На первый план стали выдвигаться такие качества, как предприимчивость, деловитость, умение торговать. Однако рыночные отношения органически связаны с нравственными отношениями, с доверием людей друг к другу. Почему сейчас такие сбои при переходе к рынку? Прежде всего потому, что у нас дефицит нравственности. По этому поводу очень точно сказал академик Д. С. Лихачев: «Никакие законы экономики не действуют там, где нет минимума нравственности»¹.

Нравственность я связываю с компетенцией, с профессиональной интеллектуализацией человека. Без этого всякая предприимчивость и деловитость обернется другой стороной медали – рвачеством, достижением цели любыми средствами.

Необходимо, чтобы деятельность школьников носила нравственный характер и была направлена не только на удовлетворение их собственных нужд, но и нужд школы, нужд тех людей, которым необходима благотворительная помощь. Этому во многом может способствовать введение менеджмента в школе, т.е. изучение учащимися основ предпринимательской деятельности. Кстати, в настоящее время, около 19 млн. человек в России занимается мелким и средним бизнесом, предпринимательством, но у многих из них отсутствуют экономические знания, отсюда и результат.

Следует отметить научно-методическую работу преподавателей кафедры экономики и управления Белгородского государственного университета в 90-е годы XX века с представителями образовательных учреждений Земли Северный Рейн-Вестфалия. В базовых школах №№ 13 и 9 г. Белгорода были введены специальные курсы по

¹ Лихачев В. Д. Наука без морали погибнет // Известия. – 1989. – 25 марта.

экономическому образованию. Кроме того, совместно с немецкими коллегами проводилась работа по проектам «производства», в ходе которой учащиеся через непосредственное участие в разработке проекта получали представление об основных производственных процессах: технология производства продукции, приобретение сырья, производственных материалов, сбыт, учет; а также о значении таких факторов производства, как работа, земля, капитал. Сюда относятся: технология производства продукции и его планирование, расчет затрат и ценообразование, организация рабочего места и планирование ритмичности труда, анализ конъюнктуры рынка, стратегия реализации и рекламы (маркетинг). Исходя из начальных знаний по экономике, в школах проводились деловые игры. Были организованы курсы по переподготовке учителей экономики, опубликован ряд учебных пособий.

Таким образом, акцентировалось внимание на приобретении экономических знаний учащимися, что создавало предпосылки не только экономического образования, но и нравственного воспитания.

4. НРАВСТВЕННОСТЬ И ЭСТЕТИКА

Важное место в формировании нравственности занимает эстетика, что в переводе с греческого означает восприятие, чувство. Однако она не должна ограничиваться только областью искусства, а охватывать своим влиянием все стороны жизнедеятельности школьника, тем самым совершенствуя его нравственность и интеллект. Любой вид деятельности может вызывать различные чувства и по-разному воздействовать на эмоциональную сферу личности, что в значительной степени объясняется подготовленностью личности к восприятию и сопереживанию.

Эстетическое воспитание включает в себя решение таких задач: воспитание эстетических чувств восприятия окружающей действительности и на их основе формирование эстетических понятий, суждений, оценок. Решение первой задачи связано с тем, чтобы помочь школьнику увидеть прекрасное в искусстве, во взаимоотношениях людей, в природе, в трудовой деятельности, пробудить у него соответствующие чувства. Другая сторона задачи заключается в том, что-

бы научить дать оценку увиденному и прочувствованному, касается ли это искусства или деятельности человека. А для этого нужны знания и искусствоведческие, и нравственно-эстетические. Решение этой задачи достигается как на уроке, так и организацией и проведением соответствующих лекций, бесед, диспутов, факультативов, просмотром спектаклей, кинофильмов, посещением выставок и т. д.

Большие возможности в формировании эмоциональной восприимчивости и развитии эстетических знаний открываются для учащихся учебно-воспитательных комплексов, которые получили широкое распространение в Белгородской области. В школах такого типа все учащиеся (а не только одаренные) вовлекаются во второй половине дня в музыкально-эстетическое воспитание. В их распоряжение предоставляются музыкальные школы, школы хореографии, изостудии. Как показывают исследования, проведенные учеными Белгородского педагогического института в конце 80-х годов прошлого века, важен не только сам процесс приобщения ученика к различным видам искусств, но и тонкое педагогическое руководство им. Только тогда эстетические чувства становятся нравственными переживаниями, когда учитель ненавязчиво формирует у школьника умение воспринимать и оценивать не искусство «вообще», а конкретное произведение, конкретную нравственно-эстетическую деятельность.

В условиях учебно-воспитательных комплексов вторая половина дня активно работает на первую – т. е. непосредственно на урок, так как он обогащается межпредметными связями. Учитель имеет возможность использовать всю палитру знаний учащихся, полученных во внеурочное время¹.

Однако развитием эмоциональных чувств и нравственно-эстетическими знаниями еще не исчерпывается сущность человека. Она проявляется в эстетике отношений между людьми – чувстве такта, внимательности, умении создать хорошее настроение, поступиться личным. Все это характеризует не только нравственную воспитанность, но и эстетику культурной личности. Культура личности

¹ Овчинников В.А. Эстетическое воспитание в сельских учебно-воспитательных комплексах // Учебно-воспитательный комплекс сельской школы как социальное и педагогическое явление / Сост. Е. В. Тонков. – Белгород, 1989. – С. 92–93.

как внешнее выражение духовного богатства человека формируется под влиянием социально-экономических условий жизни общества, всей системы воспитания, включая школу, внешкольные учреждения, семью, различные информационные источники. Она находит свое выражение уже в таких «мелочах», как, например, манера разговаривать, выслушивать собеседника, обращение к женщине, мимика – уже это в определенной мере может характеризовать нравственно-эстетический облик человека.

В историю вошла улыбка Сента Жюста Экзюпери. Писатель, антифашист, летчик, будучи сбит в небе Испании, он попал на территорию своих. При нем не было никаких документов, его сочли за врага и тут же решили расстрелять. Но Экзюпери улыбнулся. Улыбка высветила нравственную чистоту и честность человека. Бойцы поверили ему и повели в штаб. Улыбка как отражение культуры личности, ее обаяния на этот раз спасла жизнь.

«Эстетика внешнего вида, – писал А. П. Чехов, – есть проявление внутренней красоты человека, которая, прежде всего, сказывается в отношении к людям».

А отношение к людям – это нравственная категория. В книге «Рождение гражданина» В. А. Сухомлинский выдвигает на первый план единство эмоционального и морального воспитания. Это своего рода закономерность. «Чем ярче личное эмоционально-эстетическое отношение к социальной, общественной идее, тем глубже моральные чувства». И далее: «Моральная культура подростка в значительной мере зависит от того, насколько благородные, высокие чувства он переживает в связи с глубоким осмыслением сути сложных явлений общественной жизни, человеческих взаимоотношений»¹.

Отсюда еще одна закономерность, которая предполагает обучение не только как важный фактор интеллектуального развития, но и развития чувственно-эмоциональной сферы: чем эффективнее процесс обучения, тем выше степень эмоциональных переживаний, тем эффективнее формируется нравственная сфера личности.

Таким образом, не только различные виды искусств могут быть источником нравственно-эстетических переживаний, но и любая деятельность, связанная с творчеством, с потребностным отношением

¹ Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. соч. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 465-466.

к ней школьников. Это можно проследить в опыте работы школ-комплексов Белгородской области, где в едином педагогическом процессе решались задачи нравственного, трудового и эстетического воспитания.

Например, в Бессоновском учебно-воспитательном комплексе учащимися проводились исследования с целью выяснения сроков посева и оптимальных норм высева ячменя. Проводились различные опыты по сортоиспытанию, результаты внедряются в производство.

В тесном контакте с агрономической службой колхоза «Красный путиловец» Валуйского района сотрудничают учащиеся Шелаевского учебно-воспитательного комплекса.

Как определить, где кончается трудовое воспитание и начинается нравственно-эстетическое? Поэтому еще раз подчеркнем, что все зависит от организации и цели деятельности, обогащающих духовную жизнь школьников нравственно-эстетическим содержанием.

5. НРАВСТВЕННОСТЬ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

На формирование духовного мира личности влияют физическое развитие и здоровье человека. Часто говорят: в здоровом теле – здоровый дух. Действительно, физически здоровый человек в большей мере способен к различным видам труда, у него больше возможностей к общению с людьми в процессе деятельности, у него больше положительных эмоций – все это создает значительный потенциал в формировании нравственности. Однако, вопреки этому, не всегда в здоровом теле – здоровый дух. У здорового человека просто больше для этого предпосылок, которые необходимо реализовать в действительность. В то же время мы не раз убеждались в том, когда при здоровом теле страдает интеллект или налицо низкий уровень нравственности.

Первая задача – сделать человека здоровым, вторая связана с такими сложными сферами жизнедеятельности человеческой личности, как интеллект, мораль, этика и эстетика отношений. Решать эти задачи нужно в тесной взаимосвязи. Итак, реализацию первой задачи мы связываем с укреплением здоровья и содействием нормальному

физическому развитию учащихся. Одним из факторов является организация двигательной деятельности в общем режиме дня.

Исследования показывают, что в содержании учебно-воспитательной работы чаще всего преобладают малоподвижные виды деятельности, причем, как правило, в закрытых помещениях. Это приводит к отклонениям в состоянии здоровья, росту заболеваний, снижает физическую и умственную работоспособность.

Учеными Белгородского пединститута был разработан и рекомендован к внедрению вариант повышенного по объему двигательного режима. Он включает в себя: гимнастику до занятий; физкультурные минутки на общеобразовательных уроках; игры и развлечения на переменах; спортивный час в группах продленного дня; подвижные игры во время прогулок на свежем воздухе.

«Если учесть, что часть детей занимается в физкультурных кружках, в группах по музыкальной ритмике или аэробике и участвует в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях да плюс два урока физкультуры в неделю, то такой объем активности и формы занятий физическими упражнениями обеспечивают потребность детей в движениях»¹.

Двигательный режим формирует привычки и устойчивый интерес, связанный с систематическими занятиями физкультурой. Возникает потребностное желание к этому виду деятельности, которое закрепляется эмоциональными спортивными праздниками, различными соревнованиями с участием взрослых спортсменов, родителей. Однако физическая культура должна решать и другую задачу – развитие интеллекта, нравственно-эстетической сферы личности.

К сожалению, в постсоветское время, при переходе России к непонятному нам капитализму, меркантилизм перехватил горло физической культуре, и вместе с ней и нравственности. Если школьник или студент желает заниматься любым видом физической деятельности вне учебного плана в спортивном помещении, он должен платить. Такая таможенная перегородка мешает продвижению в спорте, снижает массовость двигательной актив-

¹ Ахундов Р. А. Двигательный режим учащихся сельских учебно-воспитательных комплексов // Учебно-воспитательный комплекс сельской школы как социальное и педагогическое явление / Сост. Е. В. Тонков. – Белгород, 1989. – С. 117–118.

ности. Правда, несколько лет назад, мы возвратились к вовлечению не только молодёжи, но и всех желающих к выполнению норм на значок ГТО, которые включают в себя целый комплекс видов физкультурной деятельности.

Физическая культура – это не только оздоровление, но и основа развития спорта, вовлечение способной и талантливой молодежи. К сожалению, мы переняли «опыт» зарубежных стран, где покупают и перепродают спортсменов как товар, особенно это касается игровых видов, прежде всего футбола и баскетбола. В советское время, например, за клуб ЦСКА выступали только военнослужащие: рядовые, сержанты, офицеры. А сейчас в майках ЦСКА бегают за большие деньги в футбол бразильцы, португальцы, африканцы. Это касается других клубов, которые имеют богатых спонсоров. Конечно, проще покупать, чем выращивать своих игроков, которые бы играли не только за деньги, но и за свой клуб, за свой город, были бы патриотами своей страны.

В процессе различных видов спортивной и физкультурной деятельности часто возникают различного рода ситуации, в том числе и конфликтные. Происходит борьба мотивов личных и коллективных интересов: «Как поступить? Передать мяч товарищу, который находится в лучшем положении, или попробовать забить его самому? Выйти в велосипедной гонке вперед или помочь товарищу по команде?» В этом проявляется одна из граней нравственности.

Физическая культура – это специфический вид деятельности, который тоже предполагает общение и, следовательно, является одним из источников формирования нравственности и морально-волевых качеств, таких, например, как решительность, мужество, коллективизм, дружба и товарищество, сознательная дисциплина, доверительность, критическое отношение к себе и др. гигиенические навыки. Причем здесь не в меньшей мере, чем в искусстве, нравственно-эстетические переживания приводят к развитию эмоциональной сферы. Разве можно быть безразличным к соревнованиям по фигурному катанию, к бегу легкоатлета, к красивой и мужественной игре хоккеистов? И наоборот, другие чувства вызывает бокс или борьба среди женщин.

На важную функцию физической культуры обращал большое внимание П. Ф. Лесгафт (1837–1909 гг.), который считал умственный труд и двигательную деятельность обязательным условием укрепления нравственно направленной воли и выработки реального жизненного мировоззрения учащихся.

Однако созерцательно-эмоциональная настроенность должна дополняться обязательным включением школьников в постоянную деятельность. Бывает очень сложно отделить, где кончается укрепление здоровья и где начинается укрепление нравственности. Физическая культура должна решать целый комплекс задач. Я противник целевых установок, которые довлеют над личностью, но тем не менее подсознательно они должны выступать в процессе деятельности, создавая его мотивационный фон. В этом плане определенную роль могут играть различного рода беседы, встречи, информационные источники, формирующие соответствующую установку к деятельности, создающие единство физической и духовной сфер. В нашем опыте таким стимулом к деятельности, побуждающим к самовоспитанию, стал целый цикл бесед, обсуждение книг и статей, способствующих самовоспитанию на основе избранного идеала или жизненной перспективы. Среди бесед для подросткового возраста наиболее привлекательными были такие: «Как стать сильным и смелым», «Знаем ли мы себя», «Чему и как я учусь у любимого героя», «Как стать волевым человеком», «Нужен ли режим дня и как экономить время».

Впечатление на школьников производит посещение ими музея «Советские спортсмены в годы Великой Отечественной войны», созданного коллективом преподавателей и студентов факультета физической культуры Белгородского педагогического института (ныне госуниверситет). В каждом поступке воина-спортсмена прослеживается его гражданская позиция.

Все это формирует потребность в физическом самосовершенствовании, параллельно которому нарастает самосовершенствование нравственное.

6. СЕМЬЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Важным фактором становления нравственности школьника является семья, воспитательный потенциал которой определяется не только через характеристику ее внутреннего мира, а прежде всего через богатство и многообразие ее связей с внешним миром.

В. А. Сухомлинский утверждал, что ребенок – зеркало нравственной жизни родителей. Самая ценная нравственная черта хороших родителей, которая передается детям без особых усилий, – это душевная доброта матери и отца, умение делать добро людям... Самое большое зло – эгоизм, индивидуализм отдельных родителей. Иногда это зло выливается в слепую, инстинктивную любовь к своему ребенку. Если отец и мать все силы своего сердца отдают детям, если за ними не видят других людей, – эта гипертрофированная любовь, в конце концов, оборачивается несчастьем¹.

С этим доводом нельзя не согласиться, в то же время он дает пищу для размышлений. Мы часто слышим о том, что во всем нужна мера. Значит, должна быть и мера любви в отношении к детям. Но как измерить ее, как найти эту меру? Причем нравственное, духовное воспитание осуществляется постоянно, у него нет каникулярного времени и воскресных дней. Семья не автономное государство с границами и таможнями. Поэтому мы считаем, что в основном через многообразие отношений с окружающим миром формируется не только воспитательный потенциал родителей, но и нравственность самих детей.

На наш взгляд, точнее было бы сказать, что ребенок – зеркало нравственной жизни родителей и отражение взаимоотношений в обществе. За порогом семьи дети подвергаются различного рода влияниям не только положительного, но и негативного плана. И подчас негативное перевешивает добрые начинания родителей. В настоящее время намного сложнее управлять формированием и развитием нравственности ребенка. Те нравственные заповеди, которые изложены в священных писаниях, а позже в домострое, не всегда срабатывают. Слишком велико расслоение в обществе, коррупция как раковая опухоль, пропитала все сферы нашего государства. Через радио, печать, телевидение, интернет фактически еже-

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. соч.: В 3 т. – М.: Педагогика. – Т. 1. – С. 45.

дневно транслируются казнокрадство, мошенничество, воровство, взяточничество и другие пороки общества.

В этих условиях нивелируются такие нормы нравственности как: справедливость, честность, скромность, отзывчивость, милосердие и т.д. Правда, в своих исследованиях профессор И.П. Прокопьев доказывал, что и на отрицательных примерах можно успешно воспитывать молодое поколение.

На наш взгляд, отрицательный пример сыграет положительную роль лишь в том случае, если у той или иной личности накопился определенный нравственный багаж, который сможет противостоять отрицательным явлениям и ещё более укрепит эту личность в своей правоте. Семья должна учитывать возможные отрицательные воздействия на ребенка извне и подготавливать его к противодействию им.

Одна из причин неудач и ошибок, которые имеют место в семейном воспитании, – в незнании родителями своих детей и особенностей их развития. Ребенок нуждается не только в пище и одежде, он требует к себе определенного внимания и человеческих отношений, значение которых возрастает по мере его взросления.

Некоторые родители часто ссылаются на занятость, совершенно самоустраняясь от воспитания своих детей. Они считают, что воспитывать – значит поучать, морализировать, забывая о том, что воспитание детей есть самосовершенствование. Л. Н. Толстой в письме к Ф. А. Желтову писал: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей»¹.

Продумывая любое дело для своего ребенка, давая ему определенные поручения, родитель обязан видеть в этой формирующейся личности не только объект, на который направлено действие, но и субъект со своими интересами, чувствами, потребностями.

Там, где родители хорошо понимают ребенка, находят время на общение со своими детьми, знают их интересы и потребности, легко можно с помощью заманчивых перспектив вовлечь детей в такую деятельность, в процессе которой ребята проявляют активность, самостоятельность, преодолевают трудности, т. е. упражняются в формировании своих нравственных черт.

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. – М.: ГИХЛ, 1954. – Т. 68. – С. 280.

Акцентируя внимание на формировании у детей нравственно-ценных потребностей, следует подчеркнуть, что эту важную проблему нельзя разрешить вне связи с семьей. Потребности воспитываются каждодневно в той среде, которая окружает ребенка, в особенности в семейном коллективе, с его стремлениями и потребностями.

Ребенок должен знать, откуда берутся средства семьи, и удовлетворять свои потребности в соответствии с этими средствами и потребностями членов семьи. В противном случае из него вырастет жадный потребитель, эгоист, для которого чужды нужды семьи. Школе трудно воспитать у такого подростка нравственные потребности, так как отрицательные вошли у него в привычку, стали его «второй натурой».

Как в семьях с большим достатком, так и в семьях, которые по разным причинам с трудом удовлетворяют свои необходимые потребности, часто еще неправильно регулируются желания детей. В одних случаях родители удовлетворяют любые запросы ребенка, так как для этого имеют хорошие материальные условия, а в других – отец и мать отказывают себе в последнем, чтобы исполнить прихоть, фиктивную потребность сына или дочери. В результате вырастает человек, привыкший удовлетворять только самого себя.

«Впереди у этих детей, – замечает А. С. Макаренко, – тяжелая дилемма: либо пройти стадию естественного роста потребностей сначала в состоянии взрослого, либо подарить обществу такой большой и такой квалифицированный труд, чтобы заслужить санкцию общества на большие и сложные потребности»¹. Но какой большой труд может подарить обществу человек, не привыкший трудиться?! Труд для него обуза, а поэтому он начинает искать иные пути удовлетворения своих желаний. Необходимо поэтому воспитывать в человеке потребность к труду, взаимную уступчивость, готовность поделиться с товарищами.

Как-то в газете был напечатан рассказ, в котором запомнился диалог отца с дочерью:

– Меня пока не столько твой молодой человек интересует, сколько его родители.

– Это разве главное?»

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 47.

– А как ты думаешь? Хорошая семья все же больше надежных людей в жизнь выводит.

Поистине велика роль родителей в воспитании детей. Можно привести десятки (положительных и отрицательных) примеров из жизни семейных коллективов.

Уже хрестоматийным стал рассказ А.С. Макаренко о том, к чему может привести беспредельная любовь матери к своему ребенку, что в конечном итоге оборачивается безнравственным поступком.

– Уважаемая всеми Вера Ивановна за свою энергичную и преданную работу в должности зав. библиотекой при заводоуправлении была премирована отрезом шелка на платье. Под аплодисменты присутствовавших на собрании, Вере Ивановне вручили свёрток, завернутый в белую бумагу и перевязанный голубой ленточкой (это было в конце 20-х годов прошлого века).

Новостью, которая обернулась конфликтом, Вера Ивановна с радостью поделилась со своей дочерью Тamarой.

– Ты уже старая и туфли черные, поношенные. Тебе это платье ни к чему. А вот мне оно подойдет и туфли у меня под цвет платья. Родила, а теперь ходи в чем попало, – кричала Тамара, – сама уже старая, стыдно тебе молодиться!

Вера Ивановна замерла, над ней надвинулась черная туча тоски.

Разрядил эту ситуацию старый знакомый Андрей Климович, который занес талоны на бесплатный пошив платья. Он сумел поставить Тамару на свое место¹.

«Мать, которая ограничивает свои обязанности прислуживанием детям – это уже раба своих детей, а не мать воспитывающая их»².

А.С. Макаренко жил и творил в другие времена. Но к настоящему времени проблема нравственного воспитания в семье еще больше обострилась, приняла несколько иной оттенок.

В школу целый ряд детей привозят и отвозят родители на легковых автомобилях, а другие идут пешком или добираются общественным транспортом. Кажется мелочь, но мелочей в воспитании не бывает.

Совсем недавно по телевизионным каналам транслировали ночные прогулки девушки по Москве на дорожке иномарке со ско-

¹ Макаренко А. С. Книга для родителей. Соч.: В 4 т. – М., 1987. – Т. 4. – С. 294-296.

² Там же. С. 360.

ростью 200 км/час. Полицейские службы на своих машинах никак не могли догнать. Её штрафовали, наконец лишили водительских прав, однако такие скоростные поездки продолжились. Всё ей сходило с рук, так как ее отец - нефтяной магнат. Наконец, суд приговорил её к исправительным работам, которые ограничились регистрацией новых книжных поступлений в библиотеке!

Вот откуда рождается безнравственность, в которой виноваты и родители, и государство.

Если А.С. Макаренко в своем произведении «Книга для родителей» на целой палитре примеров показал безнравственность поступков взрослых и детей, преследуя цель «помочь родителям оглянуться, задуматься, открыть глаза», то книга известного писателя современности А.А. Лиханова «Драматическая педагогика» – «это очерки конфликтных ситуаций, которые предлагает нам жизнь».

Даже содержание очерков «Драматической педагогике» А.А. Лиханова говорит само за себя: «Порог, или письма о трудном возрасте», «Инцидент или размышления о первом конфликте», «Вместе веселей, или повесть о ненайденных идеалах», «Инфаркт миокарда, или повесть об испепеляющей родительской любви» и т.д.¹

«... всегда ли и на все вопросы дает ответ воспитание?» – спрашивает автор и отвечает – «по сути сказать, нет, не всегда. И тысячи новых ситуаций, которые в состоянии выдумать лишь самый неукротимый фантазер, сама жизнь, требуют тысяч новых решений»².

Естественно, педагогика не может дать ответ на все возникшие ситуации, их столько, сколько различных ходов на шахматной доске. Ее задача заключается в том, чтобы показать направление деятельности по нравственному формированию личности, что помогло бы в известной мере предотвратить зарождающийся конфликт.

А для этого каждому из нас надо знать **основы педагогики**.

«За воспитание ребенка отвечает семья, или, если хотите, родители – пишет А.С. Макаренко. Но педагогика семейного коллектива не может лепить ребенка из ничего ... материалом будет жизнь во всех ее проявлениях»³.

¹ Лиханов А.А. Драматическая педагогика. – 3-е изд., доп. – М., 1990. – С. 479.

² Там же. С.9.

³ Макаренко А.С. Собр. Соч. В 4 т. – М., 1987. – Т. 4. – С. 15.

Родители должны быть первыми в воспитании детей, а педагоги и общественные организации обязаны помогать им в этом.

В Новоусмановской средней школе Воронежской области такой тезис мы озвучивали на каждом родительском собрании и не читали им нравоучения за неправильное поведение сына или дочери, а проводили с ними беседы на темы воспитания. Кроме того, для родителей был организован педагогический всеобуч с привлечением к чтению лекций не только учителей, но и медицинских работников, работников милиции и прокуратуры.

На родительские собрания и педагогический всеобуч приходили чаще всего женщины, мужчины находили для себя другие занятия. Между тем, отец должен играть важную роль в воспитании своих детей. Поэтому мы специально проводили родительские собрания только отцов. Кроме того, организовывали открытые уроки с приглашением родителей в те классы, в которых обучаются их дети.

Все это в совокупности давало позитивные результаты в воспитании и обучении школьников. Мы старались донести до родителей мысль А.С. Макаренко о том, что научить воспитывать можно только в практике, на примере.

Семейный коллектив должен наметить целую программу нравственного воспитания для своих детей, начиная с самых простых бытовых дел. Необходимо формировать у школьника сознательное отношение к жизни, воспитывать активную личность, с твердыми убеждениями. А для этого важно, чтобы ребенок чувствовал себя настоящим членом семейного коллектива, где с ним считаются и где с него требуют. Вряд ли он может занять такое положение в семье, которая не замечает маленького человека, пренебрегает его мнением в житейских вопросах, где только и слышится – «не твоё дело», «не суй нос, куда не надо», но в то же время безоговорочно отправляют погулять с меньшей сестренкой, в магазины за покупками и т. д.

Отсюда противоречивость в характере ребенка, раздвоенность. Он выполняет требования родителей, но делает это скорее по обязанности, а не на добровольных началах, как полноправный член семьи.

Интересна в этом плане книга для родителей американского психолога, доктора медицины Рудольфа Дрейкурса и Вики Золц «Счастье вашего ребенка», в которой авторы весьма тактично, в по-

пулярной форме, на многочисленных примерах рекомендуют тщательно обдумывать методы воспитания. Они подчеркивают, что унижение ребенка по любой причине демонстрирует отсутствие уважения к нему и, конечно же, не является методом воспитания.

«Уважение к ребенку означает, что взрослые рассматривают его как личность, как человека с такими же, как у них, правами на принятие решения. Но равные права не означают того, что ребенок может делать то же, что и взрослые. Каждый в семье играет свою роль, и у каждого члена семьи есть право на уважение»¹.

Действительно, подчеркивая равноправие в семейном коллективе, следует не забывать емкий тезис – «каждый в семье играет свою роль», т. е. родители должны быть рядом с детьми и вместе с тем чуть-чуть впереди, опосредованно и непосредственно управляя их деятельностью и формируя нравственные начала или те добродетели, которые могут быть положены в основу воспитания.

Довольно любопытная классификация добродетели как нравственного начала дана профессором Эдинбургского университета Джоном Стюартом Блекки в трактате «О самовоспитании умственном, физическом и нравственном», изданном в С.-Петербурге в 1886 году и опубликованном в «Учительской газете».

Первая добродетель, по его словам, **повиновение**. И хотя он не отрицает свободу, характеризуя ее положительными эпитетами, в то же время считает, что она заключается лишь в преодолении искусственных препятствий к проявлению и развитию данных человеку от природы сил и способностей. Каждый, желающий быть полезным членом какой-либо социальной системы, прежде всего должен привыкнуть к повиновению, заключает автор, – иными словами, научиться выполнять определенные требования.

Вторая великая добродетель – **правдивость**, которая дается людям от природы. Однако страх, тщеславие, различные влияния и эгоистические интересы задерживают и заглушают этот инстинкт.

Затем Джон Блекки называет такие добродетели, как почтительность; воздержание от мнимых потребностей, разнузданных сил и чрезвычайных зрелищ; настойчивость в достижении цели.

¹ См. Дрейкурс Р., Золц В. Счастье вашего ребенка / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – С. 78–79.

Прежде всего, подчеркивается в трактате, необходимо иметь определенное и твердое убеждение в том, что одно только дает человеческой жизни значение и достоинство, именно нравственная сила, и что сила эта достижима только деятельностью¹.

Можно в чем-то не соглашаться с рекомендациями, принимать или не принимать их. Одно, на наш взгляд, бесспорно – в них есть рациональное зерно, и любой семейный коллектив должен знать программу воспитания, те добродетели, из которых исходить в организации самовоспитания детей.

Следует обратить внимание на воспитательное значение положительных семейных традиций, здоровый быт семьи и ее эмоциональный настрой, авторитет родителей и их педагогический такт. Все эти условия способствуют воспитанию детей, привитию нравственных качеств.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое мораль и нравственность?
2. Какие вам известны общечеловеческие нормы нравственности? Раскройте их содержание,
3. Назовите принципы воспитания нравственной убежденности. Как они реализуются в педагогическом процессе?
4. Что мы включаем в понятие «толерантность»?
5. Почему духовно-нравственное воспитание – важный фактор толерантности личности?
6. Покажите роль труда в воспитании нравственности. Всякий ли труд способствует решению этой задачи?
7. В чем проявляется взаимосвязь нравственности и эстетики?
8. Какие задачи должна решать физическая культура? Определите место нравственного воспитания в решении задач физической культуры.
9. Какова роль семьи в воспитании нравственности? Может ли только семья решить эту задачу?

¹ См. Учительская газета. – 1992. – № 6. – 11 февраля. – С. 18-19.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. *Лиханов А.А.* Драматическая педагогика. – М., 1990.
2. *Лихачев Б.Т.* Школа и церковь: новые отношения? // Советская педагогика. – 1991. – №6.
3. *Лихачев Д.С.* Раздумья. – М., 1991.
4. *Макаренко А. С.* Книга для родителей. – М., 1983.
5. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина // Пед. соч.: В 3 т. – М., 1979. – Т. 1.
6. *Сухомлинский В.А.* Родительская педагогика // Пед. соч.: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3.
7. *Тонков Е.В.* Проблемы связи нравственности и религиозности // Славянский мир: единство и многообразие: материалы Российской научно-практической конференции. – Белгород, 1985.
8. *Тонков Е.В.* К проблеме духовно-нравственного воспитания // Научные ведомости БГУ. – Белгород, 1997. – №1.
9. *Харламов И. Ф.* Теория нравственного воспитания. – Минск, 1983.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора.....	4
Глава I. Педагогика как наука	7
1. Образование как объект и предмет педагогики	7
2. Закономерности педагогики	11
3. Методы исследования	13
4. Отрасли педагогики	19
5. Связь педагогики с другими науками	19
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и задачи педагогики	22
Глава II. Цели воспитания. Источники развития личности	32
1. Проблема цели воспитания	32
2. Соотношение и взаимосвязь понятий «воспитание», «развитие», «формирование»	34
3. Развитие и становление личности в педагогике. Источники ее развития	36
4. Роль активности личности в своем развитии	42
Глава III. Педагогический процесс	46
1. Понятие о педагогическом процессе и его системе	46
2. Основные компоненты и структура педагогического процесса	48
3. Структура педагогического труда учителя	51
Глава IV. Воспитание в системе педагогического процесса	60
1. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание»	60
2. Диалектика, движущие силы и закономерности процесса воспитания	67
3. Принципы воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе. Общее и различное между ними	70
4. Структура процесса воспитания	81
Глава V. Методы воспитания	88
1. Содержание понятий «средство», «метод», «прием»	88
2. Проблема классификации методов воспитания	90
3. Выбор методов и условия их эффективности	98
Глава VI. Организация жизни и деятельности коллектива	103
1. Понятие коллектива и его признаки	103
2. Перспектива в организации деятельности и формировании нравственных взаимоотношений в коллективе	108
3. Основные этапы становления и развития коллектива	111
Глава VII. Воспитательные системы	115
1. Понятие воспитательной системы, ее структура и функции ...	115

2. Этапы развития воспитательной системы.....	117
3. Воспитательная система А.С. Макаренко.....	121
4. Воспитательная система В.А. Сухомлинского	123
5. Воспитательная система И.П. Иванова	124
6. Воспитательная система В.А. Караковского.....	126
7. Воспитательные системы сельских культурно- образовательных комплексов	128
8. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы	133
Глава VIII. Нравственное воспитание.....	138
1. Основные категории и нормы нравственности. Пути их реализации.....	138
2. Духовно-нравственное воспитание как фактор толерантной личности.....	144
3. Нравственность и труд	149
4. Нравственность и эстетика	154
5. Нравственность и физическая культура	157
6. Семья в нравственном воспитании	161

Учебное издание

Тонков Евгений Вячеславович

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Подписано в печать 04.07.2018. Формат 60×84/16.
Гарнитура Arial. Усл. п. л. 10,0. Тираж 300 экз. Заказ № 208.
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б. Хмельницкого, 135, офис 1



Евгений Вячеславович Тонков (родился 10 сентября 1933 г. в Архангельске) – известный советский и российский ученый-педагог и организатор педагогического образования, профессор по кафедре педагогики, заслуженный учитель школы РСФСР, Почетный профессор БелГУ.

После окончания в 1956 году исторического факультета Воронежского государственного университета в течение десяти лет был директором сельской школы в Воронежской области, заведовал Березовским районным отделом народного образования (г. Рамонь).

С сентября 1968 года по ноябрь 2012 года работал в Белгородском государственном педагогическом институте (ныне Белгородский государственный национальный исследовательский университет) доцентом, профессором, заведующим кафедрой педагогики и психологии. В течение 30 лет был проректором вуза, из которых около 25 лет – проректором по научной работе и одновременно профессором кафедры педагогики.

Автор более 150 научных трудов, в том числе 3 монографий и 15 учебных пособий по проблемам образования. Ряд из них изданы в Германии и Польше, где читал спецкурсы по педагогике студентам высших учебных заведений.

Свыше 30 лет являлся председателем Белгородского регионального отделения Педагогического общества России. За значительные достижения в образовательной и научной деятельности награжден медалью К.Д. Ушинского, рядом других наград Министерства образования и науки РФ, медалью «За заслуги перед Землей Белгородской».

Опубликовал цикл воспоминаний о своей профессиональной деятельности «Педагогические были» в двух частях: «Будни сельской школы (записки директора)» и «Будни педагогического вуза (записки проректора)».