

В. Ю. Микрюков

**Краткий
курс
педагогики**

Рекомендовано Учебно-методическим объединением
Института теории и истории педагогики РАО
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по направлению подготовки «Педагогика»

Санкт-Петербург
«БХВ-Петербург»
2011

УДК 37.013.2(075.8)

ББК 74.00я73

M59

Микрюков В. Ю.

M59 Краткий курс педагогики: учебн. пособ. —
СПб.: БХВ-Петербург, 2011. — 240 с.: ил. —
(Учебная литература для вузов)

ISBN 978-5-9775-0721-9

В учебном пособии раскрываются основы педагогики, проблемы дидактики, цели и задачи воспитания, основы взаимодействия средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях. Рассматриваются закономерности и принципы организации педагогического процесса в школе, задачи, формы и методы деятельности педагога.

*Для студентов педагогических вузов,
преподавателей и аспирантов*

УДК 37.013.2(075.8)

ББК 74.00я73

Рецензенты:

В. А. Макаров, д-р педнаук, доцент, замдекана экономического факультета Российской таможенной академии

А. П. Волчкова, канд. педнаук, методист УМО Института теории и истории педагогики РАО

Группа подготовки издания:

Главный редактор	<i>Екатерина Кондукова</i>
Зам. главного редактора	<i>Евгений Рыбаков</i>
Зав. редакцией	<i>Григорий Добин</i>
Редактор	<i>Римма Смоляк</i>
Компьютерная верстка	<i>Натальи Караваевой</i>
Корректор	<i>Виктория Пиотровская</i>
Дизайн серии	<i>Инны Тачиной</i>
Оформление обложки	<i>Елены Беляевой</i>
Фото	<i>Кирилла Сергеева</i>
Зав. производством	<i>Николай Тверских</i>

Лицензия ИД № 02429 от 24.07.00. Подписано в печать 26.07.11.

Формат 60×90^{1/16}. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15.

Тираж 1500 экз. Заказ №

"БХВ-Петербург", 190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., 29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию
№ 77.99.60.953.Д.005770.05.09 от 26.05.2009 г. выдано Федеральной службой
по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека.

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП "Типография "Наука"
199034, Санкт-Петербург, 9 линия, 12

ISBN 978-5-9775-0721-9

© Микрюков В. Ю., 2011

© Оформление, издательство "БХВ-Петербург", 2011

Оглавление

Раздел 1. Основы педагогики.....	1
Глава 1. Возникновение и развитие педагогики.....	2
Глава 2. Педагогика: наука или искусство?.....	20
Глава 3. Методология и методы педагогического исследования.....	25
Глава 4. Развитие личности.....	31
Глава 5. Возрастные особенности школьников.....	39
Глава 6. Педагогический процесс и взаимодействие.....	43
Глава 7. Педагог.....	50
Раздел 2. Дидактика.....	61
Глава 8. Сущность и содержание обучения.....	62
Глава 9. Законы и закономерности обучения.....	65
Глава 10. Принципы обучения.....	74
Глава 11. Виды, методы и средства обучения.....	78
Глава 12. Формы организации обучения.....	85
Глава 13. Диагностика обучения.....	89
Глава 14. Сущность и содержание образования.....	94
Раздел 3. Воспитание.....	105
Глава 15. Сущность и содержание воспитания.....	107
Глава 16. Цель воспитания.....	113
Глава 17. Задачи воспитания.....	117
Глава 18. Закономерности, принципы и методы воспитания.....	124
Глава 19. Семейное и общественное воспитание.....	127
Глава 20. Гражданское и патриотическое воспитание.....	130

Глава 21. Военно-патриотическое воспитание	140
Глава 22. Механизмы формирования и развития у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота	148
Раздел 4. Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений	161
Глава 23. История развития многоступенчатой системы образования.....	161
Глава 24. Преемственность школьного и вузовского образования в России (на основе стандартов).....	179
Глава 25. Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях: опыт и проблемы.....	185
Глава 26. Анализ направлений и форм сотрудничества средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях.....	190
Глава 27. Основные положения концепции взаимодействия средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях.....	196
Глава 28. Организация взаимодействия средних и высших образовательных учреждений	210
Список используемой литературы.....	217
Список имен	226
Предметный указатель.....	235

Раздел 1

Основы педагогики

Потребность в воспитании и обучении появилась одновременно с возникновением человеческого общества, одной из главных задач которого являлась подготовка подрастающего поколения к предстоящей жизни, вооружение его необходимыми знаниями, практическими навыками и умениями, накопленными предшествующими поколениями. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы новое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать всё сначала, без творческого освоения и использования того наследия, которое оно получило от старших. Поэтому воспитание и обучение представляет собой одно из главных условий существования и развития человеческого общества, является важнейшей общественной функцией.

Говоря об опыте, усваиваемом подрастающим поколением, следует иметь в виду не только знания, умения и навыки, используемые в трудовой и общественной жизни, но и взгляды, убеждения, этические правила и нормы поведения людей, достижения культуры и искусства.

Поскольку передача опыта и подготовка к жизни подрастающего поколения имеют место на любой ступени развития общества, то воспитание и обучение являются вечной категорией. В процессе исторического развития, в ходе смены одной общественно-экономической формации другой изменяются задачи воспитания и обучения, их содержание и методы.

Глава 1. Возникновение и развитие педагогики

Своё название педагогика получила от греческих слов "paid" — дитя и "ago" — вести. В дословном переводе греческое слово "paidagogos" — педагог означает "детоводитель". Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребёнка своего господина и сопровождал его в школу. Занимался с этим ребёнком в школе другой раб, только учёный.

От слова "педагог" образовалось слово "педагогика" (греч. paidagogike), которое стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребёнка по жизни, т. е. обучать и воспитывать его, направлять духовное и физическое развитие.

Педагогические учения появились в Древнем Востоке (VI—V вв. до н. э.) и в Древней Греции (V—IV вв. до н. э.) как часть философских систем. Вопросы педагогики нашли своё отражение в трудах таких известных мыслителей, как Конфуций (551—479 до н. э.), Сократ (470—399 до н. э.), Демокрит (460—370 до н. э.), Платон (427—347 до н. э.), Аристотель (384—322 до н. э.) и др.

Виднейший представитель древнеримской педагогики Марк Квинтилиан (35—96) создал обобщающий педагогический труд "Образование оратора", который долгое время изучали во всех риторических школах.

Период развития педагогики от Древней Греции до средних веков ещё не был периодом развития науки. Это было время освоения и отбора различных педагогических принципов, методов и приёмов, время накапливания информации и опыта.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание и обучение в религиозное русло. Из века в век закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшие в Европе почти двенадцать веков. Несмотря на то, что среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как Тертуллиан (160—222), Августин (354—430), Аквинат (1225—1274), создавшие обширные трактаты, педагогическая теория во многом потеряла свою прогрессивную направленность.

В эпоху Возрождения появился целый ряд мыслителей, педагогов-гуманистов, сыгравших решающую роль в развитии педагогики. В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466—1536), итальянец Витторино де Фельтрэ (1378—1446), французы Франсуа Рабле (1494—1553) и Мишель Монтень (1533—1592).

Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм педагогического процесса составляют основу современных педагогических систем.

Я. А. Коменский (рис. 1) впервые выдвинул идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую школьную систему. В книге "Великая дидактика" (1633—1638) он изложил свои взгляды касательно комплексного формирования личности, описал "природосообразные" средства воспитания. Коменский разработал теорию дошкольного воспитания ("Материнская школа", 1632), предложил ввести в педагогический процесс классно-урочный принцип и игровой элемент. В семитомном труде "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих" (1644) он предложил план реформы общества, где настаивал в т. ч. на толерантности в религиозных вопросах.



Рис. 1. Я. А. Коменский
(1592—1670)

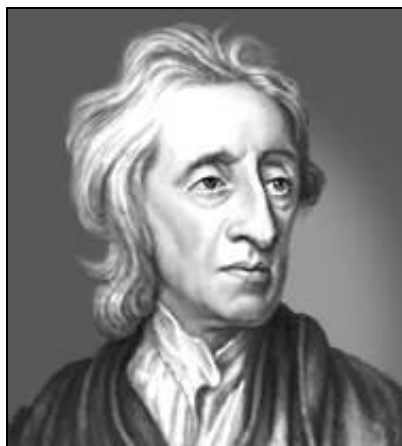


Рис. 2. Джон Локк
(1632—1704)

В отличие от Я. А. Коменского, английский философ и педагог *Джон Локк* (рис. 2) основные усилия сосредоточил на теории воспитания. В своём основном труде "Мысли о воспитании" он изложил взгляды на воспитание джентльмена — человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твёрдостью нравственных убеждений. В книге "Опыт о человеческом разумении" (1689) Джон Локк разработал эмпирическую теорию познания. Отвергая существование врожденных идей, он утверждал: всё человеческое знание проистекает из опыта. Джон Локк развил учение о первичных и вторичных качествах и теорию образования общих идей (абстракций).

В XVII—XIX вв. специфика педагогики была выявлена в теориях Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Й. Ф. Гербарта, А. Дистервега и др.

Эстетические и педагогические взгляды *Жан Жака Руссо* (рис. 3) выражены в романе-трактате "Эмиль, или О воспитании" (1762). Роман в письмах "Юлия, или Новая Элоиза" (1761), а также "Исповедь" (издание 1782—1789), ставящие в центр повествования "частную" и духовную жизнь, способствовали становлению психологизма в европейской литературе. Идеи Руссо (культ природы и естественности, критика городской культуры и цивилизации, искажающих изначально непорочного человека, предпочтение сердца разуму) оказали влияние на общественную мысль и литературу многих стран.

Иоганн Генрих Песталоцци (рис. 4) считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребёнку стремлением к всесторонней деятельности. Это развитие осуществляется путём последовательных упражнений вначале в семье, затем в школе в определённой системе и последовательности. Его теория элементарного образования включает в себя умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которые осуществляются в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека. Песталоцци разработал методику перво-

начального обучения детей счёту, измерению и речи, значительно расширил содержание начального обучения, включив в него элементарные сведения из геометрии и географии, а также рисование, пение, гимнастику.



Рис. 3. Жан Жак Руссо
(1712—1778)



Рис. 4. И. Г. Песталоцци
(1746—1827)



Рис. 5. И. Ф. Герbart
(1776—1841)

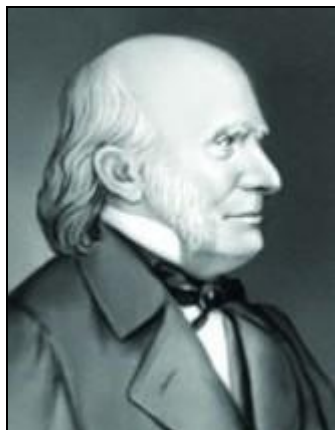


Рис. 6. Адольф Дистерверг
(1790—1866)

Иоганн Фридрих Герbart (рис. 5) известен значительными теоретическими обобщениями в области психологии обучения и дидактики. Он пытался построить психологию как систематическую науку, основанную на метафизике, опыте и математике, выдвинул концепцию 4 ступеней (принципов) обучения (ясность, ассоциация, система, метод). Герbart был основоположником т. н. формальной эстетики (источник прекрасного — это симметрия, пропорции, ритм и т. п.). Вместе с тем, Герbart известен работами, ставшими теоретической базой для введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся.

Адольф Дистервег (рис. 6) — автор трудов по педагогике, учебников по математике, естествознанию, немецкому языку и др. Он занимался исследованием многих важных педагогических проблем, но более всего — изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Основоположником русской педагогической науки, зачинателем разработки в России детской и педагогической психологии был К. Д. Ушинский.



Рис. 7. К. Д. Ушинский
(1824—1871)



Рис. 8. Н. И. Пирогов
(1810—1881)

Педагогические идеи *Константина Дмитриевича Ушинского* (рис. 7) отражены в книгах для первоначального классного чтения "Детский мир" (1861) и "Родное слово" (1864), в фундаментальном

труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (2 т. 1868—1869) и других педагогических работах. Основа его педагогической системы — требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.

Большое значение в развитии отечественной педагогики имели труды Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева и др.

Николай Иванович Пирогов (рис. 8) вёл борьбу с сословными предрассудками в области образования, выступал за автономию университетов, всеобщее начальное образование.

Начиная с автобиографической трилогии "Детство" (1852), "Отрочество" (1852—1854), "Юность" (1855—1857), исследование внутреннего мира, моральных основ личности стало главной темой произведений *Льва Николаевича Толстого* (рис. 9). Мучительные поиски смысла жизни, нравственного идеала, скрытых общих закономерностей бытия, духовный и социальный критицизм проходят через всё его творчество. Восприятию мира индивидуалистическим и рационалистичным сознанием он противопоставляет самоценность жизни как таковой.

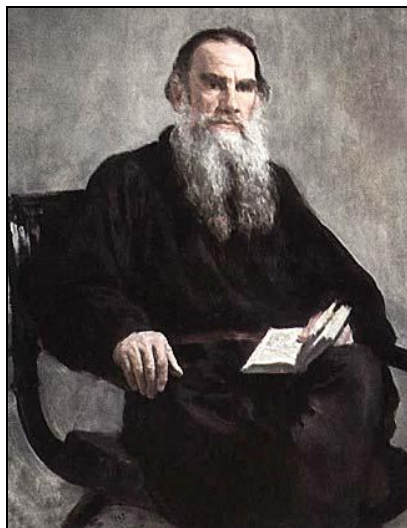


Рис. 9. Л. Н. Толстой (1828—1910)

Пётр Францевич Лесгафт (рис. 10) — один из создателей теоретической анатомии, основоположник научной системы физического образования и врачебно-педагогического контроля в физической культуре в России. В теорию воспитания Лесгафта заложен принцип единства физического и умственного развития человека. Основой физического развития он считал естественные движения, соответствующие характерным особенностям каждой группы мышц. Лесгафт разработал концепцию "школьных типов", в основе которой легли наблюдения над различиями в поведении детей по отношению к сверстникам, взрослым, процессу обучения. Большое значение он придавал подвижным играм, как средству физического развития и формирования характера ребенка. К числу важнейших трудов Лесгафта относятся: "Основы теоретической анатомии" (1905), "Об отношении анатомии к физическому воспитанию" (1876), "Анатомия человека" (1895), "Руководство к физическому образованию детей школьного возраста" (1901—1904), "Семейное воспитание ребенка" (1906) и др.

Василий Порфирьевич Вахтеров (рис. 11) известен как автор трудов по теории педагогики, методике преподавания в начальной школе, а также как автор учебников.

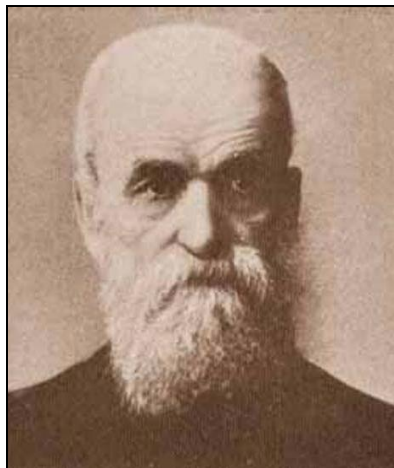


Рис. 10. П. Ф. Лесгафт
(1837—1909)

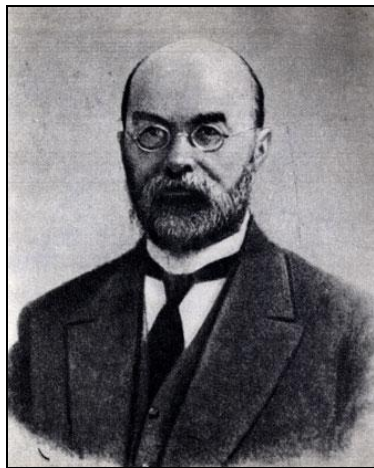


Рис. 11. В. П. Вахтеров
(1853—1924)

Пётр Федорович Каптерев (рис. 12) занимался вопросами детской и педагогической психологии, вопросами теории и истории педагогики.

В конце XIX, начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США. Виднейшие представители американской педагогики — это Д. Дьюи и Э. Торндайк, чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всём западном мире.

Джон Дьюи (рис. 13) отрицал объективность истины, отождествляя её с полезностью. Он развил концепцию инструментализма, согласно которой понятия и теории — лишь инструменты приспособления к внешней среде. Дьюи придерживался т. н. педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности.



Рис. 12. П. Ф. Каптерев
(1849—1922)

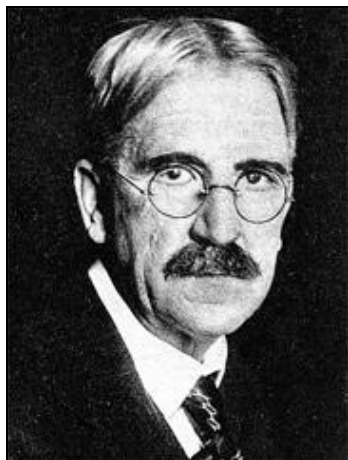


Рис. 13. Джон Дьюи
(1859-1952)

Эдвард Торндайк (рис. 14) прославился исследованиями процесса обучения и созданием технологий образований, позволяющих сравнительно быстро и достаточно успешно достичь запла-

нированных целей. Обучение трактовалось Торндайком как процесс приспособления индивида к среде, т. е. с биологических позиций.



Рис. 14. Эдвард Торндайк (1874—1949)

Для педагогики советского периода была характерна идеологизация её методологических оснований. Теоретические доказательства, проверка гипотетических положений выступали как следствие идеологических установок марксистской теории, а не как результат действия выверенных социально-педагогических и собственно педагогических закономерностей.

Основным идеологическим принципом в педагогике являлся классовый подход к воспитанию, целью которого было формирование советского человека. Содержание образования в этой связи стали определять такие идеологические стереотипы, как воинствующий атеизм, безусловный примат общественного (и прежде всего — государственного) над индивидуальным, подмена права моралью и др.

Активное участие в творческих исканиях новой советской педагогики принял *Станислав Теофилович Шацкий* (1878—1934), руководивший первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Первыми авторами учебных пособий

по педагогике, в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были *Павел Петрович Блонский* (1884—1941), написавший книги "Педагогика" (1922), "Основаы педагогики" (1925), и *Альберт Петрович Пинкевич* (1884—1939), "Педагогика" которого вышла в те же годаы.

Мировую известность педагогике социалистического периода принесли работы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Теоретические поиски *Надежды Константиновны Крупской* (рис. 15) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения.

Антон Семёнович Макаренко (рис. 16) выдвинул и проверил на практике теорию и методику воспитания в коллективе, теорию семейного воспитания, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины¹.



Рис. 15. Н. К. Крупская
(1869—1939)



Рис. 16. А. С. Макаренко
(1888—1939)

¹ Зарубежная педагогика импортировала педагогические идеи советских исследователей и опыт организации образования. Так, в ФРГ был создан целый научный институт, изучающий педагогическое наследие А. С. Макаренко. В нём собраны все известные материалы, статьи, письма великого педагога и выпущено полное собрание его сочинений, где опубликованы также и материалы, не известные отечественной педагогике.

Василий Александрович Сухомлинский (рис. 17) исследовал моральные проблемы воспитания молодёжи, выражал стремление к гуманизации школьного образования в СССР, отстаивал право на педагогическое творчество. Многие его дидактические советы сохраняют своё значение и при осмыслении современных путей развития педагогической мысли.

Свой вклад в развитие педагогики в советский период внесли Л. В. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин и др.

Лев Семёнович Выготский (рис. 18) разработал культурно-историческую теорию, которая положила начало школе современной психологии. Автор ряда трудов по развитию высших психических функций, мышлению и речи, психологии искусства.



Рис. 17. В. А. Сухомлинский
(1918—1970)



Рис. 18. Л. С. Выготский
(1896—1934)

Борис Герасимович Ананьев (рис. 19) решал проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях школьного обучения, изучал пространство, восприятие и представления детей.

Алексей Николаевич Леонтьев (рис. 20) занимался проблемами развития психики, психологии восприятия, мышления и т. д. Его главное научное достижение связано с разработкой обще-

психологической теории деятельности. Исследовал различные формы активности ребёнка в процессе усвоения, роль в нём предметной деятельности, оптимальные способы организации этой деятельности взрослым в ходе обучения. Изучал вопросы психологии детской игры, психологические проблемы сознательности учебы, раскрывал принципы формирования у человека нравственных качеств.



Рис. 19. Б. Г. Ананьев
(1907—1972)

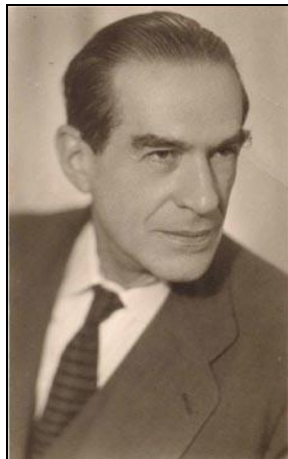


Рис. 20. А. Н. Леонтьев
(1903—1979)

Юрий Константинович Бабанский (рис. 21) разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта обучения, который рассматривался с точки зрения успешности решения задач образования и воспитания учащихся. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников.

Михаил Николаевич Скаткин (рис. 22) — автор ряда трудов по дидактике, организации политехнического обучения, методике преподавания естествознания в начальных классах школы, учебников естествознания для тех же классов.



Рис. 21. Ю. К. Бабанский
(1927—1987)

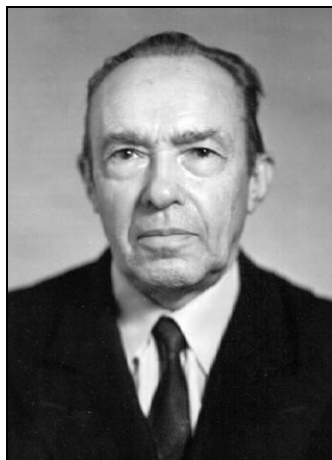


Рис. 22. М. Н. Скаткин
(1900—1991)

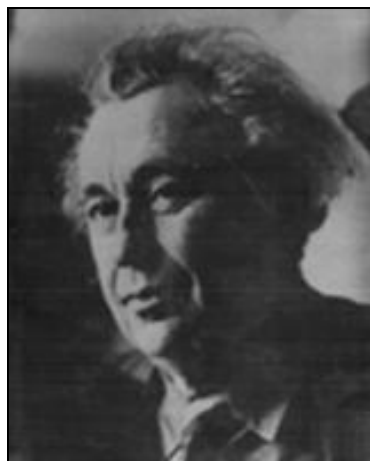


Рис. 23. И. Я. Лернер
(1917—1996)



Рис. 24. В. В. Давыдов
(1930—1998)

Многие учёные-педагоги, прославившиеся своими исследованиями в советский период, продолжали успешно трудиться на своём поприще и после распада СССР, развивая педагогическую науку в новых социально-экономических и политических условиях. Это И. Я. Лернер, В. В. Давыдов, Д. С. Лихачёв, Б. Т. Лихачёв, З. А. Малькова, А. И. Пискунов, М. И. Махмутов и др.

Исаак Яковлевич Лернер (рис. 23) развил теорию проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения, которая охватывает информационно-рецептивный, инструктивно-репродуктивный, эвристический, исследовательский методы, метод проблемного изложения и метод соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приемами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту, выделив в них кроме знаний, умений и навыков опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Разработал целостную концепцию учебно-воспитательного процесса как системы. Предложил концепцию базового содержания общего образования. Автор работ по дидактике, в т. ч. по проблемам содержания образования, методов обучения, теории школьного учебника.

Василий Васильевич Давыдов (рис. 24) выявил условия организации развивающего обучения в процессе усвоения учащимися знаний и умений, разработал теорию учебной деятельности, опирающуюся на понятие содержательного обобщения.

Дмитрий Сергеевич Лихачёв (рис. 25) — автор многочисленных трудов, посвящённых изучению истории русской литературы. Создал культурологическую концепцию, в русле которой рассматривал проблемы гуманизации жизни людей и соответствующей переориентации воспитательных идеалов, а также всей системы образования.

Борис Тимофеевич Лихачёв (рис. 26) исследовал проблемы теории и практики эстетического воспитания, изучал закономерности воспитания как саморазвития детской личности и как целенаправленный педагогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия.



Рис. 25. Д. С. Лихачев
(1906—1999)

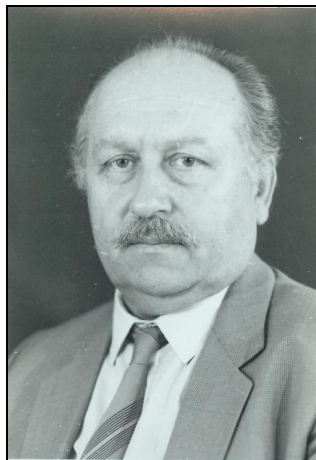


Рис. 26. Б. Т. Лихачев
(1929—1999)



Рис. 27. З. А. Малькова
(1921—2003)



Рис. 28. А. И. Пискунов
(1921—2005)

Зоя Алексеевна Малькова (рис. 27) предложила критерии оценки состояния образования на региональном и национальном уровне, разработала методы сравнительно-педагогических исследований в период кризисного состояния образования и его активного реформирования. Разработала учебные программы и пособия для учителей по сравнительной педагогике.

Алексей Иванович Пискунов (рис. 28) — автор ряда трудов по истории педагогики. Под его руководством в 1970-х гг. проводилось изучение истории экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. Он решал проблемы подготовки учителей, подчёркивая приоритетную роль психологической подготовки в содержании педагогического образования и общекультурного развития, а также в совершенствовании профессионального мастерства педагога.

Мирза Исмаилович Махмутов (рис. 29) исследовал вопросы проблемного обучения, его роль в развитии творческих способностей учащихся. Автор трудов по дидактике, теории и практике образования.

В современной России исследования педагогических проблем продолжают отечественные учёные Н. Д. Никандров (рис. 30), А. А. Кузнецов (рис. 31), С. В. Дармодохин (рис. 32), В. И. Загвязинский (рис. 33), Н. М. Конжиев (рис. 34), В. А. Болотов (рис. 35) и др.



Рис. 29. М. И. Махмутов
(1926—2008)



Рис. 30. Н. Д. Никандров



Рис. 31. А. А. Кузнецов



Рис. 32. С. В. Дармодехин



Рис. 33. В. И. Загвязинский



Рис. 34. Н. М. Конжиев



Рис. 35. В. А. Болотов

В настоящее время перед педагогикой стоит ряд задач по дальнейшему совершенствованию содержания, форм и методов обучения с учётом социального развития страны и научно-технического прогресса. Особое значение имеет разработка теоретических основ и практических рекомендаций по воспитанию у учащихся познавательных потребностей и интересов, стремления и умений самостоятельно овладевать знаниями и творчески применять их на практике. Приоритетными постоянными задачами педагогики остаются задачи вскрытия закономерностей в области воспитания, обучения, образования и задачи управления воспитательными и образовательными системами. В состав непреходящих задач педагогики входит и такая задача, как изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. К важнейшим постоянным задачам педагогики принято также относить прогнозирование образования на ближайшее и отдалённое будущее, внедрение результатов исследований в практику. Весьма актуальными являются проблемы профессионально-технического образования, педагогики высшей школы.

Таким образом, в педагогике ещё много нерешённых задач, где есть возможность приложить свои силы исследователям. При этом важнейшим условием успешного решения педагогических

задач и прогрессивного развития педагогики является тесное сотрудничество педагогов-учёных и педагогов-практиков, которые на научной основе могут проверять педагогические находки и открытия.

Вместе с тем следует отметить, что в процессе развития педагогики неоднократно возникали вопросы о правомерности существования педагогической науки, о взаимоотношении педагогической науки и педагогической практики, доминировании одной над другим и т. п. Иногда под педагогикой понимали систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях. Такая неоднозначность мешала ясному пониманию и научному изложению. В связи с этим возникла необходимость точного определения понятия "педагогика".

Глава 2. Педагогика: наука или искусство?

Как известно, педагогика изучает особый вид деятельности — передачу новым поколениям ранее накопленного социального опыта. Для такой передачи необходимо, с одной стороны, знание того, что и как нужно передать, а с другой — умение передать.

Одним из тех, кто признал и постоянно подчёркивал мнение, что педагогика — это не наука, но искусство, которое требует всего человека со всеми его способностями, был К. Д. Ушинский. В предисловии к своей книге "Человек как предмет воспитания", вышедшей в 1867 г., К. Д. Ушинский подчёркивает: "... Из сказанного вытекает уже само собой, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности"¹. И далее: "Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится

¹ К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. — М.; Л., 1946. — С. 10.

к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека"¹.

В дальнейшем теоретики по-разному отвечали на вопрос: "Педагогика — это наука или искусство?". Особенно оживлённая полемика по данному вопросу разгорелась во второй половине XX в., когда миллионы учителей стали решать проблемы воспитания и обучения, всё больше опираясь не на творческие полёты фантазии, а на научные разработки и рационально обоснованные технологии. В результате педагогика получила статус: наука и искусство. Среди педагогов возникла дискуссия о соотношении науки и искусства в педагогике.

Однако в ходе этой дискуссии и более основательно в процессе последующей научной и практической работы было доказано, что педагогика, используя достижения и знания из различных областей науки, имеет свою собственную теорию, свои специфические знания о воспитании и обучении подрастающего поколения, которые никакие другие науки, кроме педагогической, познать не могут. "Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, т. е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика", — утверждал русский философ и психолог П. П. Блонский.

В настоящее время уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Однако изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная (даже очень широкая) наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования. Поэтому современную педагогику правильнее называть системой педагогических наук.

Ядром педагогической науки является теория воспитания и обучения. Однако теория не способна дать однозначный ответ на возникающие в процессе воспитания и обучения сложнейшие вопросы, требующие незамедлительного решения.

Теория способна указать на основные закономерности и принципы воспитания и обучения, но на этом останавливается помощь теории, т. к. она не в состоянии ни дать формулы для решения

¹ К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. — М.; Л., 1946. — С. 25.

конкретных задач воспитания и обучения, ни указать тот узкий путь, по которому следует идти педагогу в его практической деятельности. Указав педагогу всё множество понятий и их соотношения, теория вновь его покидает, и когда надо действовать, она предоставляет ему самому решать, как следует поступать в том или ином конкретном случае в соответствии с имеющимися в его распоряжении средствами и с прирождённым ему педагогическим мастерством.

В связи с этим возникает вопрос о соотношении педагогической науки и педагогического мастерства. Попытки делить педагогику на теоретическую и практическую восходят к прошлому веку. "В том, что касается средств, — писал русский философ И. И. Лапшин, — педагогика — наука теоретическая, так как её средства заключаются в знании законов, которым подчинена физическая и духовная природа человека; в том, что касается целей, педагогика есть наука практическая"¹.

Нетрудно понять, почему не снимается с повестки дня вопрос о соотношении педагогической науки и практики. Нормы, даже установленные на основе анализа сущностей педагогических явлений, это всего лишь абстрактные истины. Наполнить их живым смыслом способен только думающий педагог. "Педагогическая теория — абстракция. Её практическое применение — всегда высокое искусство", — указывал российский педагог И. П. Подласый.

Таким образом, обобщая всё вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: *педагогика — это наука и искусство*. Как наука, она требует познания и применения на практике законов передачи накопленного социального опыта от старшего поколения к младшему, как искусство — мастерства этой передачи.

Педагогика изучает объективные законы развития и поведения человека в обществе и даёт рекомендации по применению этих законов в различных условиях и деятельности человека.

Объектом педагогики является образование, как особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества.

¹ И. И. Лапшин. История педагогических теорий. — СПб., 1912. — С. 10.

Предметом педагогики является процесс целенаправленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения, образования.

В состав общепринятого перечня научных дисциплин, составляющих структуру педагогики, в настоящее время входят следующие.

- **Общая педагогика**, включающая общие основы, дидактику (теорию обучения), теорию воспитания, школоведение. Изучает наиболее общие закономерности, принципы, методы обучения, воспитания и образования человека независимо от его возраста, психофизиологических и личностных особенностей, получаемой профессии и разнообразия педагогических ситуаций.
- **Ясельная педагогика**. Изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста.
- **Дошкольная педагогика**. Представляет собой науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста.
- **Педагогика школы**. Представляет собой науку о развитии, формировании личности детей и подростков школьного возраста.
- **Педагогика профессионально-технического образования**. Представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.
- **Педагогика среднего специального образования**. Разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования.
- **Педагогика высшей школы**. Представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки специалистов в различных областях материального и духовного производства, обслуживания.
- **Производственная педагогика**. Изучает закономерности обучения работающих, их переориентацию на новые средства производства, повышение квалификации, переучивание на новые профессии.
- **Военная педагогика**. Вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, ме-

тоды, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

- Социальная педагогика. Содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых.
- Педагогика третьего возраста. Разрабатывает систему образования людей пенсионного возраста.
- Исправительно-трудовая педагогика. Содержит теоретическое обоснование и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершённые преступления.
- Сравнительная педагогика. Исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путём сопоставления и нахождения сходств и различий.
- Специальные педагогические науки (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика). Разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии.
- Лечебная педагогика. Представляет собой отрасль науки, предметом которой является система образовательно-воспитательной деятельности педагогов с хворающими, недомагающими и больными школьниками.
- История педагогики. Изучает закономерности функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом.

Вновь складываются такие виды педагогики, как педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогическая инноватика. Как самостоятельные научные дисциплины разрабатываются: педагогика детского движения, православная педагогика, этнопедагогика (народная педагогика) и др.

Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описательную, объяснительную и предсказательную.

Педагогика тесно связана с другими науками, такими как философия, психология, социология, физиология и т. д. Так, философские идеи выполняют направляющую роль в процессе разработки педагогической теории, помогают определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Идеи психологии широко используются при изучении закономерностей различных видов деятельности учащихся, а физиологические идеи об условно-рефлекторной деятельности, двух сигнальных системах, обратной связи помогают понять механизмы приобретения умений, навыков и привычек в процессе обучения.

В систему педагогических наук входят многочисленные методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам: методики преподавания языка, литературы, физики, математики, химии, биологии и других учебных предметов. Здесь содержатся специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся.

Глава 3. Методология и методы педагогического исследования

Методология науки — это область, которая изучает методы научных исследований и принципы подхода к изучению предмета данной науки. Каждая наука имеет свой, присущий ей предмет исследования, пользуется специфическими для неё методами исследования, характер которых определяется особенностями стоящих перед исследованием задачами.

Методология педагогики — это система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений, о методах их исследования, а также о путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

За последние годы внимание к разработке вопросов методологии педагогики значительно возросло. Это обусловлено, прежде

всего, повышением роли воспитания, обучения и образования членов современного российского общества, а особенно молодёжи.

Большое значение приобретает разработка методологических проблем в педагогической науке в связи с расширением комплексных исследований многих аспектов воспитания, обучения и образования с позиции разных наук (философии, социологии, психологии, физиологии и др.), а не только педагогики. В этом случае совершенно необходима чёткая методологическая основа, единство отправных положений и ведущих принципов в подходе к предмету исследования.

Среди важных методологических проблем педагогики находится проблема цели воспитания, обучения и образования, связь педагогики с идеологией. Большое значение имеет проблема роли социального и биологического начал в развитии человека, исследования источников и движущих сил развития и формирования личности, многоплановая проблема "коллектив и личность", вопросы прогнозирования системы воспитания и образования и др.

Для решения методологических проблем педагогики используются многообразные методы педагогического исследования.

Методы педагогического исследования — это способы решения научно-исследовательских педагогических задач, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Методы педагогического исследования обычно делят на две основные группы. К одной группе относят такие методы, которые служат для изучения фактов, различных педагогических явлений и процессов. Это наблюдения, опытная педагогическая работа, эксперимент, собеседование, изучение документации образовательного учреждения, изучение работ учащихся (письменных, графических, технических и др.), проведение анкетирования и другие способы накопления данных по существу изучаемого вопроса, а затем их анализ, синтез, обобщение в виде теоретических выводов и научно обоснованных рекомендаций. Эти методы называются *содержательными*.

Другую группу методов педагогического исследования называют *формальными*. Их особенностью является высокая степень абстрагирования от конкретных педагогических явлений. Исследователь, отвлекаясь от их содержания и оперируя в своих рас-

суждениях и умозаключениях лишь формой, общей для ряда различных явлений (или своими предположениями), выводит из этих понятий новые понятия. К этой группе методов относятся: математические методы (в частности, методы математического моделирования), логические методы, методы теоретического анализа и синтеза.

В большинстве случаев формальные и содержательные методы находятся в тесном взаимодействии. Использование формальных методов, как правило, возможно лишь при накоплении достаточного количества фактов, обстоятельно познанных с помощью наблюдений, экспериментов и других содержательных методов. В то же время нельзя считать завершёнными большинство исследований педагогических явлений, выполненных содержательным методом, если полученные результаты не были подвергнуты глубокому анализу, а затем не последовали соответствующие выводы.

Рассмотрим более подробно существующие методы педагогического исследования.

Одним из самых распространённых методов педагогического исследования является *наблюдение*. Сущность его заключается в накоплении путём непосредственного, длительного и целенаправленного восприятия конкретных данных об условиях протекания исследуемого педагогического процесса и объективном описании его протекания. Наблюдение ведётся либо за педагогическим процессом в целом, либо за отдельными его компонентами, исходя из стоящей перед исследователем цели. Причём в зависимости от сложности изучаемого объекта работа может выполняться одним или несколькими наблюдателями, но при всех условиях без вмешательства исследователей в педагогический процесс.

Серьёзным недостатком метода наблюдений являются ограниченные возможности установления действительных оснований и причин изучаемого педагогического явления, существенных, типичных для его протекания влияний и влияний случайных. Эти обстоятельства предъявляют очень высокие требования к профессионализму ведущих наблюдения педагогических явлений, а вместе с тем вынуждают наряду с наблюдением использовать другие методы.

Существенную роль в педагогическом исследовании играет *эксперимент*. В отличие от пассивного наблюдения, в ходе эксперимента исследователь активно вмешивается в протекание изучаемого педагогического явления. В соответствии со своими предположениями (гипотезой) экспериментатор ослабляет или совсем устраняет одни влияния, усиливает другие или вводит новые компоненты образовательного процесса. Повторяя это в разных комбинациях, он может таким образом выявить значение каждого сочетания и найти наилучший вариант решения поставленной задачи.

В зависимости от стоящих перед экспериментатором задач и характера исследования различают несколько его видов: констатирующий и преобразующий (созидательный), лабораторный и естественный.

Констатирующий эксперимент проводится в начале исследования с целью выявления (констатации) состояния изучаемого вопроса и связанных с его протеканием обстоятельств.

Созидательный (или *преобразующий*) *эксперимент* является таким исследованием, в котором реконструируются обычные педагогические процессы, создаются новые условия протекания педагогических явлений.

Разделение экспериментов на лабораторные и естественные связано с теми условиями, где проводится исследование. *Естественный эксперимент* проводится в естественных условиях (на обычных занятиях), а *лабораторный эксперимент* — в отличной от обычной обстановке.

Значительное место в педагогическом исследовании занимает *опытная педагогическая работа*, под которой понимается продуцирование и внедрение в практику способов усовершенствования процессов воспитания и обучения. В ходе практической проверки сделанных предположений ведётся тщательное наблюдение, регистрируются полученные результаты и при необходимости вносятся изменения. По итогам опытной педагогической работы делаются обоснованные выводы и на их основе разрабатываются соответствующие рекомендации.

Одним из методов педагогического исследования является *беседа*, проводимая как с педагогами, так и с учащимися. Беседы

с педагогами чаще всего посвящены обсуждению проблем по заранее предложенным вопросам (например, о построении учебного процесса, содержании программ обучения, критериях оценки знаний учащимися и т. п.). Беседа с учащимися проводится для получения их субъективных суждений по существу исследуемого педагогического явления, что иногда крайне важно в целях более полного постижения его сущности и содержания. Кроме того, беседы с учащимися позволяют получить данные об изменениях в уровне их развития, воспитанности и образованности в ходе изучаемого педагогического процесса.

При необходимости получения массовых суждений по тем или иным вопросам, прибегают к анкетированию и интервьюированию. При надлежащей формулировке вопросов, обеспечении возможности отвечать на них искренне, а также при тщательном анализе и правильной математической обработке полученных ответов *метод анкетирования* может дать ценную информацию. Одним из важных условий получения объективных данных при пользовании этим методом является массовый охват лиц анкетой. К *методу интервьюирования* прибегают в том случае, когда необходимо собрать однородную (в смысле тематики) информацию от сравнительно небольшой группы лиц. Суть метода состоит в том, что исследователь проводит индивидуальные беседы по заранее составленному вопроснику и записывает получаемые ответы.

В зависимости от темы педагогического исследования ценный материал может дать изучение *работ учащихся* (рефератов, комплектов тетрадей по предметам обучения, дневников, зачётных книжек и др.), а также *документации образовательного учреждения* (планов работы и отчётов преподавателей, журналов проведения занятий, протоколов заседаний педагогических советов и методических объединений и др.).

Широкое применение в педагогическом исследовании нашли *методы вычислительной математики и кибернетики* (статистический метод, линейное и нелинейное программирование, теории игр и массового обслуживания и др.), которые дают возможность находить не только качественные, но и количественные характеристики. Для педагогической науки это имеет особое значение,

т. к. многие процессы воспитания и обучения характеризуются вариативностью, зависимостью от многих субъективных и объективных факторов.

Среди методов педагогического исследования большое распространение получили *социометрические методы*. Они служат средствами изучения и измерения скрытых межличностных отношений в коллективе. С помощью социометрических методов определяют место личности в коллективе, выявляют лидеров и т. н. "отвергнутых", выявляют индекс личности в коллективе и т. п. Так, например, для определения социометрического индекса личности в коллективе используется формула:

$$S_i = \frac{R+}{N-1},$$

где

- S_i — величина индекса i -й личности;
- $R+$ — количество положительных выборов;
- $N-1$ — число партнёров в коллективе.

Особое место в системе педагогического исследования занимает *тестирование*. Тестирование осуществляется по стандартизованным вопросам и задачам со шкалой их значения. Различают тесты для выявления успеваемости учащихся, тесты для определения профессиональной предрасположенности людей и др. На Западе широкое распространение получило т. н. IQ¹-тестирование.

Таковы наиболее распространённые методы педагогического исследования. Педагогика использует также методы, заимствованные из других наук (контекст-анализа, рейтинга, экспертных оценок и др.), ряд инструментальных методов физиологии и медицины и др. Применяются комбинации методов. При этом каждый исследователь подходит к применению того или иного метода творчески, осуществляя их адаптацию, приспособление к теме и задачам, объекту и предмету, условиям научной работы.

¹ IQ — intelligence quotient — коэффициент интеллекта (интеллектуальности). Аббревиатура IQ используется для обозначения двух понятий: коэффициент интеллекта, с одной стороны, применимый только к детям, и коэффициент интеллектуальности как мера умственных способностей взрослых.

Глава 4. Развитие личности

Понятие личность относится только к человеку. Человек — представитель высшего вида животного мира класса млекопитающих отряда приматов — *homo sapiens* ("человек разумный"). Как биологический вид, человек отличается определённой телесной организацией (прямохождение, наличие двигательных органов, развитый мозг и др.), а также наличием сознания, высоким уровнем мыслительной деятельности. Самый существенный признак человека — это то, что он существо социальное.

Под личностью понимается устойчивая система социально значимых черт, характеризующих человека как члена общества или общности.

Человек появляется на свет как биологическое существо. Личностью (т. е. существом социальным) он становится в процессе развития.

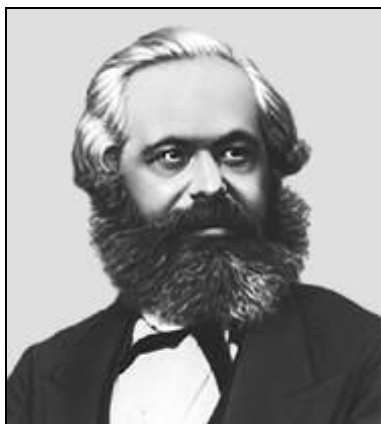


Рис. 36. Карл Маркс
(1818—1883)



Рис. 37. Фридрих Энгельс
(1820—1895)

Научный вывод о развитии личности был дан в работах К. Маркса (рис. 36) и Ф. Энгельса (рис. 37). Исследуя проблему развития человеческого общества, они определили, что основой исторической эволюции человека, выделения его из животного

мира был *труд*. "Труд, — писал Ф. Энгельс, — первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека"¹. Труд способствовал формированию у человека прямой походки, использованию рук для применения орудий труда, развитию сознания и мышления, возникновению языка. Труд является также характерным признаком человеческого общества.

"Человеческое развитие, — утверждал Б. Г. Ананьев, — обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития"².

Наследственность — генетический код, передаваемый родителями ребёнку. Он определяет морфологические черты, направление развития задатков и дарований, психофизиологическую организацию.

В развитии личности ребёнка большое значение имеет среда, понимаемая не столько как естественные условия жизни, но главным образом как источник его развития. Сами по себе жизненные условия не могут гарантировать успешное развитие личности ребёнка. Всё дело в людях, которые его окружают, в тех многообразных отношениях, которые складываются с ними у ребёнка, в их воспитывающем влиянии. Вне целенаправленного руководства и управления жизнедеятельностью ребёнка даже самая благоприятная среда не может оказать на формирование личности того благотворного влияния, какое она в себе заключает.

Индивидуальное развитие человека зависит от условий общественной жизни, от системы общественных отношений. Личность является продуктом определённого общественного строя. Сложный процесс развития личности обуславливается диалектическим

¹ Ф. Энгельс. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е, т. 20. — С. 486.

² См.: Б. Г. Ананьев. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избр. психологические труды: в 2-х т., т. II. — М., 1980. — С. 44.

взаимодействием биологических факторов, социальной среды и воспитания.

Наблюдения показали, что такие врождённые человеческие задатки, как особенности движения в вертикальном положении, развитие речи, способность к труду и мышлению, могут развиваться лишь в общении с людьми. Известно, например, что дети, выросшие среди животных в полной изоляции от людей, хотя и имели специфическую человеческую организацию (морфологические и функциональные свойства), но из-за отсутствия соответствующих условий жизни и воспитания не обладали характерным для человека психическим развитием.

Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели. "Воспитание направляет развитие, оно — главная сила в формировании личности", — утверждал российский психолог и философ С. Л. Рубинштейн. Целенаправленное и систематическое влияние воспитателей приводит к образованию новых заранее запроецированных условнорефлекторных связей, которые никакими иными путями созданы быть не могут. Воспитание — это заполнение пробелов в программе человеческого развития.

Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от развития, оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития. В этом и состоит сложная диалектика взаимоотношений развития и воспитания как цели и средства. Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды.

Влияние на развитие человека наследственности, среды и воспитания дополняется ещё одним весьма важным фактором — деятельностью. Под деятельностью понимается всё многообразие занятий человека, всё то, что он делает. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроецированного образа личности, её нужно организовать и разумно направить.

Таким образом, для успешного развития личности ребёнка необходима разумная организация его деятельности, правильный выбор её видов и форм, осуществление систематического контроля за её протеканием и результатами.

В раннем детстве основным видом деятельности и общения детей с жизнью является *игра*. Для детей игра имеет очень большое значение, т. к. в ней они получают начальное развитие природных задатков. В игре развиваются творческие способности ребёнка, формируются навыки и привычки его поведения, расширяется кругозор, обогащается объём знаний и умений.

По утверждению А. С. Макаренко, игра для ребёнка имеет такое же значение, какое для взрослого работа, труд. Каков ребёнок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. От работы игра отличается лишь тем, что не ставит перед собой целей создания материальных и культурных ценностей, "к общественным целям она не имеет прямого отношения, но имеет к ним отношение косвенное: она приучает человека к тем физическим и психическим усилиям, которые необходимы для работы"¹.

Дети младенческого, ясельного и отчасти младшего дошкольного возраста участвуют в *предметных* играх, когда ребёнок оперирует яркими, привлекательными игрушками и другими предметами, сначала производя простейшие движения (бросание, переключивание и т. п.), позже наблюдая за действиями электронных игрушек, а затем и управляя их действиями.

В дошкольном возрасте расцветают *сюжетные*, и в первую очередь, *ролевые* игры, в которых дети подражают взрослым, животным, машинам. Позже в ролевых играх начинают отражаться бытовые явления, проявляются взаимоотношения детей, воспроизводятся трудовые действия взрослых: учителя, врача, продавца и т. п., расширяется сюжет игр (у мальчиков проявляется интерес к производственной и военной тематике). Среди детей младшего и среднего школьного возраста широко распространены такие сюжетные игры, как режиссёрские, игры-инсценировки, в которых дети воспроизводят литературные произведения или театрализируют свои собственные жизненные впечатления.

Большое значение для физического развития детей имеют *подвижные*, *спортивные* и *военно-спортивные* игры. Они развивают у детей быстроту, ловкость, выносливость, смелость, настойчивость, волю, характер.

¹ А. С. Макаренко. Игра. Соч. в 7-и т., т. 4. — М., 1957. — С. 375.

Одним из важных средств умственного воспитания и образования являются *дидактические* игры. В процессе таких игр школьники учатся читать и считать, приобретают и закрепляют знания по различным учебным предметам.

Взрослые (родители, учителя и воспитатели) должны руководить играми детей, подбирая игры, соответствующие возрасту детей, создавая надлежащие условия для игр. Взрослые могут сами принимать участие в играх, показывая пример выполнения правил, предупреждая и устраняя возможные конфликты, вызывая у детей повышенный интерес к играм.

Игра является своеобразной подготовкой детей к труду. От непосредственного удовольствия, которое доставляет участие в игре, дети переходят к осознанной целенаправленной деятельности.

Важнейшим видом труда, в процессе которого происходит дальнейшее развитие ребёнка, является *учение*. В школьном возрасте учение становится для детей ведущей деятельностью, приобретая важнейшее значение для их развития как личностей.

Основным содержанием учебной деятельности школьников является усвоение знаний основ наук, соответствующих умений и навыков, формирование на этой основе научного мировоззрения и морального облика.

Учение (учебная деятельность) является необходимым компонентом обучения. Обучение — это основной путь управления процессом всестороннего развития детей и подростков. "Организм развивается функционируя, — писал С. Л. Рубинштейн, — человек взрослый развивается, трудясь; ребёнок развивается, воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребёнка"¹.

Обучение способствует развитию личности ребёнка, но в то же время и опирается на достигнутый им уровень своего развития.

Деятельность может быть *активной* и *пассивной*. Даже самый маленький ребёнок уже проявляет себя как активное существо. Он предъявляет требования к взрослым, сверстникам, выражает своё отношение к людям, предметам. В дальнейшем под влиянием

¹ С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 155.

среды и воспитания активность может как повышаться, так и снижаться. Хорошее развитие обеспечивается только активной деятельностью, в которой человек полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность.

Активность в обучении позволяет школьнику быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. Познавательная активность обеспечивает интеллектуальное развитие ребёнка. Трудовая активность стимулирует быстрое и успешное формирование духовного и нравственного мира личности, определяет готовность много и успешно трудиться.

Все проявления активности имеют один и тот же постоянный источник – *потребности*¹. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Показать растущему человеку полезные, максимально ослабить вредные направления активности — постоянная и одновременно очень сложная задача воспитания. Прежде всего, воспитатель должен стимулировать возникновение у воспитуемых внутренних побуждений к определённой деятельности. "Главное дело воспитания как раз в том и заключается, — писал С. Л. Рубинштейн, — чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью — так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении — это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на всё махнуть рукой, тогда им всё становится нипочём"².

Активность самого человека — непереносимое условие развития его способностей и дарований, достижения успеха. Какие бы та-

¹ Большинство российских психологов потребность понимается как испытываемая человеком необходимость в определённых условиях жизни и развития.

² С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959. — С. 140—141.

лантливые воспитатели ни опекали ребёнка, без собственного труда он мало чего достигнет. К. Д. Ушинский отмечал, что ученик должен учиться сам, а педагог должен давать ему материал для учения, руководить учебным процессом.

Мотивом¹ деятельности потребность становится, будучи осознана человеком как необходимость выполнить нечто, нужное ему для обеспечения нормальной жизни. Следовательно, весьма действенным мотивом поведения становится побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определённой потребности. Так, познавательная потребность, как мотив познавательной деятельности человека, — это осознанная им необходимость познания того, что необходимо ему для решения стоящей перед ним жизненно важной задачи.

Активность личности не только предпосылка, но и результат развития. Воспитание достигает цели, когда ему удаётся сформировать общественно активную, инициативную, творческую личность, приносящую пользу себе и людям.

В обучении и воспитании детей всех возрастов большое значение имеет учёт их индивидуальных способностей. Каждая личность обладает своими особенностями мышления, проявления чувств, интересами и способностями, идеалами, чертами характера и т. п. В связи с этим стоит проблема индивидуального подхода в обучении и воспитании.

Социально обусловленные индивидуальные особенности личности динамичны и, как правило, могут сравнительно легко изменяться. Задача воспитания заключается в разрушении отрицательных сторон личности, в поддержке и формировании положительных сторон. Особенности, порождённые преимущественно биологическими факторами, более устойчивы и трудно изменяемы. Примером такой наследственно обусловленной особенности являются свойства нервной системы человека, которые составляют природную основу темперамента.

От темперамента зависит динамика психической жизни человека, его общая активность и эмоциональность. Так, одни люди

¹ Мотив — это то, ради чего человек осуществляет деятельность (идеал, интерес, осознание необходимости, моральные чувства и т. д.).

легко и быстро откликаются на происходящие события, впечатлительны, другие реагируют медленно. Одни порывисты, другие размеренны и рассудительны. Учитывая особенности темперамента, необходимо всячески развивать сильные его стороны и обеспечивать контроль за возможными его отрицательными проявлениями.

Индивидуальные проявления в поведении учащегося могут быть связаны с особенностями его физического развития, с состоянием здоровья. Стойкая неуспеваемость учащихся бывает порой связана со слабым здоровьем.

Индивидуальность учащихся проявляется во всех формах деятельности: в игре, учении, в труде, в быту. Однако в некоторых ситуациях она может маскироваться, и тогда об ученике составляется неверное представление. Эффект воспитательного влияния зависит от того, насколько полно удалось выявить индивидуальные особенности ребёнка, их истоки и природу. Из этого следует, что изучать индивидуальность ребёнка необходимо в различных ситуациях.

При изучении индивидуальных особенностей учащегося следует, прежде всего, ознакомиться с его биографией, историей индивидуального развития. Важно знать состояние его здоровья, перенесённые им болезни и их последствия; каким был состав семьи к моменту его рождения и какие затем произошли изменения; каковы были успехи в учёбе в первые школьные годы и какова их динамика в дальнейшем.

При выявлении индивидуальных особенностей учащихся большое значение придаётся накоплению достаточного количества достоверных фактов, для сбора которых целесообразно использовать наблюдение за учащимися в различных ситуациях, беседы с ними, с их родителями, изучение продуктов их деятельности (тетради, рисунки, модели и др.).

Несколько иные факты отбираются при выявлении способностей. В этом случае важно знать, какой предмет или вид деятельности учащийся осваивает быстрее других и без особых усилий, в каких видах деятельности использует оригинальные способы выполнения заданий, проявляет собственное творчество, а какие предметы даются учащемуся с трудом.

Однако следует иметь в виду, что замедленное или затруднённое усвоение учебного материала (или другого вида деятельности) ещё не свидетельствует о неспособности ученика. Эти проявления могут быть результатом других причин: серьёзные пробелы в знаниях и навыках, недостаточная подготовка к овладению новым материалом, отсутствие интереса или потребности в данном виде деятельности и др.

Глава 5. Возрастные особенности школьников

Успех воспитания и обучения зависит, прежде всего, от знания воспитателями (педагогами, родителями) закономерностей возрастного развития детей и умения выявлять индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Для правильного управления процессами развития ребенка педагоги уже в далёком прошлом классифицировали периоды человеческой жизни. В настоящее время принято следующее деление детского возраста:

- младенчество — от рождения до 1 года;
- предшкольный возраст — от 1 года до 3 лет;
- дошкольный возраст — от 3 до 6 лет;
- младший школьный возраст — от 6 до 10 лет;
- средний школьный возраст — от 10 до 15 лет;
- старший школьный возраст — от 15 до 18 лет.

Определение границ этих периодов является условным, т. к. наблюдается большая вариативность в этом отношении.

Опираясь на возрастные особенности, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объёмы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете. Они обуславливают также выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

Первым, кто настаивал на строгом учёте возрастных особенностей детей, был Я. А. Коменский. Он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе всё происходит в своё время, так и в воспитании всё должно идти своим чередом — своевременно и последовательно. "Всё подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте"¹, — писал Я. А. Коменский.

Младший школьный возраст. К 6 годам ребёнок достигает такого уровня развития, который определяет его готовность к обучению в школе. Физическое развитие, запас представлений и понятий, уровень развития мышления и речи, желание идти в школу — всё это создаёт предпосылки для систематического обучения.

С поступлением в школу изменяется режим жизни ребёнка, его отношения с окружающими людьми. Основным видом деятельности становится учение. Учащиеся младших классов, за редким исключением, любят заниматься в школе. Им нравится новое положение ученика, привлекает и сам процесс учения. Это определяет добросовестное, ответственное отношение младших школьников к учению в школе.

Младшие школьники с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. С первых дней обучения у них появляются потребности точно выполнять требования учителя, приходить в школу вовремя и с выполненными заданиями, выполнять определённые общественные обязанности и др.

Как правило, потребности младших школьников первоначально носят личную направленность. Постепенно в результате систематической воспитательной работы учителя эти потребности приобретают общественную направленность. У школьников начинают проявляться чувства товарищества и коллективизма. Они начинают по собственной инициативе оказывать друг другу по-

¹ Я. А. Коменский. Великая дидактика//Избр. пед. соч. — М., 1982. — Т. 1. — С. 329.

мощь, стремятся, чтобы класс был лучшим, чтобы все были хорошими учениками. О развитии и укреплении коллективизма у младших школьников говорит растущее желание завоевать уважение товарищей, нарастающая роль общественного мнения.

В младшем школьном возрасте закладываются основы таких социальных чувств, как любовь к Родине и национальная гордость.

Средний школьный возраст. Основным видом деятельности подростка, как и младшего школьника, является учение, но содержание и характер учебной деятельности в этом возрасте меняется. Подросток приступает к систематическому овладению основами наук. Обучение становится многопредметным, вместо одного учителя появляется коллектив педагогов. К подростку предъявляются более высокие требования. Это приводит к изменению отношения к учению. Учащиеся порой склонны не утруждать себя лишними упражнениями, выполняют уроки только в пределах заданного или даже меньше. Зачастую происходит снижение успеваемости. То, что побуждало младшего школьника активно учиться, не играет теперь такой роли.

Подростки не всегда осознают роль теоретических знаний, в то же время они склонны к выполнению самостоятельных заданий и практических работ на уроках.

В школьном обучении подростков начинают интересоваться сущностью и причины тех или иных фактов и явлений, однако проникновение их в сущность того или иного факта или явления не отличается глубиной. Часто детали, мелкие подробности мешают выделить главное, существенное и сделать необходимое обобщение. Для подростков характерна установка скорее на запоминание материала, чем на обдумывание и глубокое осмысливание.

В то же время, в отличие от младшего школьника, который с большим интересом воспринимает готовое, подросток стремится к самостоятельности в умственной деятельности. Вместе с самостоятельностью мышления развивается критичность. В отличие от младшего школьника, который всё принимает на веру, подросток требует доказательности, убедительности в объяснениях учителя.

Для подросткового возраста характерна потребность в общении с товарищами. Подростки не могут жить вне коллектива,

мнение товарищей оказывает огромное влияние на формирование личности подростка. Сильнейшим стремлением подростка является завоевание авторитета среди товарищей. Ради этого он, зачастую, готов идти на всё. Если его не принимают в классе, он ищет себе друзей вне школы. Формирование личности подростка зависит от того, с кем он вступит в дружеские отношения.

У подростков начинают складываться относительно устойчивые моральные взгляды, суждения, оценки, убеждения, свои системы требований и норм, которые они могут упорно отстаивать, не боясь осуждения и наказания со стороны взрослых.

Старший школьный возраст. В ранней юности учение продолжает оставаться одним из главных видов деятельности старшеклассников. В связи с расширением круга знаний в старших классах и применением старшеклассниками этих знаний при объяснении фактов действительности, многие старшеклассники более осознанно начинают относиться к учению. Для этого возраста характерны три типа учащихся: у одних наблюдается наличие равномерно распределённых интересов, другие отличаются ярко выраженным интересом к одной науке, третьих наука и учение не интересуют вообще.

Различие в отношении к учению определяется характером мотивов. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами учащихся, их намерениями в будущем, мировоззрением и самоопределением. Старшеклассники указывают на такие мотивы, как близость окончания школы и выбор жизненного пути, дальнейшее продолжение образования или работа по избранной профессии. Они начинают иначе, нежели подростки, смотреть на школу. Если подростки смотрят в будущее с позиции настоящего, то старшие школьники на настоящее смотрят с позиции будущего.

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. У подростка учебные интересы определяют выбор профессии, у старших школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных процессов, изменению отношения к учебной деятельности.

Старший школьник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, рассуждает логически, запоминает осмысленно. В то же время познавательная деятельность подростков имеет свои особенности. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старший школьник стремится разобраться в разных точках зрения на этот вопрос, составить мнение, установить истину.

Огромное влияние на развитие старшего школьника оказывает коллектив сверстников. При этом старшие школьники предъявляют очень высокие требования к окружающим людям. Наряду с этим, юноши и девушки стремятся разобраться в своём характере, чувствах, действиях и поступках, оценить свои способности. Это связано с тем, что в старшем школьном возрасте создаётся более целостное представление о себе и личности других, расширяется круг осознаваемых социально-психологических качеств людей.

Глава 6. Педагогический процесс и взаимодействие

Педагогическим процессом называется взаимодействие воспитателей (педагогов) и воспитуемых (обучаемых), направленное на достижение заданной цели и приводящее к запланированному преобразованию свойств и качеств воспитуемых (обучаемых). Главную сущность педагогического процесса составляет обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.

Целостность педагогического процесса заключается в подчинении всех процессов, его образующих (обучения, воспитания, развития), единой цели — формированию всесторонне и гармонически развитой личности.

Общность педагогического процесса заключается в том, что в основе всех процессов, его образующих, существуют определённые закономерные связи.

В настоящее время выделяют следующие закономерности педагогического процесса¹.

- *Закономерность динамики педагогического процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс имеет постепенный, "ступенчатый" характер: чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.
- *Закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:
 - а) наследственности;
 - б) воспитательной и учебной среды;
 - в) включения в учебно-воспитательную деятельность;
 - г) применяемых средств и способов педагогического воздействия.
- *Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от:
 - а) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами;
 - б) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.
- *Закономерность стимулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от:
 - а) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности;
 - б) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов.

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 171—172.

- *Закономерность единства чувственного, логического и практического в педагогическом процессе.* Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от:
 - а) интенсивности и качества чувственного восприятия;
 - б) логического осмысления воспринятого;
 - в) практического применения осмысленного.
- *Закономерность единства педагогической и познавательной деятельности.* Эффективность педагогического процесса зависит от:
 - а) качества педагогической деятельности;
 - б) качества собственно учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.
- *Закономерность обусловленности педагогического процесса.* Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от:
 - а) потребностей общества и личности;
 - б) возможностей (материально-технические, экономические и др.) общества;
 - в) условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и др.).

Педагогический процесс имеет циклический характер. Главными этапами педагогического процесса являются: подготовительный, основной, заключительный.

На *подготовительном этапе* педагогического процесса создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На данном этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Основной этап педагогического процесса включает в себя постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и учащихся; использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер

стимулирования деятельности учащихся; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

На *заключительном этапе* педагогического процесса подвергается рассмотрению его ход и итоги, анализируются допущенные ошибки и определяются причины возможного несоответствия результатов процесса первоначальному замыслу.

Специфика педагогического процесса заключается в *педагогическом взаимодействии*, сущностью которого является прямое или косвенное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к обучаемому, предъявление ему определённых требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир обучаемого может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимодействие педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективным является косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на учащегося, а на его окружение (одноклассников, друзей, родителей). Изменяя обстоятельства жизни учащегося, педагог изменяет в нужном направлении и его самого.

Одной из форм педагогического взаимодействия является *педагогическое общение* — общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи. Специфика педагогического общения раскрывается через виды и стили общения.

Выделяют два вида общения¹:

- *социально ориентированное общение* (лекция, доклад и т. д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие;
- *лично ориентированное общение*, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятель-

¹ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 68.

ность, или связанную с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель ведёт объяснение нового материала, он включён в социально ориентированное общение, если он работает с учеником "один на один" (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение лично ориентировано¹.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен, прежде всего, его предметно-профессиональной подготовленностью и научным потенциалом. Однако, кроме знаний, в процессе общения педагог проявляет личностные качества, черты своего характера. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя, чёткое мнение о любом из них. Это мнение обусловлено прежде всего общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на взаимоотношениях педагога с учащимися. В тех случаях, когда действие педагога в чём-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личностный авторитет, но и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Важную роль в педагогическом общении играет стиль. Под *стилем педагогического общения* понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, попустительский и демократический².

При *авторитарном стиле* общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия,

¹ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 68.

² См.: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 69—71.

субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью диктата и опеки. Противодействие учащихся властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Попустительский стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за её результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как образовательного учреждения, так и учащихся.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечении каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля — взаимоприятие и взаимоориентация.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место "смешанные" стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приёмы авторитарного стиля общения. Они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

В ходе педагогического взаимодействия между педагогом и учащимися складываются определённые взаимоотношения. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие его виды¹:

- устойчиво-положительные;
- неустойчиво-положительные;
- пассивно-положительные;
- открыто-отрицательные;
- пассивно-отрицательные;
- негативные.

¹ Там же. С. 86—87.

Устойчиво-положительное отношение характеризуется постоянным вниманием к работе всего класса и отдельных учащихся, наличием деловых контактов, принятием всех учащихся, спокойной и положительной эмоциональной тональностью.

Неустойчиво-положительное отношение проявляется тогда, когда имеют место элементы и положительного, и отрицательного отношения, но с преобладанием положительного. Чаще всего это ситуативные отношения, обусловленные сменой настроения, результатами деятельности, поведением учащихся.

Пассивно-положительное отношение обнаруживается тогда, когда положительное отношение скрыто или трудно определяется. При этом возникает дистанция между учителем и учащимися, безразличие, отсутствие взаимодействия.

Открыто-отрицательное отношение возникает тогда, когда учитель или учащиеся демонстративно подчёркивают неприязнь, неприятие друг друга, раздражительность, несовместимость.

Пассивно-отрицательное отношение характеризуется недемонстративным отрицанием учащихся, безучастностью, скрытой неприязнью, сухостью, отчуждённостью в общении с учащимися, равнодушием к их успехам и неудачам, формализмом в работе.

Негативное отношение характеризуется нетерпимостью, открытой неприязнью, агрессивностью, отрицательной оценкой способностей учащихся, их поведения и отношения к предмету обучения.

Улучшению взаимоотношений педагога с учащимися способствуют следующие условия:

- создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- организация коллективных мероприятий, усиливающих контакты учащихся и создающих общие эмоциональные переживания;
- справедливое отношение ко всем учащимся и объективная оценка их деятельности независимо от уже сложившихся межличностных отношений;
- учёт индивидуальных особенностей каждого учащегося и коллектива в целом (стремлений, интересов, ценностных ориентаций и др.).

Организация положительного педагогического взаимодействия позволяет значительно повысить эффективность педагогического процесса, создать благоприятный психологический климат.

Глава 7. Педагог

Педагог (от греч. *paidagogos* — воспитатель) — это:

- 1) лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодёжи и имеющее специальную подготовку в этой области (учитель общеобразовательной школы, преподаватель профессионально-технического училища, среднего специального учебного заведения, воспитатель детского сада и т. д.);
- 2) учёный, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики.

Педагогами в широком смысле слова называют тех, кто кого-либо воспитывает, вооружает знаниями, умениями, навыками. В узком смысле слова педагог — это лицо, получившее специальную подготовку, занимающееся обучением и воспитанием учащихся и студентов.

Профессия педагога является одной из самых древних. В Античном мире функции педагога исполняли жрецы. Но уже в древней Греции появляются лица, специально занимающиеся воспитанием и обучением детей и подростков, — вольнонаёмные учителя. В Средние века, когда церковь захватила монопольное право на просвещение, функции педагогов выполняли монахи и священнослужители. С возникновением светских городских школ вновь появляются светские учителя.

Многие государственные и общественные деятели отмечали достоинства и большое значение педагогической профессии. Ещё в XVII в. чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский писал, что учителю "...вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем"¹. Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно расписывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества².

¹ Я. А. Коменский. Избр. пед. соч., т. II. — М., 1939. — С. 250.

² Там же. С. 200.

Немецкий педагог XIX в. А. Дистервег считал, что "самым важным явлением в школе, самым поучительным примером для наблюдения, самым живым примером для ученика является сам учитель. ...Его личность завоёвывает ему уважение, влияние, силу. Повсюду ценность школы равняется ценности её учителя"¹.

Русский философ И. А. Ильин (рис. 38) так высказался о роли педагога в жизни страны: "Всякое образование начинается с грамоты и школы. Поэтому судьба будущей России лежит в руках русского учителя преподавателя школы, а также профессора, который есть учитель учителей"².

Труд педагога чрезвычайно сложен и многогранен. Педагог обязан не только преподавать определённую учебную дисциплину, но и управлять процессом развития и формирования личности учащихся, используя для этого и преподаваемый предмет, и всё многообразие форм и методов внеучебной работы, и общение с обучаемыми.



Рис. 38. И. А. Ильин (1883—1954)

¹ А. Дистервег. Избр. пед. соч. — М., 1956. — С. 203.

² Цит. по: Н. А. Сиволобова. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на русских культурно-исторических традициях. Дисс. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2003. — С. 34.

Прежде всего, от педагога требуется глубокое и всестороннее знание своего предмета на современном научном уровне. А. С. Макаренко отмечал, что учащиеся простят своим преподавателям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Нельзя стать хорошим педагогом, если в совершенстве не овладеешь своей специальностью. "Невозможно дать другому то, что не имеешь сам", — писал А. Дистервег.

Знание своего предмета — необходимое, но недостаточное условие в педагогической работе. Педагог должен обладать обширными познаниями и в области смежных предметов, т. к. научные понятия и мировоззрение формируются у обучаемых на основе межпредметных связей, отражающих те взаимовлияния и взаимодействия, которые характерны для предметов, явлений и процессов объективно существующего реального мира.

Глубокая специальная подготовка и широкая эрудиция педагога имеют особую значимость в настоящее время в связи с высокими темпами научно-технического прогресса. Для того чтобы ориентироваться в мощном потоке научной информации, снабжать учащихся знаниями, навыками и умениями, соответствующими уровню развития современного общества, педагогу необходима основательная научная подготовка. По образному выражению российского психолога А. Н. Леонтьева, "научно-техническая революция привела не только к взрыву информации, но и к потере относительной устойчивости знаний". Поэтому педагог должен обладать известной научной перспективой, постоянно пополнять багаж своих знаний и приобщать к этому своих воспитанников.

Вполне естественно, что педагог должен знать намного больше того, чему он обучает, обладать более широким научным кругозором, нежели его подопечные. Без этого невозможно увлечь учащихся своим предметом, удовлетворить их запросы, стимулировать пополнение приобретённых ими познаний.

При этом педагог должен не только обладать знаниями, но и уметь сделать их достоянием тех, кого он обучает. А это совсем не одно и то же. "Иные люди много знают, — говорил М. И. Калинин, — я знаю много людей, которые великолепно владеют предметом, а если назначить такого человека учителем, он не сумеет хорошо свой предмет изложить. Надо не только

знать предмет, но и уметь изложить его так, чтобы он хорошо воспринимался слушателями"¹.

Когда говорят о педагоге, то очень часто речь идёт о том, что педагогом надо родиться. Приводятся примеры выдающихся педагогов прошлого и современного времени (Коменский, Локк, Песталоцци, Герbart, Дистервег, Ушинский, Каптерев, Макаренко, Сухомлинский, Лихачёв, Кабалевский и др.). Но таких людей единицы, а только в нашей стране число педагогов в настоящее время превышает миллион. А сколько их было за всю человеческую историю?! Как и в любой другой области человеческой деятельности, педагогический талант встречается крайне редко. Но его вполне может заменить настойчивость в овладении педагогическим мастерством и постоянное совершенствование знаний, навыков и умений обучения и воспитания. Сам А. С. Макаренко по этому поводу писал: "...можем ли мы строить воспитание всего нашего советского детства и юношества в расчёте на талант? Нет. Нужно говорить только о мастерстве, т. е. о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении"².

Вполне очевидно, что для становления педагога нужны определённые способности и призвание. Самое главное здесь — это своевременно их выявить и всемерно способствовать их развитию. Наиболее полно в этом плане способствует правильно организованный учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях. Но при этом немаловажную роль играет проявление желаний и настойчивость самих учащихся в овладении теми качествами, которые необходимы хорошему педагогу. Поэтому и говорят, что хороший педагог формируется со школьной скамьи.

Теоретическую основу педагогического мастерства составляет основательное изучение системы педагогических наук: теории и истории педагогики, психологии, возрастной физиологии, методик воспитания и обучения. В совершенствовании педагогиче-

¹ М. И. Калинин. Речь на совещании учителей-отличников городских и сельских школ, созванном редакцией "Учительской газеты". — О воспитании и обучении. — М., 1957. — С. 258.

² А. С. Макаренко. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. — Соч. в 7-и т., т. 5. — М., 1958. — С. 234.

ского мастерства большое значение имеет опыт работы как самого педагога, так и его коллег. В свою очередь, этот опыт нуждается в постоянном анализе, обобщении, требует внесения необходимых корректив в связи с прогрессивным развитием самой педагогической науки и изменяющимися социально-политическими условиями в жизни общества.

Составной частью педагогического мастерства является педагогическая техника, представляющая совокупность умений и навыков, необходимых для эффективного применения системы методов педагогического влияния на учащихся. Педагогическая техника включает в себя умение выбрать правильный стиль общения с учащимися и студентами, умение управлять вниманием как своим, так и обучаемых, умение владеть своими чувствами и поступками. Иногда педагогу приходится проявлять свои чувства как бы "по заказу", делая это в рамках педагогической целесообразности.

В понятие "педагогическая техника" включается также культура речи, т. е. правильная дикция, поставленный голос, выработка дыхания, присоединение к речи мимики и жестов. А. С. Макаренко видел настоятельную необходимость "в организации характера педагога, воспитании его поведения, а затем в организации его специальных знаний и навыков, без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем..."¹.

"Не может быть хорошим воспитателем тот, — писал он, — который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать своё настроение. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет"².

Одним из ключевых условий, необходимых для воспитания и обучения учащихся, является авторитет педагога. К. Д. Ушинский, подчёркивая огромное значение личности педагога в воспитании, утверждал, что "никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман,

¹ А. С. Макаренко. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Соч. в 7-и т., т. 5. — М., 1958. — С. 178.

² Там же. С. 178—179.

не может заменить личности в деле воспитания... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер"¹.

Поэтому такую важную роль в работе педагога играет то, какой пример он подаёт своим воспитанникам, начиная от внешнего вида и заканчивая своим поведением не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами, в общественной и личной жизни.

Многие видные педагоги и общественные деятели требовали от педагога обладания высокими нравственными качествами. Так, Я. А. Коменский считал, что дело воспитания нельзя доверять человеку, неустойчивому в нравственном отношении. Н. А. Добролюбов писал: "...горе и тому учителю, в нравственных достоинствах которого усомнятся его ученики!"

М. И. Калинин по этому поводу говорил: "Мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению, так или иначе влияют на всех учеников... Можно смело сказать, что если учитель авторитетен, то у некоторых людей на всю жизнь остаются следы влияния этого учителя. Вот почему и важно, чтобы учитель смотрел за собой, чтобы он чувствовал, что его поведение и его действия находятся под сильнейшим контролем, под каким не находится ни один человек в мире"².

Немаловажную роль в деятельности педагога играет педагогический такт — умение в сложных и разнообразных взаимоотношениях с учащимися находить разумное решение и осуществлять рациональный подход, соблюдая при этом чувство меры и ответственности. Педагогический такт позволяет применять в определённых условиях наиболее эффективные методы педагогического воздействия на учащихся. Педагогический такт имеет глубокое внутреннее содержание и различные внешние проявления в форме обращения педагога с учащимися, в его словах

¹ К. Д. Ушинский. Три элемента школы. Собр. соч., т. 2. — М.—Л., 1948. — С. 63—64.

² М. И. Калинин. Речь на совещании учителей-отличников городских и сельских школ, созванном редакцией "Учительской газеты". — О воспитании и обучении. — М., 1957. — С. 253—254.

и действиях, в тоне, в жестах и мимике. Педагогический такт находится в тесной взаимосвязи с педагогическим мастерством и, как авторитет, зависит от личностных качеств педагога. Педагогический такт проявляется во внешнем облике педагога, в его самообладании, умении без грубости и раздражительности добиваться желаемых результатов в овладении знаниями учащимися, формировании их взглядов и убеждений. Характеризуя работу педагога, К. Д. Ушинский писал: "В школе должна царствовать серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность"¹.

Успех в педагогической деятельности во многом зависит от осведомленности об учащихся: об уровне их подготовленности, возможностях, воспитанности, развития. Без знаний особенностей физического и психического развития учащихся, уровня их умственного и нравственного воспитания нельзя осуществить ни правильной постановки цели, ни выбрать средства её достижения. Чтобы педагогика могла воспитывать человека во всех отношениях, она должна и знать его во всех отношениях, подчёркивал К. Д. Ушинский.

Я. А. Коменский считал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием и другими качествами стать образцом для подражания со стороны учащихся, чтобы личным примером воспитывать у них человечность.

Учителя, по его мнению, должны быть образцом простоты (в пище и одежде), бодрости и трудолюбия (в деятельности), скромности и благонравия (в поведении), искусства разговора и молчания (в речах). Они должны подавать пример "благоразумия в частной и общественной жизни".

Я. А. Коменский требовал, чтобы учитель внимательно относился к учащимся, был приветливым и ласковым, не отталкивал от себя детей своим суровым обращением, а привлекал их отеческим расположением, манерами и словами. Учить детей нужно легко и радост-

¹ К. Д. Ушинский. Родное слово. Собр. соч., т. 6. — М.—Л., 1949. — С. 259.

но, "чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно".

"Плодотворным лучом солнца для молодой души" назвал учителя К. Д. Ушинский. Он не мыслил себе учителя без глубоких и разносторонних знаний. Но одних знаний мало. Надо иметь ещё твёрдые убеждения. Без них нельзя стать настоящим педагогом: "...главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением".

Одно из важнейших требований к педагогу — это творческое отношение к делу, постоянные поиски нового и непрерывное самосовершенствование. Педагогическая деятельность происходит в постоянно изменяющихся условиях. Каждое новое поколение отличается своими способностями, мировоззрением, поведением и др., а научно-технический прогресс и развитие общества неизменно приводят к изменению требований к уровню подготовки учащихся и студентов. Поэтому педагогу приходится постоянно искать новые, более эффективные методы и формы воспитания и обучения. Становится невозможной работа по шаблону. Только творчески работающий педагог может успешно развивать творческие способности своих подопечных. Педагогическая профессия, как никакая другая, требует постоянного совершенствования. Педагог лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока он продолжает работать над собственным образованием. Обучая других, педагог непрерывно учится, овладевая новыми знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы соответствовать требованиям времени.

"Учитель не только учитель, но и ученик, — говорил М. И. Калинин. — Учитель отдаёт свою энергию, кровь, всё, что у него есть ценного, своим ученикам, народу. Но, товарищи, если сегодня, завтра, послезавтра вы будете отдавать всё, что у вас есть, и не будете при этом снова и снова пополнять свои знания, силы, энергию, так ведь у вас ничего не останется. Учитель, с одной стороны, отдаёт, а с другой стороны, как губка, впитывает в себя, берёт всё лучшее от народа, жизни, науки, и это лучшее снова отдаёт детям"¹.

¹ М. И. Калинин. О воспитании и обучении. Речь на вечере, посвящённом чествованию учителей-орденоносцев сельских школ. — М., 1957. — С. 262—263.

К. Д. Ушинский утверждал, что педагог живёт до тех пор, пока учится. А. Дистервег писал, что педагог "...лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием"¹.

По мнению И. П. Подласого, важными профессиональными качествами, которыми должен обладать педагог, являются²: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути её достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т. д.

К числу человеческих качеств, которыми должен обладать педагог, этот же автор относит³: человечность, доброту, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям, высокую нравственность, оптимизм, эмоциональную уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость и многие другие качества.

Среди профессиональных качеств, которыми должен обладать педагог, И. П. Подласым выделены следующие⁴: владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

Таким образом, если проанализировать всё содержание способностей, человеческих и профессиональных качеств, которыми

¹ А. Дистервег. Избр. пед. соч. — М., 1956. — С. 74.

² И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 242.

³ Там же. С. 243.

⁴ Там же. С. 246.

должен обладать педагог, можно прийти к выводу, что в настоящее время ни один учитель и воспитатель в полной мере не отвечает предъявляемым к ним требованиям. Поэтому надо исходить не из штампованного набора всевозможных требований к педагогу, а чётко определиться в том необходимом минимуме, без которого немислима его педагогическая деятельность.

На наш взгляд, такой минимум составляет знание предмета обучения и умение передать эти знания другим. Всё остальное, это, конечно, хорошо, но вряд ли достижимо в полном объёме. Иначе бы у нас в стране, да и во всём мире, появились десятки миллионов праведников, у которых были бы сотни миллионов талантливых подопечных. Как известно, у хороших учителей вырастают хорошие ученики. К сожалению, это не всегда так, поэтому следует исходить из того, что педагог — это тот же человек, с его достоинствами и недостатками, призвание которого состоит в передаче знаний и умений, необходимых подрастающему поколению для дальнейшего развития и прогрессивной жизни.

Раздел 2

Дидактика

Дидактика (от греч. didaktikos — поучающий и didasko — изучающий) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571—1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как "универсальное искусство обучения всех всему", трактовал дидактику Я. А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Ф. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Значительный вклад в развитие дидактики внесли И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Д. Дьюи и др. На развитие отечественной дидактики в конце XIX — начале XX вв. большое влияние своими трудами оказали П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич и др. Плодотворно в отечественной дидактике периода СССР работали Л. В. Занков, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др. В современной России свой вклад в развитие дидактики внесли В. С. Леднёв, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, А. И. Пискунов и др.

Однако неизменными со времён Ратихия остаются проблемы дидактики: чему учить и как учить. Современная педагогическая наука исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, технологии, результаты (продукты) обучения.

Дидактика вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, а также формирования убеждений, определяет

объём и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся.

Отсюда следует, что дидактика — это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм. По-другому дидактику определяют как теорию образования и обучения. В этом случае образование выступает как результат обучения, а обучение — как "путь образования".

Среди прочего дидактика разрабатывает способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику образовательных учреждений новых методов, новых учебных материалов.

Объектом дидактики является обучение и образование, как особый вид деятельности, направленный на передачу подрастающим поколениям культуры, социального опыта.

Специфическим для этой деятельности отношением, лежащим в основе ее теоретического анализа, с позиций педагогики является отношение преподавания и учения как действий учителя и ученика, выступающих в единстве.

В связи с этим, *предметом дидактики* является связь преподавания (деятельность учителя) и учения (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие.

Глава 8. Сущность и содержание обучения

Об обучении написано и сказано много: оно и "протекает", и "осуществляет", и "реализуется"; оно и "передача" человеку определённых знаний, умений, навыков; оно и "целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся", в ходе которого решаются задачи образования учеников, "целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убе-

ждений" (И. Ф. Харламов). Оно и "процесс деятельности преподавания и учения", и "познание или вид познавательной деятельности", и "совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельности мышления, наблюдательности" и др. Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания¹.

Однако обучение нельзя рассматривать как простой процесс передачи подрастающему поколению общественно-исторического опыта, где обучающий даёт знания, а обучаемый автоматически их берёт. Знания — это не вещь, которую можно передать из рук в руки. Для того чтобы человек овладел знаниями, надо приложить немало усилий как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого. Необходимо понять то, что составляет содержание обучения, проделать определённые упражнения, чтобы запомнить приобретаемые знания, научиться творчески применять полученные знания.

Процесс обучения — это активная познавательная деятельность человека, в которой обучаемый под руководством обучающего проходит сложный путь от незнания к знанию. Вместе с тем в процессе обучения у обучаемого воспитывается ряд важных качеств личности: мировоззрение, умственные и творческие способности, моральный облик, эстетические вкусы и взгляды и т. п. Формирование тех или иных качеств личности в процессе обучения зависит от содержания и способов обучения.

Таким образом, *обучение* — это познавательная деятельность, в которой обучаемые под руководством обучающихся овладевают знаниями, умениями и навыками, развивают свои умственные и творческие способности, формируют мировоззрение.

Процесс обучения состоит (как считают некоторые исследователи) из процесса вооружения знаниями и умениями, формирова-

¹ Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 129.

ния убеждений мотивации учения и качества личности. Наличие необходимых знаний и умений в определённой деятельности является исходным моментом для включения человека в трудовой процесс. Чем больше человек знает и умеет, тем легче ему удовлетворить потребность своего самовыражения в конкретном творчестве. Как отмечает Б. Ф. Ломов, в целях воспитания ни в одном виде деятельности нельзя останавливаться на уровне простого усвоения знаний и навыков, необходимо обязательно доводить дело до творческого их использования¹.

В основе процесса обучения лежат две основные цели²:

- *образовательная*, чтобы все учащиеся овладели основами наук, приобрели определённую сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели начатки трудовых и профессиональных навыков;
- *воспитательная*, чтобы воспитать каждого ученика высоко нравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

Поскольку воспитание — это управление процессом формирования личности, постольку оно неизбежно предполагает передачу воспитанникам общественно-исторического опыта, т. е. накопленного человечеством научных и технических знаний, этических норм, политических взглядов, трудовых умений и навыков и др. В этом смысле понятие "воспитание" включает в себя и "обучение".

Обучение отличается от воспитания степенью организованности — оно определено более жёсткими рамками. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный образовательный стандарт. А в воспитании такого стандарта нет. Обучение также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т. п.), оно требует специальных наглядных, технических и электронных (компьютеры) средств обучения.

¹ Б. Ф. Ломов. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Педагогика, 1991.

² Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 135.

Содержание обучения — это педагогически обоснованная, логически упорядоченная и текстуально зафиксированная в учебных программах научная информация о материале, подлежащем изучению, представленная в свёрнутом виде и определяющая содержание обучающей деятельности педагогов и познавательной деятельности учащихся в целях овладения всеми компонентами содержания образования.

На практике процесс обучения реализуется¹:

- в отборе, систематизации, структурировании учителем учебной информации (в проекте обучения) и предъявлении её учащимся в педагогической действительности;
- в восприятии, осознании и овладении этой информацией и методами работы с нею учащимися;
- в организации в целостном педагогическом процессе рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого ученика по овладению системой знаний и методов оперирования ими в учебной и производственной работе.

Глава 9. Законы и закономерности обучения

Эффективность обучения зависит, прежде всего, от того, насколько его организация соответствует законам (закономерностям), объективно действующим в процессе обучения. Как известно, законы (закономерности) отражают объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определённых условиях взаимосвязи.

На основе законов (закономерностей) вырабатывается методология обучения, формулируются принципы и требования к обучению, которые в виде правил и рекомендаций отражают отдельные стороны законов (закономерностей).

Вместе с тем одного только знания объективных законов (закономерностей) обучения недостаточно для его научной организации. Для организации обучения на научной основе необходимо

¹ Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 153.

уяснение механизма действия законов (закономерностей) и форм их проявления, а также правильное использование их на практике.

Творческое применение законов (закономерностей) обучения позволяет сознательно создавать условия для благоприятного их действия, научно предвидеть результаты обучения, ставить обоснованные и реальные задачи обучения, принимать рациональные решения, эффективно управлять процессом обучения.

Выявлением законов (закономерностей) обучения занимались многие педагоги на протяжении многих веков.

Уже в первобытном обществе были выявлены некоторые правила обучения. Одним из таких правил являлось обучение через практику жизни, наследование опыта старших.

Античные учёные Платон, Аристотель, Квинтиниан сделали первые попытки обобщения практики обучения в виде свода рекомендаций. Эти рекомендации были сформулированы ими в ряду общих философских положений, обобщающих мудрость жизни.

Средние века представляют собой трудный период в развитии педагогической мысли. Правила обучения в этот период нередко являлись плодами иезуитских измышлений, мистического воображения аскетов и отцов-настоятелей.

В XVIII в. Я. А. Коменский и Д. Локк попытались установить закономерности обучения и превратить педагогику в сумму конкретных предписаний. Так, например, Коменский представил дидактику в виде системы правил, сгруппированных по тематическому признаку: "Основные правила лёгкости обучения и учения" ("Великая дидактика", гл. XVII); "Основные правила естественного учения и обучения", "Девять правил искусства обучать наукам" (гл. XX) и т. п.

Позже Дистервег довёл количество правил до 33, сгруппировав их по объектам, к которым они относятся:

- первая группа — правила по отношению к учителю;
- вторая — правила по отношению к предмету преподавания;
- третья — правила по отношению к ученику.

При этом Дистервег некоторые из правил называл одновременно и законами.

Следует заметить, что многие педагоги прошлого авторитетно уверяли об открытии ими педагогических законов. Одним из

первых, кто объявил об этом, был Песталоцци. Он сформулировал *закон умственного развития ребёнка* — от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям. В процессе познания проявляется также великий, как его называет Песталоцци, закон: "Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдалённости".

Попытки формулирования законов обучения предпринимали американские педагоги Дьюи, Торндайк, Мейман и др.

Э. Мейман сформулировал три закона¹.

- Развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками.
- Ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребёнка.
- Закон, утверждающий неравномерность душевного и физического развития ребёнка.

Кроме названных, Э. Мейман сформулировал ещё два закона о факторах развития ребёнка: *закон видоизменения* и *закон повторения*.

У Торндайка читаем: "Общий *закон ассоциации* и дополнительный к нему *закон аналогии*, или *ассимиляции*, указывают на то, что мысли, чувства и поступки ребёнка в каждом данном случае зависят от того, как он думал, чувствовал и поступал в прошлом, и от того, каковы склад и направление его ума в настоящем. Его реакции на те или иные внешние стимулы будут именно те, результаты которых в прошлом давали ему удовлетворение"². Кроме названных, Торндайк сформулировал *закон эффекта* (когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворе-

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 425.

² Цит. по: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 426.

ния, то прочность связи возрастает), *закон сохранения* (если в течение некоторого времени связь между ситуацией и ответом, имеющая изменчивый характер, не возобновляется, то интенсивность этой связи ослабевает, и поэтому при прочих равных условиях вероятность возникновения связанного с ситуацией ответа уменьшается), *закон готовности*, *закон повторения* и др.

Американские педагоги в своей деятельности основываются на требования пяти основных законов¹.

- *Закон взаимосвязанности*: если два психических акта развиваются во взаимосвязи, то повторение одного из них приводит к появлению или закреплению второго.
- *Закон тренировки*: чем выше интенсивность тренировки, тем лучше усваивается обратная реакция и тем дольше она сохраняется в памяти.
- *Закон интенсивности*: чем интенсивнее тренировка ответа, тем лучше он усваивается и тем дольше остаётся в памяти.
- *Закон ассимиляции*: каждый новый стимул имеет способность вызвать реакцию, которая в прошлом была связана с этим же стимулом.
- *Закон результативности*: реакция, сопровождающаяся приятными последствиями, закрепляется; если же она сопровождается неприятными последствиями, её стараются заглушить или избежать.

Отечественные педагоги (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) выделяют следующие законы обучения².

- *Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения*. Раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения.

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 426—427.

² См.: Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 197—198.

- *Закон взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности учащихся.* Раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.
- *Закон целостности и единства педагогического процесса.* Раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении.
- *Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.*
- *Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.*

Закономерности обучения — это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами обучения.

Не следует смешивать понятие "закон" с понятием "закономерность". Закономерности представляют собой такие характерные явления, процессы и тенденции, в которых явно ощущается их законообразность, подчинённость действию какого-либо закона или ряда законов.

Закон глубже закономерности, но вместе с тем он более узок, поскольку закономерность включает не только общее действие закона или законов, но и конкретное, единичное их проявление.

Выделяют общие и специфические закономерности обучения.

И. П. Подласый выделяет следующие общие закономерности обучения¹.

- *Закономерность цели обучения.* Цель обучения зависит от:
 - а) уровня и темпов развития общества;
 - б) потребностей и возможностей общества;
 - в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 431.

- *Закономерность содержания обучения.* Содержание обучения (образования) зависит от:
 - а) общественных потребностей и целей обучения;
 - б) темпов социального и научно-технического прогресса;
 - в) возрастных возможностей школьников;
 - г) уровня развития теории и практики обучения;
 - д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.
- *Закономерность качества обучения.* Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от:
 - а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нём результатов;
 - б) характера и объёма изучаемого материала;
 - в) организационно-педагогического воздействия обучаемых;
 - г) обучаемости учащихся;
 - д) времени обучения.
- *Закономерность методов обучения.* Эффективность дидактических методов зависит от:
 - а) знаний и навыков в применении методов;
 - б) цели обучения;
 - в) содержания обучения;
 - г) возраста учащихся;
 - д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся;
 - е) материально-технического обеспечения;
 - ж) организации учебного процесса.
- *Закономерность управления обучением.* Продуктивность обучения зависит от:
 - а) интенсивности обратных связей в системе обучения;
 - б) обоснованности корректирующих воздействий.
- *Закономерность стимулирования обучения.* Продуктивность обучения зависит от:
 - а) внутренних стимулов (мотивов) обучения;
 - б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Ю. К. Бабанский выделяет следующие закономерности обучения¹:

- обусловленность задач и содержания учебно-воспитательного процесса потребностями общества;
- эффективность обучения закономерно обеспечивается, если содержание обучения позволяет решить весь круг намеченных задач, если оно строго научно, систематично и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью;
- зависимость задач, содержания обучения от реальных учебных возможностей школьников;
- дидактикой выявлена закономерная связь между темпом и эффективностью обучения;
- единство преподавания и обучения;
- чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается;
- невозможно достичь должного эффекта за отведённое время, если не обеспечена должная мотивация этой деятельности, положительное отношение к ней;
- эффективность обучения закономерно зависит от выбора оптимальных сочетаний методов преподавания, стимулирования и контроля;
- эффективность обучения закономерно обуславливается выбором форм обучения;
- эффективность обучения зависит от наличия оптимальных учебно-материальных, школьно-гигиенических, морально-психологических и эстетических условий для обучения.

Помимо общих закономерностей процесса обучения существует ряд специфических (конкретных) закономерностей, которые распространяются на отдельные компоненты учебного процесса.

Специфические закономерности, базируясь на основных законах и закономерностях обучения, выражают наиболее существенные связи и отношения различных аспектов процесса обучения.

¹ См.: Ю. К. Бабанский. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982. — С. 7.

К специфическим закономерностям обучения, по мнению И. Ф. Харламова, относятся¹:

- научность и мировоззренческая направленность обучения;
- проблемность обучения;
- наглядность обучения;
- активность и сознательность учащихся в процессе обучения;
- доступность обучения;
- систематичность и последовательность обучения;
- прочность обучения и его цикличность;
- единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

И. П. Подласый выделяет следующие группы специфических закономерностей²:

- *содержательно-процессуальные* (результаты обучения прямо пропорциональны продолжительности обучения; результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность; продуктивность усвоения заданного объёма знаний, умений обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий; результаты обучения зависят от применяемых методов и средств и др.);
- *гносеологические* (результаты обучения прямо пропорциональны умению учащихся учиться; продуктивность обучения прямо пропорциональна объёму учебной деятельности учащихся; умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объёма взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности; результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий; продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой зависимости от потребности учиться и др.);

¹ И. Ф. Харламов. Педагогика. Учебник. — 5-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Універсітэцкае, 1998. — С. 185.

² См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 432—436.

- *психологические* (продуктивность обучения прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности; продуктивность обучения прямо пропорциональна интенсивности тренировки; продуктивность обучения прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся; обученность прямо пропорциональна обучаемости; количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения и др.);
- *кибернетические* (эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объёму обратной связи; качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом; эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющих воздействий и др.);
- *социологические* (продуктивность обучения зависит от объёма и интенсивности познавательных контактов; эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряжённости, вызванной соревнованием; эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися и др.);
- *организационные* (результаты обучения прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям; результаты обучения прямо пропорциональны работоспособности учащихся; результаты обучения зависят от работоспособности учителя; продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда и др.).

Задача дидактики — выявлять законы (закономерности) обучения и на их основе эффективно управлять процессом обучения, вооружая педагогов необходимыми знаниями о механизме действия тех или иных законов (закономерностей), формах их проявления и эффективном использовании их на практике.

Глава 10. Принципы обучения

Под *принципами обучения* понимают исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целью воспитания и обучения. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения.

Их отличие от закономерностей состоит в том, что закономерности существуют и действуют объективно, вне сознания людей, независимо от их воли и желания. Принципы же, вытекающие из закономерностей, сознательно формируются в интересах практики и применяются в зависимости от конкретных условий. По своему предназначению принципы обучения являются основой для практической организации процесса обучения. Они "переводят" на язык практики объективные закономерности процесса обучения.

Принципы обучения исторически конкретны и отражают настоящие общественные потребности. Современные принципы обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: целям и задачам, формированию содержания, выбору форм и методов, планированию и анализу достигнутых результатов.

К наиболее важным принципам обучения относятся:

- преемственность;
- сознательность и активность;
- наглядность;
- систематичность и последовательность;
- прочность;
- доступность;
- научность;
- связь теории с практикой.

Рассмотрим роль и значение каждого из перечисленных выше принципов обучения.

Преемственность в обучении требует формирования знаний, умений и навыков в определённом порядке, с тем чтобы каждый элемент учебного материала логически связывался с другим,

а последующее опиралось на предыдущее и готовилось к усвоению нового. Осуществление преемственности позволяет придать учебно-воспитательному процессу динамичный, перспективный характер, взаимно активизирующий деятельность преподавателя и обучаемого, исключая параллелизм, дублирование и обеспечивающий взаимосвязь в содержании, методах, в приёмах изучения материала всех этапов, ступеней и составных частей обучения. Принцип преемственности в обучении находит своё проявление: в дальнейшем развитии у учащихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения; в обеспечении системности знаний; в опережающем использовании содержания, форм и методов эффективного обучения, способов самосовершенствования личности.

Принцип сознательности и активности обусловлен тем, что подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путём интенсивного напряжения собственной умственной деятельности. Собственная познавательная активность учащегося является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Принцип наглядности обучения обусловлен тем, что органы зрения позволяют обучаемому получить в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы. При этом информация, поступающая в мозг из органов зрения, не требует значительного перекодирования и запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно. Исследованиями установлено, что около 90 % всех сведений, получаемых человеком об окружающем мире, он получает с помощью зрения, 9 % — с помощью слуха и лишь 1 % — через посредство остальных органов чувств¹. Исследования педагогов и психологов показали, что наилучшее восприятие обеспечивает сочетание изображения со словесной информацией ("слово — наглядность"): при

¹ См.: Р. Л. Грегори. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. — М.: Прогресс, 1970.

зрительном восприятии воспринимается сразу множество деталей, а слово помогает выделить для осмысления главное¹. И хотя в обучении в настоящее время стараются разработать методику убыстрения чтения и использования его как инструмента познания нового ("скорочтение"), всё же главным регулятором восприятия является не пропускная способность всех этих каналов, а пропускная способность мозга — осмысливание².

Человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается чёткая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий, универсальным средством и главным способом формирования которой является определённым образом организованное обучение. Этим обстоятельством и обусловлен *принцип систематичности и последовательности обучения*. Система научных знаний создаётся в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся. Если систематически не упражнять навыки, то они утрачиваются, если не приучать учащихся к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности, если не соблюдать законы системы и последовательность обучения, то процесс развития учащихся замедляется. Процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее, чем меньше в нём перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов.

Принцип прочности обуславливается избирательным характером памяти учащихся: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется. Прочность усвоения знаний учащимися зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры учебного материала, организации обучения, времени обучения, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю.

¹ См.: Сочетание слова учителя и средств наглядности / Под ред. Л. В. Занкова. — М.: Из-во АПН РСФСР, 1958.

² Т. А. Ильина. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1984. — С. 211.

В основе *принципа доступности* обучения лежат возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Чем выше уровень умственного развития учащихся, тем успешнее они могут продвигаться вперёд при изучении новых знаний. Доступность обучения зависит от организации учебного процесса и связана с условиями протекания учебного процесса. Практическая реализация принципа доступности была сформулирована Я. А. Коменским: от лёгкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Принцип научности обучения обусловлен всё возрастающей ролью науки в жизни человека. Научность обучения обеспечивается содержанием образования, соответствием учебных планов и программ уровню социального и научно-технического прогресса, подкреплением знаний практикой, межпредметными связями.

Эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой. Этим положением определяется *принцип связи теории с практикой*. Практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Эффективность формирования личности зависит от включения её в трудовую деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью последней. Эффективность связи теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся. Чем совершеннее система трудовой и производственной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки. Чем выше уровень политехнизма на учебных занятиях, тем действеннее знания учащихся. Чем больше приобретаемые знания учащихся применяются на практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Глава 11. Виды, методы и средства обучения

В современной школе используются три относительно обособленных вида обучения:

- объяснительно-иллюстративное;
- проблемное;
- программированное.

Объяснение в сочетании с наглядностью — главные методы *объяснительно-иллюстративного обучения*, слушание и запоминание — ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное воспроизведение изученного — главное требование и основной критерий эффективности¹. Это древний вид обучения, имеющий ряд важных преимуществ. Такое обучение экономит время и силы учителей и учащихся, облегчает последним понимание сложных тем, обеспечивает эффективное управление процессом обучения. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны недостатки: преподнесение "готовых" знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение отличает организация самостоятельного добывания знаний учащимися в процессе изучения учебных тем, в результате чего развивается их творческое мышление и познавательная активность.

К числу элементов проблемного обучения относят²:

- усмотрение проблемы (её "видение");
- формулировку проблемы, предмета поиска;
- анализ условий, их оценку, отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотезы;

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 513.

² Т. А. Ильина. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1984. — С. 325.

- разработку плана решения (в одном или нескольких вариантах);
- выполнение выбранного плана;
- проверку правильности действий и полученного результата.

К недостаткам проблемного обучения следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запланированных целей.

Сущность *программированного обучения* заключается в последовательном выполнении операций (действий), ведущих к заранее запланированному результату.

Особенности программированного обучения заключаются в следующем¹:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);
- при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся, так и педагогу;
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства программированного обучения (программированные учебные пособия, тренажёры, контролирующие устройства, обучающие машины, ПЭВМ).

¹ И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 514—515.

Метод обучения (от греч. *metodos* — буквально: путь к чему-либо) — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения часто понимают совокупность путей, способов достижения целей и решения задач образования.

На основе исторического наследия, существующей педагогической практики, исследований отечественных и зарубежных исследователей выделяют следующие методы обучения¹:

- рассказ;
- беседу;
- лекцию;
- дискуссию;
- работу с книгой;
- демонстрацию;
- иллюстрацию;
- видеометод;
- упражнения;
- лабораторный метод;
- практический метод;
- познавательную игру;
- методы программированного обучения;
- обучающий контроль;
- ситуационный метод.

Рассказ относится к словесным методам устного изложения. Рассказ — это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. Этот метод применяется, прежде всего, в младших классах; в средних и старших классах он используется реже. Эффективность данного метода зависит главным образом от того, насколько слова и выражения, используемые педагогом, понятны для учащихся и соответствуют уровню их развития. Поэтому содержание рассказа должно опираться на имеющийся у учащихся опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит

¹ И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 481.

для учащихся образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

Сущность *беседы* состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путём самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. *Беседа* заставляет мысль ученика следовать за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний. Достоинство *беседы* ещё и в том, что она максимально активизирует мышление, служит отличным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создаёт условия для оперативного управления процессом познания. Значительна также воспитательная роль *беседы*.

Лекция от других методов словесного изложения отличается: более строгой структурой; логикой изложения учебного материала; обилием сообщаемой информации; системным характером освещения знаний. Предметом школьной лекции является преимущественное описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющих между ними связей и зависимостей главным образом причинно-следственного характера. Из этого следует, что лекция применима только в старших классах, когда учащиеся уже достигают требуемого для восприятия и осмысления материала лекции уровня подготовки. По объёму лекция занимает целый урок, а иногда и "спаренное" занятие.

Смысл *дискуссии* состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать.

Одним из важнейших методов обучения является *работа с книгой*. Главное достоинство данного метода — возможность для учащихся многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для них темпе и в удобное время. Среди факторов, определяющих эффективность данного метода, наиболее важными являются: умение свободно читать и понимать прочитанное; умение выделять главное в изучаемом материале; умение вести записи, составлять конспекты; умение подбирать литературу по изучаемому вопросу. Все эти умения постепенно формируются

у учащихся с первого дня их пребывания в образовательном учреждении.

Демонстрация заключается в наглядно-чувственном ознакомлении учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде. Данный метод служит для раскрытия динамики изучаемых явлений, а также для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством или местоположением в ряду однородных предметов. Данный метод эффективен лишь тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс — осмысливание вещи, явления, а не чужие представления о них.

Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, слайдов, рисунков, схем, моделей и т. п. В отличие от демонстрации, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом, метод иллюстрации применяется в том случае, когда учащимся требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами.

Использование *видеометода* в учебном процессе повышает роль наглядности и обеспечивает учащихся более полной и достоверной информацией об изучаемых явлениях и процессах. При этом видеометод служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации. Видеометод позволяет учащимся проявлять самостоятельность и активность в процессе обучения, обеспечивает объективный учёт успеваемости.

Упражнение — это метод обучения, представляющий собой планомерное организованное повторное выполнение действий с целью овладения ими (действиями) или повышения их качества. Достоинство данного метода заключается в обеспечении эффективного формирования умений и навыков.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении экспериментов, исследований учащимися. Опыты могут проводиться индивидуально или в группах. В отличие от демонстрации, лабораторный метод требует от учащихся активности и самостоятельности. Лабораторный метод даёт возможность при-

обретать умения и навыки обращения с оборудованием, формирует умение измерять, вычислять, обрабатывать результаты и сравнивать их с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути самостоятельных исследований.

Практический метод отличается от лабораторного тем, что в деятельности учащихся преобладает применение полученных знаний к решению практических задач. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике.

Познавательные игры — это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Главное назначение данного метода — стимулировать познавательный процесс. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности. Использование данного метода получило широкое распространение с внедрением в учебный процесс ЭВМ.

Методы программированного обучения направлены на повышение эффективности управления учебным процессом и подразумевают значительное увеличение доли самостоятельной работы учащихся, осуществляемой в индивидуальном темпе и под контролем специальных средств.

Главная функция *обучающего контроля* — контрольно-коррекционная. В данном методе различают ряд модификаций, отличающихся организацией контрольных срезов, основаниями для накопления информации, способами получения и обработки данных диагностических и тестовых измерений, другими особенностями.

Ситуационный метод — это скомбинированный из многих путей и способов метод, применяемый педагогом тогда, когда ни один из известных изолированных методов не даёт возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в конкретных условиях. Главную роль в выборе и применении ситуационного метода играет сложившаяся обстановка. Метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из намеченной цели.

При выборе метода обучения необходимо, прежде всего, определить цель и задачи, которые будут решаться на занятии, количество и сложность учебного материала. Необходимо также

учитывать возрастные особенности учащихся, уровень их развития, специфику коллектива класса (группы). На выбор методов обучения влияют внешние условия, время обучения, материально-техническое обеспечение, а также опыт и уровень подготовленности самого педагога.

Средства обучения — это вспомогательные источники обучения, материальные условия учебного процесса: школьное оборудование, технические средства, модели, макеты, схемы, учебники, книги, другие дидактические материалы.

Эффективное использование средств достигается при определённом сочетании их с содержанием и методами обучения. Связь средств и методов обучения неоднозначна: средства обучения могут использоваться в сочетании с различными методами и наоборот: для применения одного метода можно подобрать несколько адекватных средств.

Современные средства обучения существенно изменяют методы учебной работы. В частности, это относится к техническим средствам обучения (ТСО) — комплексу светотехнических и звуковых пособий и аппаратуры, повышающих информационную насыщенность процесса обучения, развивающих активность учащихся, позволяющих индивидуализировать обучение и оптимизировать усвоение материала.

ТСО имеют возможность показывать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определёнными дозами. Они по-новому, нежели с помощью печатных пособий, организуют и направляют восприятие учащихся, объективизируют содержание; выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве; стимулируют познавательные интересы учащихся; создают при определённых условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе; позволяют проводить контроль и самоконтроль знаний¹.

¹ Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 263.

Глава 12. Формы организации обучения

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешнее выражение согласованной деятельности педагога и учащихся, осуществляемой в определённом порядке и режиме. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся; месту учёбы; продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, индивидуальные формы обучения. По месту учёбы различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т. п., а ко вторым — домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т. д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное занятие (70 мин), а также уроки "без звонков" произвольной длительности.

Из истории развития школы известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным организационным формам: индивидуально-групповой (в школах средневековья); взаимного обучения (Белл-Ланкастерская система в Англии)¹; дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система)²; бригадно-индивидуального

¹ Взаимное обучение (Белл-Ланкастерская система) — система обучения в начальной школе, при которой старшие и более знающие ученики под руководством учителя вели занятия с другими учащимися. Разработана английскими педагогами А. Беллом (1753—1832) и Дж. Ланкастером (1778—1838). В России использовалась с 1818; некоторые школы действовали до 1860-х гг.

² Система дифференциации обучения (Мангеймская система) была предложена немецким педагогом И. А. Зиккингером в начале XX в. для народных школ г. Мангейм (отсюда название). Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям учащихся (индивидуальные особенности, различия домашних условий и т. п.), он создал 4 так называемых ряда классов; основные (нормальные) — для детей, имеющих средние способности; классы развития — для малоспособных; вспомогательные классы — для умственно отсталых; переходные (классы иностранных языков) для способных учащихся, желающих продолжить образование после народной школы в реальных школах и гимназиях.

обучения¹; американский "план Трампа", согласно которому 40 % времени учащиеся проводили в больших группах (100—150 человек), 20 % — в малых (10—15 человек) и 40 % времени отводилось на самостоятельную работу.

Наибольшее распространение во всём мире получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трёх столетий. Обоснование этой системы осуществил немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в практическую технологию Я. А. Коменский.

Классно-урочная система обучения — организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний.

Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности²:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности;
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

¹ Бригадно-индивидуальное обучение — система индивидуализированного обучения, разработана в начале 80-х гг. прошлого века в Университете Джона Хопкинса (США) применительно к преподаванию математики в начальной школе (3—6-й классы). Индивидуальное обучение сочетается в ней с организацией работы учащихся в малых группах (по 4—6 чел.). Состав групп (бригад) должен быть максимально разнородным во всех отношениях. В группу должны входить мальчики и девочки хорошо-, средне- и слабоуспевающие (по данным диагностического тестирования), а также (при соответствующих условиях) дети разного этнического происхождения.

² И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 520.

Классно-урочная форма организации обучения является главной (основной). Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. *Уроком* называется форма организации обучения, при которой учитель ведёт занятия с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковый уровень развития, по установленному расписанию и регламенту. Урок — это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, элемент) учебного процесса.

К настоящему времени насчитывается несколько десятков типов уроков.

По логическому содержанию работы и характеру познавательной деятельности различаются следующие типы уроков¹:

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний на практике;
- урок навыков;
- урок закрепления, повторения и обобщения;
- контрольный урок;
- смешанный, или комбинированный урок.

По дидактическим целям уроки классифицируются на² следующие:

- комбинированные, или смешанные;
- ознакомления учащихся с новым материалом;
- закрепления знаний;
- обобщения и систематизации изученного;
- выработки и закрепления умений и навыков;
- проверки знаний.

В рамках перечисленных выше типов выделяются ещё и подтипы.

С середины 70-х гг. прошлого века наметилась тенденция проведения нестандартных уроков, имеющих целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. Анализ педа-

¹ См.: С. В. Иванов. Типы и структура урока. — М., 1952.

² См.: М. А. Данилов, Б. П. Есипов. Дидактика. — М., 1957.

гогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий: уроки — "погружения"; уроки — деловые игры; уроки — пресс-конференции; уроки — соревнования; уроки типа КВН; театрализованные уроки; уроки — консультации; компьютерные уроки; уроки творчества; уроки — зачёты; уроки — обобщения; уроки — игры; уроки — диалоги; уроки — ролевые игры; интегральные уроки; межпредметные уроки и др.

Кроме классно-урочной, в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному: вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т. д. К ним относятся: консультации, дополнительные занятия, экскурсии, домашняя самостоятельная работа учащихся, факультативные занятия, кружковая работа, олимпиады, конкурсы и др.

Консультации и дополнительные занятия проводятся с учащимися во внеурочное время и используются для углубленного изучения отдельных тем и вопросов, для устранения отставания отдельных учащихся в учении, для устранения пробелов в их знаниях и предупреждения неуспеваемости.

Экскурсия — форма организации обучения, при которой учащиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми объектами (природой, историческими памятниками, с производством и др.). Экскурсия объединяет учебный процесс в образовательном учреждении с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения знакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

Основная деятельность по усвоению и закреплению учебных умений и навыков, а также повторение и частичный разбор нового материала приходится на *домашнюю самостоятельную работу учащихся*.

Факультативные занятия призваны удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов, развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности учащихся, а также способствовать развитию их творческих способностей и индивидуальных особенностей.

Кружковая работа включает в себя более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызывают интерес учащихся. Содержанием их деятельности могут быть изучение новейших достижений науки и техники, экспериментальная работа, моделирование и др.

Олимпиады, конкурсы организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам и развитию их творческих способностей.

Глава 13. Диагностика обучения

Диагностика обучения — это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов.

Различают диагностирование *обученности*, т. е. последствий, достигнутых результатов и *обучаемости*. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью.

В диагностику вкладывается более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в балах или процентах, а качественные — в оценочных суждениях типа "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "неудовлетворительно". Каждому оценочному суждению приписывается определённый, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению "отлично" соответствует балл 5).

Количественное значение уровня обученности получается тогда, когда оценку понимают (и определяют) как соотношение между фактически усвоенными знаниями, умениями и общим объёмом этих знаний, умений, предложенным для усвоения. Показатель усвоения (продуктивности обучения) вычисляется из соотношения¹:

$$O = \Phi / П \square 100 \%,$$

где:

- O — оценка успеваемости (обученности, продуктивности);
- Φ — фактический объём усвоенных знаний, умений;
- $П$ — полный объём знаний, умений, предложенных для усвоения.

Как видно из формулы, показатель усвоения колеблется от 100 % (полное усвоение информации) до 0 % (полное отсутствие усвоения информации).

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность, наглядность.

Объективность заключается в научно обоснованном содержании тестов (заданий, вопросов), непредвзятом отношении педагога ко всем обучаемым.

Систематичность заключается в том, что диагностированию подвергаются все обучаемые с такой частотой, чтобы надёжно проверить всё то важное, что им надлежит знать и уметь.

Наглядность заключается в проведении открытых испытаний обучаемых по одним и тем же критериям, а также в объявлении результатов испытаний, их обсуждении и анализе с участием заинтересованных лиц, составлении перспективных планов ликвидации пробелов.

До революции в России существовала шестибалльная система оценки знаний с баллами от нуля до пяти. В 1918 г. отметка "0" была упразднена. Но постепенно и отметка "1" стала использоваться всё реже, а начиная с 50-х годов прошлого века всё меньше стала использоваться и отметка "2". Пятибалльная система

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 548.

отметок фактически превратилась в трёхбалльную, а для большинства обучаемых, которые не могут учиться на "4" и "5", эта шкала стала двухбалльной. Такая оценочная система очень слабо стимулирует учебный труд, "ступенька" между тройкой и четвёркой непреодолима для большинства обучаемых.

Многие педагоги используют "дополнение" к обычной пятибалльной шкале в виде знаков "плюс" и "минус". Реально получают три градации пятёрки ("пять с плюсом", "пять", "пять с минусом") и аналогично три градации четвёрки, тройки и двойки.

В некоторых образовательных учреждениях, вводится десятибалльная и столбалльная системы отметок.

Для успешной организации процесса обучения на практике чаще всего применяются такие методы контроля усвоения учебного материала (диагностирования обученности), как повседневное наблюдение за учебной работой учащихся, устный опрос, письменный опрос, контрольная работа, проверка домашней работы, тестирование.

Повседневное наблюдение за учебной работой учащихся, проверка их домашних работ позволяют учителю постоянно контролировать качество усвоения изучаемого материала, определять индивидуальные особенности учащихся и учитывать их в работе.

Сущность метода устного опроса заключается в том, что учитель, задавая учащимся вопросы по изученному материалу и оценивая ответы, определяет степень усвоения материала.

Суть метода письменного опроса состоит в том, что учитель даёт учащимся задания (задачи, примеры), которые они выполняют в течение 10—12 мин. По результатам выполненных заданий оценивается степень владения учащимися изученным материалом.

С целью проверки и оценки качества усвоения знаний учащимися после изучения отдельных тем или разделов учебной программы, проводятся письменные или практические контрольные работы.

Одним из методов диагностирования обученности учащихся является тест — совокупность заданий, сориентированных на определение (измерение) уровня (степени) усвоения определённых аспектов (частей) содержания обучения.

Порядок сдачи выпускных экзаменов после 9 или 11 классов в школах Российской Федерации изменился в 2002 году. На смену произвольной формы пришёл стандартизированный одинаковый для всех тест — "Единый государственный экзамен" (ЕГЭ). В 2002 году он был введен только в экспериментальных школах, но с 2009 года стал обязательным для всей страны.

С 2009 года результаты ЕГЭ являются действительными на протяжении двух лет, с момента получения сертификатов, содержащих результаты ЕГЭ, — это количество баллов по сдаваемым предметам (по 100-балльной шкале) и оценка за экзамен (по 5-балльной шкале).

Экзамен по каждому предмету состоит из вопросов и заданий трёх видов:

- *A* — задания, в которых необходимо выбрать один ответ из четырёх предложенных;
- *B* — задания со свободным ответом в краткой форме (необходимо написать число или слово);
- *C* — задания с развёрнутым свободным ответом (необходимо словесное обоснование, математический вывод и т. д.).

Ответы на задания категорий "*A*" (правильный ответ необходимо выбрать из предложенных вариантов) и "*B*" (краткие ответы в свободной форме) проверяются с помощью компьютеров, а ответы категории "*C*" (развёрнутые ответы в свободной форме) проверяют независимые эксперты. Тесты ЕГЭ проверяются поэтапно: сначала проверку тестов выполняют два независимых друг от друга эксперта, выбранные местной госкомиссией из числа местных преподавателей. По окончании проверки ответов категории "*C*" и выставления соответствующих оценок эксперты отдают бланки на сканирование (таким образом, вся информация заносится в компьютер). Полученные в результате сканирования файлы по глобальной сети отправляют в Москву, в Центр тестирования Министерства образования и науки, в котором для каждого учащегося осуществляется автоматический подсчёт баллов. Полученные результаты сохраняются в сводной общероссийской базе данных.

Диагностирование обученности неотделимо от диагностирования обучаемости, поскольку правильное представление о дос-

тигнутых результатах может быть получено только в связи с условиями (путями, способами) их достижения.

Обучаемость — это способность учащегося овладевать заданным содержанием обучения.

Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются следующие¹:

- потенциальные возможности обучаемого;
- фонд действенных знаний;
- обобщённость мышления (мыслительного процесса);
- темп усвоения знаний;
- темп продвижения в обучении;
- темп прироста результатов.

Потенциальные возможности включают в себя индивидуальные характеристики обучаемого. Среди них: восприимчивость, готовность к умственному труду, успешность познавательной деятельности и др.

Фонд действенных знаний — это сформированность умственных действий, широта знаний, общая эрудиция обучаемых, их языковое развитие, уровень усвоения знаний, умений и др.

Темп усвоения знаний, умений (T_y) может быть вычислен по формуле:

$$T_y = T_\phi / T_3 \cdot 100 \%,$$

где:

- T_ϕ — фактически затраченное время на полное усвоение эталонного понятия или выполнение эталонного теста конкретным обучаемым;
- T_3 — среднестатистическое время выполнения эталонного задания.

Аналитическое выражение для определения темпа продвижения в обучении (T_n) имеет вид:

$$T_n = T_y / T_3 \cdot 100 \%,$$

¹ См.: И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 566—569.

где:

- T_y — время полного усвоения раздела (части курса, всего учебного предмета) конкретным учащимся;
- $T_э$ — эталонное время усвоения того же объёма учебного материала, установленное экспертным путём или же с помощью теоретических расчётов.

Показатель изменения результативности (T_p) выражает отношение последующих достижений к предыдущим:

$$T_p = T_n / T_д \cdot 100 \%,$$

где:

- T_n — "последующее" зафиксированное значение показателя обучения (в процентах, относительных значениях, баллах);
- $T_д$ — зафиксированное значение достигнутого (предыдущего) показателя или среднеарифметическое значение ряда показателей.

Глава 14. Сущность и содержание образования

Понятие образования весьма сложное и многоаспектное. В Законе Российской Федерации "Об образовании" оно определяется как *"целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства"*.

В самом общем определении *образование* — это целенаправленный процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов.

В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В образовании индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям¹.

¹ Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — С. 61.

В Педагогическом словаре содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определённый уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы.

Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII — начале XIX в. Они получили название материальной и формальной теорий содержания образования.

Первую ещё называют теорией дидактического материализма или энциклопедизма. Её сторонники (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон и др.) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объёма знаний из различных областей науки.

Формальная теория образования (или дидактический формализм) рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Поэтому главным критерием при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность, наиболее сильно представленная в математике и классических языках.

Обе теории были подвергнуты критике К. Д. Ушинским, который указывал, что "формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях"¹.

Школа, по его мнению, должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством. Однако, поскольку она имеет дело с растущим человеком, знания которого будут расширяться, она должна не только удовлетворять потребности настоящей минуты, но и делать запас на будущее.

Как ответ на неудовлетворённость теориями материального и формального содержания образования в США на рубеже XIX и XX столетий появилась утилитарная концепция — дидактический утилитаризм. Её выдвинул американский педагог Дж. Дьюи. Он считал, что источником связи между содержанием отдельных учебных предметов является индивидуальная и общественная деятельность ученика. Поэтому единственный путь к овладению

¹ К. Д. Ушинский. Собр. соч. — Т. 8. — С. 661.

социальным наследием — это приобщение детей к видам деятельности, позволившим цивилизации стать тем, что она есть. Вот почему при определении содержания образования нужно концентрировать внимание на занятиях конструктивного характера, учить детей готовить еду, шить, приобщать их к рукоделию и т. п. Разнообразные практические занятия при этом играют роль фактора, активизирующего мышление и деятельность учащихся¹.

Теорию содержания образования под названием функциональный материализм разработал польский учёный В. Окон. Отмечая, что существующие концепции (в частности, энциклопедизм, дидактический формализм и утилитаризм) не выдержали проверку временем, он считал, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала для учащихся как получение знаний, так и приобретение умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности. Основу такой теории составляло положение об интегральной связи познания с действительностью. В содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея. Ученикам нужно предоставить возможность использовать приобретённые в школе знания для решения задач практического характера, связанных с преобразованием доступных им аспектов природной, общественной, культурной и технической действительности².

В середине 50-х годов прошлого века в связи с появлением программированного обучения была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Её сторонники считали необходимым проводить тщательный анализ знаний, составляющих содержание учебного предмета и связей между ними. В учебном материале, который учащиеся должны изучить, выделяются принципиальные вопросы (основные понятия, законы, теоремы, принципы, правила и т. п.), а также анализируются логические и содержательные связи, существующие между ними. После этого для каждого из выделенных вопросов

¹ См.: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 230—231.

² Там же. С. 231—232.

подбираются типичные примеры. Учащимся предоставляется возможность привести свой пример. В этом случае преподаватель сразу же проверяет их, не допуская закрепления возможных ошибок¹.

В педагогической теории и практике при отборе содержания образования принято ориентироваться на следующие принципы²:

- соответствие содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности;
- единая содержательная и процессуальная сторона обучения;
- структурное единство содержания образования на разных уровнях;
- гуманизация;
- фундаментализация;
- соответствие основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности.

Одной из тенденций развития содержания образования является его стандартизация, вызванная необходимостью единого в стране педагогического пространства, благодаря которому обеспечивается единый уровень общего образования, получаемого учащимися в разных типах образовательных учреждений.

Под *стандартом образования* понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

В нашей стране стандарт образования является основным нормативным документом, в котором дано толкование определённой части закона "Об образовании". Он развивает и конкретизирует содержание, уровень и форму предъявления образования, указывает методы и способы измерения и интерпретации результатов обучения.

В соответствии с законом "Об образовании" государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания обра-

¹ См.: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 232—233.

² Там же. С. 234—235.

зования сверх этой нормы находится в компетенции регионов и образовательных учреждений. Поэтому в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный уровень определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный уровень содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Школьный уровень определяет само образовательное учреждение. Однако в стандарте указан объём содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения.

На основе стандарта образования могут быть разработаны разнообразные учебные планы.

В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, типовой и собственно учебный план общеобразовательного учреждения.

Базисный учебный план общеобразовательного учреждения — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного стандарта в этой области образования.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации.

Учебный план общеобразовательного учреждения составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существуют два типа таких планов:

- собственно учебный план общеобразовательного учреждения, разрабатываемый на основе государственного базисного

учебного плана на длительный период и отражающий особенности конкретного общеобразовательного учреждения;

- рабочий учебный план, разрабатываемый с учётом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом общеобразовательного учреждения ежегодно.

Содержание образования, представленное в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет — это дидактически отработанная в учебных целях система теорий, законов, фактов, понятий, идей и методов соответствующей науки, воплощённая в определённом отрезке учебного материала, удовлетворяющая требованиям учебной программы и подлежащая усвоению учащимися с целью овладения всеми компонентами содержания образования.

Учебная программа — нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение.

Программа распределяет учебный материал по годам обучения и внутри каждого школьного класса.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области, утверждаются Минобрнауки России и имеют рекомендательный характер.

На основе типовой программы создаются и утверждаются педагогическим советом общеобразовательного учреждения *рабочие учебные программы*. Они могут непосредственно отражать требования государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе (в отличие от типовой) описывается национально-региональный уровень, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения

ния учебного предмета, авторские подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от учёных в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом образовательного учреждения.

В структуре учебной программы выделяют три элемента¹:

- объяснительную записку, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета;
- собственно содержание программы: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий;
- методические указания, касающиеся главным образом оценки знаний, умений, навыков.

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам и закрепляется в учебной литературе, электронных накопителях информации (видео-дисках, видеокассетах, компьютерных программах).

Учебный план — это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей (триместров) и каникул;
- полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по каждому предмету за всё время обучения и количество часов на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т. п.

¹ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 241.

Учебный план разрабатывается с учётом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. Предметы, включённые в учебный план, делятся на обязательные и факультативные (по выбору).

На основе учебного плана составляются *учебные программы* по всем предметам. Учебная программа содержит:

- объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения;
- тематическое содержание изучаемого материала;
- ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- перечень основных мировоззренческих вопросов;
- указания по реализации межпредметных и межкурсовых связей;
- перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процессов дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В одном учебном заведении могут применяться несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями. Решение о введении дифференцированных программ и создании классов с углубленным или, наоборот, облегчённым изучением предмета принимают школьные советы.

Содержание образования подробно раскрывается в *учебной литературе*. К ней относятся: учебники, учебные пособия, методические рекомендации, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т. п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения.

Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, а также быть интересным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллю-

стрированным, эстетически оформленным. Учебник должен быть одновременно и стабильным и мобильным. В соответствии с требованием стабильности учебник должен иметь устойчивую основу. Мобильность обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует блочная конструкция учебника, допускающая вставки, расширяющие блоки.

Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, оснащённым основным фактическим материалом. Он должен содержать изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности¹.

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное освоение учебного материала. В связи с решением этих задач учебник выполняет следующие дидактические функции²:

- *Мотивационную*, которая заключается в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе.
- *Информационную*, позволяющую учащимся расширять объём знаний всеми доступными способами преподнесения информации.
- *Контрольно-корректирующую* (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а также выполнения тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Структура учебника включает в себя текст (описания, повествования, рассуждения) как главный компонент и внетекстовые,

¹ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — С. 242.

² И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 327—328.

вспомогательные компоненты. Учебный текст служит разъяснению содержания темы. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определённое эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Внетекстовые компоненты служат, прежде всего, усвоению материала (иллюстрации, памятки или инструктивные материалы, таблицы, вопросы и задания, упражнения), а также ориентировке учащихся в имеющемся учебном материале (предисловие, примечание, оглавление, указатели).

Учебники содержат изложение основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, они учат учиться.

Значительными дополнениями к учебникам являются различного рода учебные пособия: сборники упражнений и задач, словари, справочники, книги для внеклассного чтения и др. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал даётся в расширенном плане, дополняя и расширяя материал учебников новейшими сведениями справочного характера.

Раздел 3

Воспитание

Воспитание — историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем развития общества и государства, а также с их этносоциальными и социально-психологическими особенностями.

На ранних стадиях развития человечества воспитание ограничивалось усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся из поколения в поколение. При этом разделение труда между мужчинами и женщинами обуславливало различие в воспитании мальчиков и девочек.

С развитием общества и возникновением государств воспитание выделилось в особую сферу общественной жизни.

Особенности развития цивилизаций древнего мира, различия религий, обычаев и традиций, разнообразие этнических, экономических и социокультурных факторов закономерно порождали своеобразие подходов к воспитанию подрастающего поколения. Воспитание определялось имущественным положением семьи и её сословной принадлежностью. Семейное воспитание дополнялось возникающей системой общественного воспитания, которое с самого начала приобрело сословный характер. Значительное внимание уделялось военно-патриотическому воспитанию. В этом плане делались попытки накопления и передачи опыта подрастающему поколению, а также традиций вооружённой защиты интересов рода, общины, а затем и государства.

В эпоху средневековья появилось и расширилось влияние религиозного воспитания на процесс формирования подрастающего поколения. Знатные люди получали разностороннее воспитание. Возникли учебные заведения, в которых воспитывались дети

торговцев и ремесленников — ремесленные или цеховые школы, гильдейские школы. С развитием мануфактурного и фабричного производства появилась система школ для детей рабочих. Позднее были организованы школы для детей крестьян.

Эпоха возрождения и реформации (конец XIV — начало XVI вв.) оказала мощное воздействие на всю идеологию и систему воспитания подрастающего поколения. Новизна ренессансных подходов к решению задач воспитания выражалась в обновлении идеала духовного и физического развития личности, способной на самостоятельные и общественно-полезные действия; в побуждении и развитии у подрастающего поколения национального самосознания; в усилении внимания к идеям независимости и в пробуждении чувства единства этноса; в критике христианского аскетизма и недостатков рыцарского воспитания и т. д.

Результаты анализа педагогических взглядов позднего возрождения позволяют сделать выводы о том, что в преддверии нового времени в сфере воспитания постепенно происходит переход от религиозной к светской системе.

В Европе эпоха нового времени тесно связана с творчеством Э. Канта, Г. В. Гегеля, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герберта, Ф. А. Дистервега и др. С позиций проведенного исследования, А. Дистервег сумел заметить и обосновать правомерность новых конструкций воспитания человека, в которых обществу, государству и различным социальным институтам должна принадлежать ведущая роль.

С середины XIX в. воспитание становится одной из важнейших функций государства. Ставя перед воспитанием задачи эффективного формирования необходимого для него типа гражданина, государство всё более последовательно занималось совершенствованием системы воспитания. Увеличивается многообразие институтов воспитания, меняется их роль и соотношение в системе воспитания.

В настоящее время во многих государствах сосуществуют государственные, конфессиональные, частные и общественные учебно-воспитательные учреждения различного типа. Совершенствуется содержание воспитания и его методы.

Глава 15. Сущность и содержание воспитания

Понятие "воспитание" определяется по-разному. Одни понимают под воспитанием процесс формирования личности, другие утверждают, что воспитание — это воздействие воспитателя на воспитуемого и т. д. В табл. 1 даны определения понятия "воспитание" некоторыми представителями отечественной педагогической науки.

Таблица 1. Определение понятия "воспитание" представителями отечественной педагогической науки

№ п/п	Определение понятия "воспитание"	Авторы
1	Воспитание — процесс целенаправленного и систематического воздействия субъекта на объект в интересах привития ему качеств, соответствующих воспитательным целям и задачам ¹	К. А. Абульханова, Н. В. Васин, А. Г. Лаптев
2	Воспитание — процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации, т. е. целенаправленной передачи опыта подрастающему поколению ²	И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостёнин, Е. Н. Шиянов
3	Воспитание — процесс последовательного усвоения воспитанником социального опыта, накопленного обществом, тех или иных элементов культуры и развития на этой основе его духовных и физических сил, формирования личности ³	Ю. П. Сокольников

¹ Психология и педагогика. Учеб. пособие / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васина, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостёнина. — М.: Совершенство, 1998.

² Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998.

³ Ю. П. Сокольников. Системный анализ воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1986.

Таблица 1 (продолжение)

№ п/п	Определение понятия "воспитание"	Авторы
4	Воспитание — целенаправленное управление процессом развития личности ¹	В. А. Караковский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин
5	Воспитание — управление процессом духовного и физического развития индивида ²	А. И. Кочетов
6	Воспитание — целенаправленное влияние на развитие мотивационно-ценностной сферы человека ³	С. Д. Поляков
7	Воспитание — целенаправленное выявление оптимальных педагогических условий для развития морально-волевых качеств личности, придающих ей гуманистическую направленность, целеустремленность, действенность, устойчивость в сочетании с необходимой гибкостью средств достижения высокой цели, способностью находить оптимальные поведенческие решения ⁴	В. Е. Гурин
8	Воспитание — целенаправленное создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека, становления его социальности ⁵	В. Д. Иванов, Б. З. Вульф

¹ Теория. История. Методика детского движения. Информбюллетень. — М.: Пресс Соло, 1992. — Вып. 4.

² А. И. Кочетов. Воспитательная система: теория, проблематика, альтернативы / Минобразование Республики Беларусь; Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. — Мн., 1992.

³ С. Д. Поляков. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. — М.: Новая школа, 1996.

⁴ Современные проблемы школьной и вузовской педагогики / Под ред. В. Е. Гурина. — М.; Краснодар: Академия пед- и соцнаук; Краснодарское краевое отделение ПО РФ. — 1998.

⁵ Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. — М.: Изд-во УРАО, 1997.

Таблица 1 (окончание)

№ п/п	Определение понятия "воспитание"	Авторы
9	Воспитание — целенаправленное создание условия для развития человека ¹	А. В. Мудрик
10	Воспитание — целенаправленная деятельность, охватывающая процесс формирования личности, включая в себя организацию её интеллектуально-познавательной деятельности, овладение изучаемым материалом, а также духовно-нравственное развитие и выработку соответствующих свойств и качеств ²	И. Ф. Харламов
11	Воспитание — целеустремлённое, систематическое управление процессом формирования личности в целом или отдельных её качеств в соответствии с потребностями общества в характере воспитанности своих членов ³	Н. Е. Ковалёв, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин
12	Воспитание — целенаправленный и организованный процесс формирования личности ⁴	И. П. Подласый
13	Воспитание — процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает усвоение ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей ⁵	А. В. Парамонов, С. А. Смирнов

¹ А. В. Мудрик. Воспитание / Магистр. — 1992. — № 1.

² И. Ф. Харламов. Педагогика. Учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юристь, 1997.

³ Н. Е. Ковалёв, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин. Введение в педагогику. Учеб. пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1975. — С. 28.

⁴ И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: в 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 24.

⁵ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр "Академия", 1999. — С. 362.

Согласно педагогической энциклопедии, в широком смысле воспитание включает воздействие на личность общества в целом, в узком смысле трактуется как целенаправленная деятельность, призванная формировать у воспитанников систему качеств личности, взглядов и убеждений.

В социологическом плане воспитание *в широком смысле* — это функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с целями и интересами тех или иных социальных групп.

Воспитание *в узком смысле* — процесс целенаправленного и систематического формирования личности, осуществляемый в рамках социальных институтов (семьи, воспитательных заведений, образовательных учреждений, общественных организаций, СМИ и др.) с целью её подготовки к жизнедеятельности в различных сферах социальной политики (профессиональной, общественно-политической, семейно-бытовой и др.). С философско-педагогических позиций воспитание определяется как сохранение, преобразование, развитие человеческого качества в педагогическом взаимодействии.

В социальном плане воспитание — это специально организованное, целенаправленное включение подрастающего поколения в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Оно осуществляется через систему общественного воспитания, социально-политическая и организационно-управленческая направленность которой может быть различной. Здесь конкретизируются цели школьной и других воспитательно-образовательных систем с учётом типа культуры, динамики развития общества, системы производства, общественных отношений. Обычно всё это отражается в соответствующих нормативных документах, например, в Конституции, законе РФ "Об образовании", президентских указах, постановлениях правительства и др.

Воспитание осуществляется не ради воспитания, не только для того, чтобы личностью положительно воспринималось воспитательное влияние, хотя это и является важным критерием успешности воспитания. В процессе воспитания возникают изменения в целостной структуре личности, что влечёт за собой

изменения и во всей структуре отношений индивида к действительности как определённом способу жизнедеятельности личности. Необходимо отметить, что целью воспитания является формирование не законченной личности, а личности, развивающейся на протяжении всей её жизни. Воспитание, кроме того, регулирует процесс самовоспитания, развития отношения самой личности к собственному формированию. Так трактовали сущность воспитательного процесса А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский.

Не следует отождествлять понятия "воспитание" и "формирование" личности. Под словом "формирование" понимается придание законченности, зрелости. Личность же человека формируется на протяжении всей жизни под влиянием различных людей и обстоятельств, как положительных, так и отрицательных. На формирование человека, как личности, оказывают влияние родители, педагоги, коллектив, а также друзья, приятели, знакомые и незнакомые люди (среда проживания). Государство и общество заинтересовано в том, чтобы сделать процесс формирования личности в максимальной степени управляемым. С этой целью и организуется воспитание, создаются соответствующие воспитательно-образовательные учреждения, используется богатый арсенал многообразных средств и методов.

Когда речь идёт о формировании личности человека или его отдельных качеств, то необходимо учитывать, что это внутренний процесс определённых качественных изменений. Сформированная черта личности — это не внесённая извне добавка к тому, что было, не пристройка и не надстройка над тем, что имелось, а перестройка имевшегося, переход его в новое, более совершенное качество.

Решая ту или иную задачу, воспитатель путём внешнего влияния (слова, примера, созданных условий) побуждает к определённой деятельности или предотвращает нежелательные действия. Но чтобы воспитанник начал проявлять соответствующую активность, это влияние должно быть им осознано, должно превратиться в мотив деятельности (убеждение, сознание необходимости, желание, интерес и др.). "Всё, что приводит людей в движение, — указывал Ф. Энгельс, — должно пройти через их голову..."¹

¹ Ф. Энгельс. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. — К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. 2-е, т. 21. — С. 308.

Воспитатели (педагоги, родители и др.) стараются в соответствии с поставленными перед ними целями воспитания, использовать прямое и косвенное влияние на воспитуемых, организовать такую их деятельность, чтобы у воспитанников сформировались желаемые обществу качества личности. Но свести воспитание только к воздействию воспитателя на личность воспитуемого нельзя. Необходимо учитывать большое значение различных косвенных влияний, организуемых и направляемых воспитателем, огромную воспитательную роль коллектива, роль общественных организаций, влияние "улицы" и т. д. Но это отнюдь не является основанием для того, чтобы считать воспитанием и неуправляемые влияния, тем более, что среди таких неуправляемых влияний имеют место и отрицательные.

Поэтому нельзя согласиться с тенденцией понимания всех видов влияний на формирование личности, как целенаправленных, так и неуправляемых "воспитанием в широком смысле слова", противопоставляя ему понятие "воспитание в узком смысле слова", имея в этом случае в виду лишь целеустремлённые действия воспитателя.

Поскольку общество крайне заинтересовано в том, чтобы все его члены обладали определёнными качествами личности, оно старается не допускать стихийности в становлении личности своих граждан. Общество стремится и руководить этим процессом.

Таким образом, *воспитание* — это специально организованный, систематический, управляемый процесс формирования нужной и полезной обществу личности.

В условиях современной отечественной школы процесс воспитания направлен на¹:

- целостное формирование личности с учётом цели всестороннего, гармонического развития личности;
- формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности;

¹ И. П. Подласый. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: в 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Процесс воспитания. — С. 18—19.

- приобщение учащихся к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;
- воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности;
- развитие склонностей, способностей и интересов личности с учётом её возможностей и желаний, а также социальных требований;
- организацию познавательной деятельности учащихся, развивающей индивидуальное и общественное сознание;
- организацию личностной и социально ценной многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности;
- развитие важнейшей социальной функции личности — её общение с другими людьми в изменяющихся условиях трудовой деятельности и повышения социальной напряжённости.

Под *содержанием воспитания* понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть воспитанники в соответствии с поставленной целью.

Глава 16. Цель воспитания

Определение цели воспитания всегда являлось предметом особой заботы общества, поскольку этим обуславливалась вся система воспитания и образования в государстве, типы и характер учебно-воспитательных учреждений, содержание всей воспитательно-образовательной работы, методы и организационные формы воспитания и обучения. О значении чёткого представления воспитателем (педагогом) конечной цели своей работы великий русский педагог К. Д. Ушинский писал так: "Что сказали бы вы об архитекторе, который закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить... То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности... Вверяя воспитанию чистые и впечатлительные души детей, вверяя

для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа"¹.

Цель воспитания — это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия. В разное время разные учёные-педагоги определяли цель воспитания по-разному (табл. 2). Поражает не столько число целей, сколько разнообразие подходов, концепций, взглядов и мнений, послуживших основанием для той или иной формулировки цели воспитания.

Таблица 2. Определение цели воспитания

Цель воспитания	Автор
Развитие ума, воли и чувств	Платон
Развитие мужества и закалённости (выносливости), умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоты	Аристотель
Познание себя и окружающего мира, управление собой, стремление к Богу	Я. А. Коменский
Формирование джентльмена — человека, умеющего вести свои дела мудро и предусмотрительно, деятельного, инициативного, обладающего острым умом и практическими знаниями	Д. Локк
Стремление к благу общества, т. е. наибольшему удовольствию и счастью наибольшего количества граждан	К. Гельвеций
Формирование общечеловеческих ценностей	Ж. Ж. Руссо
Развитие способностей и дарований человека, заложенных в него природой, постоянное их совершенствование и таким образом обеспечение гармонического развития сил и способностей человека	И. Песталоцци

¹ К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в 8-и т. т. 1. — М.—Л., 1950. — С. 17—19.

Таблица 2 (окончание)

Цель воспитания	Автор
Подготовка для будущего, возможно, лучшего состояния рода человеческого, т. е. для идеи человечества, сообразно его общему назначению	Э. Кант
Всестороннее развитие интересов, направленное на гармоническое формирование человека	И. Герbart
Подготовка борца с крепостничеством и царизмом	В. Г. Белинский
Подготовка свободной, деятельной, гуманной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом	А. И. Герцен
Подготовка человека общественного, идейного, прямого и честного, с разумной долей эгоизма, под которым понимается сочетание личного с общественным	Н. Г. Чернышевский
Нравственное развитие	К. Д. Ушинский
Разумный и добрый человек	А. Тихомиров
Патриот, ориентированный на приоритет национальных ценностей при должном уважении к ценностям других цивилизаций	Н. Д. Никандров

Цели воспитания изменялись в процессе истории вместе с развитием общества. Для каждого общественного строя была характерна своя цель воспитания. Воспитание передавало подрастающему поколению определённую сумму знаний, общечеловеческого опыта, готовило к определённой роли в общественно-производственной жизни, формировало поведение, соответствующее уровню развития производительных сил и производственных отношений. Однако общим для всех исторических типов воспитания была забота о всестороннем развитии личности. При любой форме воспитания была свойственна сознательная цель: сформировать личность определённого типа, выработать у неё желаемые качества (моральные, умственные, эстетические и др.).

Но всестороннее развитие человека — это сложный и длительный процесс, результат которого зависит от многих, как объективных, так и субъективных факторов. Например, для обеспечения высокого уровня умственного и эстетического развития членов общества необходимо не только наличие соответствующих материальных условий, но и последовательное повышение образовательного уровня населения, создание предпосылок для освоения накопленной человечеством культуры и активного участия в развитии науки, техники, искусства. Чрезвычайно важно в связи с этим развитие духовных потребностей, познавательных интересов и эстетических чувств у всех членов общества, глубокое осознание ими путей и способов их удовлетворения.

Всестороннее развитие личности происходит не только в результате работы образовательного учреждения, но и под влиянием всей системы организационно-воспитательной работы государства и общественных организаций, а также в процессе непосредственного участия людей в общественно-политической жизни страны.

Таким образом, цель воспитания состоит в том, чтобы способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать её творческие и индивидуальные возможности с учётом возрастных особенностей. Идеал, к которому должно стремиться воспитание, это совершенный человек. Цель общества состоит в том, чтобы обеспечить всестороннее развитие всех её членов. Это соответствует природе человека, как общественного существа, стремящегося к самоутверждению, проявлению всех своих природных задатков и способностей.

Цель выражает общую целеустремлённость воспитания. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целая и часть, система и её компоненты. Поэтому справедливо и такое определение: цель воспитания — это система решаемых воспитанием задач.

Глава 17. Задачи воспитания

Традиционными составными частями (задачами) воспитания называют умственное, физическое, трудовое, нравственное, эстетическое воспитание. От их комплексного решения зависит достижение цели — формирование всесторонне развитого человека.

Одной из важнейших задач подготовки подрастающего поколения к жизни является *умственное воспитание* детей и подростков. Однако в разные исторические периоды эта задача решалась по-разному. Во второй половине XVII в. возникла и получила распространение идея, умалявшая значение овладения учащимися систематическими знаниями. Основным в обучении выдвигалось умственное развитие детей, понимаемое как тренировка ума на теоретическом, оторванном от действительности учебном материале.

В XVIII и XIX вв. эту точку зрения поддерживали и развивали многие философы и педагоги. Однако научно-технический прогресс, бурное развитие промышленности и техники потребовали в массовом порядке грамотных специалистов, обладающих добротными знаниями и практическими умениями. Поэтому в обществе и среди педагогов возникла и стала распространяться другая, противоположная первой точка зрения, согласно которой основной задачей полагалось вооружение учащихся практически значимыми сведениями из различных областей знаний, а умственное развитие, как утверждали её последователи, должно протекать само собой в процессе обучения.

В истории педагогики первая точка зрения получила название *теории формального образования*, а вторая — *теории материального образования*. Обе они подвергались острой критике со стороны прогрессивных мыслителей Запада и России. Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский справедливо отмечали ошибочность противопоставления вооружения учащихся знаниями развитию их мыслительных способностей и наоборот. Ум развивается в процессе усвоения знания, утверждали они. "Умственная гимнастика, — писал К. Д. Ушинский, — развивает ум формально; одни только положительные, совер-

шенно усвоенные умом знания, преобразившиеся в идеи, развивают его реально"¹.

В отечественной педагогике умственное развитие всех детей и подростков рассматривается как жизненно необходимая составляющая часть воспитания всесторонне развитой личности. Сущность умственного воспитания состоит в развитии познавательных сил и способностей учащихся, их творческого ума, в вооружении детей и подростков определённым объёмом систематических знаний, в формировании научного мировоззрения, в развитии познавательных интересов и потребностей, в привитии культуры умственного труда.

Хотя умственное развитие находится в теснейшей взаимосвязи с овладением знаниями (поскольку умственная деятельность, её творческий характер обусловлены богатством содержания ума), тем не менее уровень умственного развития нельзя однозначно определять объёмом усвоенных знаний. Огромное значение имеет проявление учащимися познавательной активности в обучении, переработка в сознании приобретаемых знаний, превращение знаний в убеждения, овладение умением творчески применять их на практике. Только таким путём умственные способности учащихся будут развиваться и совершенствоваться.

К. Д. Ушинский по этому поводу писал: " Должно обогащать человека знаниями, и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами... должно не только удовлетворять потребностям настоящей минуты, но и делать запас на будущее время"².

Таким образом, уровень умственного развития характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и характером мыслительной деятельности, степенью владения приёмами активного познания, самостоятельного приобретения знаний, творческого их применения в различных жизненных ситуациях.

Умственное развитие ребёнка начинается в раннем детстве и протекает в разнообразной деятельности: в играх, в труде, в различных жизненных ситуациях. В школьные годы основными

¹ К. Д. Ушинский. Предисловие к первому изданию "Детского мира". Собр. соч., т. 5. — М.—Л., 1949. — С. 20.

² К. Д. Ушинский. Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии". Собр. соч., т. 10. — М.—Л., 1950. — С. 419—420.

факторами умственного воспитания являются содержание учебного материала, методы обучения, характер учебной деятельности учащихся. Обучение, основанное на сообщении педагогом готовых знаний, требующее от школьников лишь понимания изучаемого материала и последующего его запоминания, не способствует развитию познавательных сил и способностей учащихся, овладению ими умственными операциями, приёмами творческого мышления. Эти качества могут быть развиты лишь в процессе активной познавательной деятельности, в процессе самостоятельного решения возникающих познавательных задач. Поэтому необходимо включать в учебный процесс самостоятельную работу учащихся не только тренировочного характера, но и направленную на приобретение новых знаний, содействующую умственному развитию, развитию творческого мышления учащихся.

Ум формируется постепенно в процессе овладения знаниями. Чем больше человек накапливает знаний, тем он становится умнее. Известно, что ум направлен на решение теоретических и практических задач. Но задачи решаются с помощью знаний. В процессе овладения знаниями тренируется и развивается память, воображение и мышление, постепенно образуется определённый склад умственной деятельности. Однако не любое знание обеспечивает умственное развитие. Забуренное, но непонятое не имеет значения ни для развития ума, ни для практики жизни. Начётчик в большинстве случаев далеко не умный человек.

Задачей *физического воспитания* детей и подростков является правильное физическое развитие, укрепление здоровья, а также вооружение жизненно важными двигательными навыками и обеспечение высокой физической работоспособности.

Под нормальным физическим развитием ребёнка понимаются изменения в строении и функциях организма, присущие тому или иному возрасту. Показателями являются рост и вес тела, окружность грудной клетки, состояние мускулатуры и жировых отложений, костная система, осанка, жизненная ёмкость лёгких, сила сжатия кисти и становая сила, половое созревание.

Средства физического воспитания очень разнообразны, но их можно расчленить на три основные группы. Первую группу составляют упражнения, т. е. специальные двигательные действия,

направленные на решение задач физического воспитания. Вторую группу составляют естественные факторы природы (солнце, воздух, вода), третью — санитарно-гигиенические условия учёбы, труда и быта.

В системе физического воспитания одно из центральных мест занимает спорт. Наилучшим образом влияя на укрепление здоровья и физическое развитие, спорт служит отличным средством нравственного формирования и развития воли.

При подборе средств физического воспитания детей строго учитываются их возрастные и индивидуальные способности. Так, в дошкольном возрасте особое внимание обращается на несложные формы естественных движений (ходьба, бег, прыжки, метание) и гимнастические упражнения с различными предметами, причём для этого широко используются подвижные игры. В младшем школьном возрасте, продолжая работу по совершенствованию естественных движений и соответственно усложняя гимнастические упражнения, сосредотачивают внимание на обучение детей ходьбе на лыжах, бегу на коньках, плаванию, включают такие виды спорта, как спортивная гимнастика, лёгкая атлетика. В среднем школьном возрасте повышается роль скоростно-силовых упражнений, снимаются ограничения в выборе спортивной специализации, естественно, с учётом возрастных нормативов. В старшем школьном возрасте широко используются упражнения для развития силы и выносливости.

Связь физического воспитания с умственным проявляется в повышении работоспособности в результате занятий физической культурой и спортом, в создании благоприятных условий для умственной деятельности, в развитии внимания, памяти, в усилении восприятия, наблюдательности.

Тесно взаимосвязаны физическое и *трудовое воспитание*. Развиваемые в процессе занятий физической культурой и спортом сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость и другие качества совершенно необходимы в трудовой деятельности. В свою очередь, правильное организованное трудовое обучение способствует физическому развитию детей и подростков, однако вовсе не заменяя специальных физических упражнений.

Подготовка подрастающего поколения к труду складывается из трёх этапов.

Первый этап — это допрофессиональная подготовка, осуществляемая общеобразовательными учреждениями, в процессе которой учащиеся знакомятся в теории и на практике с научно-техническими и организационно-экономическими основами современного производства, а также происходит выбор ими своей будущей профессии.

Второй этап характеризуется получением юношами и девушками профессиональной подготовки либо в специальном учебном заведении (в профессионально-технических училищах, лицеях, колледжах, техникумах, вузах, на краткосрочных курсах), либо непосредственно на производстве.

Третий этап включает последующее совершенствование профессиональных знаний и умений, разные формы повышения квалификации лиц, уже работающих в сфере материального производства или обслуживающего труда.

В младших классах учащиеся на уроках труда изучают основные свойства бумаги, картона, ткани, пластилина и других материалов и овладевают приёмами их обработки с использованием орудий ручного труда, выполняют опытническую работу по выращиванию растений, наблюдают за жизнью домашних животных. На уроках чтения, в беседах и на экскурсиях они знакомятся с производительным трудом на отдельных предприятиях. Большое внимание уделяется развитию у детей технического мышления, творческих способностей, воспитанию интереса и любви к труду.

В средних классах занятия проводятся в школьных мастерских, на пришкольном участке, а также в кабинетах домоводства. В учебных мастерских подростки знакомятся с двигателями внутреннего сгорания, обучаются приёмам обработки древесины, металла и других материалов с использованием станков и электроинструментов, выполняют электромонтажные работы, занимаются конструированием и моделированием. В летнее время учащиеся принимают участие в сельскохозяйственных работах.

В старших классах предусматриваются трудовые практикумы; в сельских школах, как правило, на базе сельскохозяйственного производства, в городских — на базе школьных или межшкольных

мастерских, учебных цехов предприятий, учебных (школьных) или производственных лабораторий.

Трудовое воспитание содействует формированию у учащихся общей культуры труда, трудолюбия. Но чтобы труд служил воспитывающим средством, он должен, во-первых, носить общественно-полезный характер, осознаваться учащимися как общественно значимая деятельность, требовать проявления определённых усилий, а не превращаться в развлечение. Во-вторых, крайне важно обеспечение логической связи трудовой деятельности с образовательной. "...Труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не принесит воспитательной пользы... Труд, как воспитательное средство, возможен только как часть общей системы"¹, — подчёркивал А. С. Макаренко.

Трудовое воспитание находится в тесной связи с *нравственным воспитанием*, формирующим морально устойчивую личность, которой чужды идеалы эгоизма и иждивенчества.

Мораль — это совокупность норм, принципов и правил, регулирующих поведение людей во всех сферах общественной жизни. В отличие от норм права, также регулирующих отношения между людьми, но соблюдение которых обеспечивается мерами государственного принуждения, нравственные нормы опираются на силу общественного мнения, на убеждения, на силу традиций, привычек.

Появилась мораль на заре человечества и затем развивалась и изменялась вместе с развитием человеческого общества.

Моральный облик человека включает всё многообразие нравственных черт и качеств в их взаимосвязи и взаимозависимости. В своей совокупности они определяют общую направленность личности. "Человек не воспитывается по частям, — писал А. С. Макаренко, — он создаётся синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается"². Поэтому ошибочно рассматривать нравственное воспитание как формирование суммы отдельных нравственных качеств. Нравственное воспитание — это целостный процесс, направленный на овладение подрастаю-

¹ А. С. Макаренко. Методы воспитания. Соч. в 7-и т., т. 5. — М., 1958. — С. 116.

² А. С. Макаренко. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы). Соч. в 7-и т., т. 5. — М., 1958. — С. 105.

щим поколением правилами и нормами поведения в соответствии с общественными принципами и требованиями.

Основы морального облика закладываются в раннем возрасте, затем нравственные черты личности интенсивно развиваются и формируются в школьные годы. В процессе овладения знаниями у учащихся развивается сознание, формируются основы мировоззрения, осмысливаются нравственные понятия. В то же время нравственное развитие учащихся оказывает большое влияние на формирование у них правильного отношения к учёбе и труду. Воспитание дисциплинированности, организованности, чувства долга, ответственности и других моральных качеств в большой степени определяет успешное овладение знаниями, активное участие в общественной жизни, в трудовой деятельности.

Неотъемлемой составной частью воспитания всесторонне развитой личности является *эстетическое воспитание*. Эстетическое воспитание формирует у подрастающего поколения эстетические вкусы и идеалы, эстетическое отношение человека к действительности и к искусству, развивает потребность "строить жизнь по законам красоты", как писал К. Маркс.

Чрезвычайно важным в эстетическом воспитании является решение познавательных, общеобразовательных задач, а также развитие потребности и способности участвовать в создании прекрасного в жизни, в художественном творчестве и в человеческих отношениях.

Огромную роль в формировании личности играют литература и искусство. Однако эстетическое воспитание не может ограничиваться только ими. Эстетическое воспитание охватывает все стороны действительности: природу, домашнюю обстановку, школьную среду, трудовую деятельность, общественную работу и др.

Наличие устойчивых нравственных представлений и понятий у школьников способствует правильной оценке ими жизненных явлений (красоте в быту и в школьной обстановке), служит важной предпосылкой их эстетического развития.

Таким образом, умственное, физическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание представляют собой единую систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, обеспечивающих реализацию потребностей общества во всесторонне развитых и гармоничных личностях.

Глава 18. Закономерности, принципы и методы воспитания

Закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Выделяют следующие педагогические закономерности воспитания¹.

- Воспитание ребёнка, как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований, совершается только путём активности самого ребёнка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Он может только то, что он может на данный момент его развития, однако в процессе активной деятельности происходят физические и духовные приобретения, они позволяют повысить меру усилий ребёнка. Воспитательный процесс с этой точки зрения выглядит как непрекращающееся движение вверх, требующее всё новых и больших усилий.
- Содержание деятельности детей в процессе их воспитания обусловлено изменяющимися потребностями детей и потому вариативно, определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями. Пренебрежение актуальными потребностями достаточно часто приводит ребёнка на асоциальную либо антисоциальную дорогу, и тогда мы вынуждены констатировать так называемое девиантное ("уклоняющееся от дороги" — лат.) поведение воспитанников.
- Развитие личности через деятельность и только через деятельность самой личности ставит педагога и ребёнка перед проблемой неподготовленности ребёнка к деятельности: он не обладает от природы ни умениями, ни соответствующими навыками для самостоятельной жизни. Следовательно, необходимо специальное оснащение человеческого детёныша дея-

¹ См.: Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 403—413.

тельностью готовностью. Совместно разделённая деятельность выступает решением данного противоречия. Суть её заключается в соблюдении пропорционального соотношения усилий ребёнка и усилий педагога в совместной деятельности.

- Решающим для благоприятного развития личности при самой интенсивной её деятельности будет внутреннее состояние ребёнка, определяющее его ценностные отношения к объектам деятельности. Только в условиях любви и защищённости ребёнок свободно и вольно выражает свое отношение и не боится складывающихся отношений.
- Развивающаяся автономия и психологическая эмансипация ребёнка предписывает воспитанию так называемый "скрытый характер". Целевое воспитательное влияние, планируемое во имя социализации личности, её духовного обогащения и готовности к культурной жизни современного общества, остается в ограниченной сфере педагогического профессионализма. Дети не могут и не должны чувствовать себя объектами приложения профессиональных сил.

Принципы воспитания — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам организации воспитательного процесса.

Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

Общественная направленность воспитания требует оптимального соответствия (соотношения) государственных, общественных и личных потребностей в воспитательном процессе.

Принцип связи воспитания с жизнью, с трудом требует соединения воспитания с практической деятельностью людей, решения всех воспитательных задач с опорой на реальную жизнь, обязательного участия учащихся в посильном производительном труде, выработке главного качества личности — трудолюбия.

Принцип опоры на положительное в воспитании требует выявлять в каждом воспитаннике положительные качества, опираясь на которые необходимо искоренять плохие и развивать недостаточно сформированные качества.

Принцип гуманизации воспитания требует уважения прав и свобод личности, предъявления разумных и посильных требований к воспитуемому, уважения позиции воспитанника, его права быть самим собой, принятия воспитанником цели воспитания, ненасильственного формирования требуемых качеств воспитанника, отказ от наказаний, унижающих достоинство личности.

Личностный подход обязывает воспитателей строить воспитательный процесс на основе учёта главных личностных качеств, направленности личности, её жизненных планов и ценностных ориентаций. Обязывает воспитателей опираться на возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

Сущность *единства воспитательных воздействий* заключается в организации процесса воспитания, исходя из единых требований, согласованных действий всех его участников (людей, служб, социальных институтов).

Методы воспитания — это пути достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать, что методы — это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств.

Выделяются также приёмы и средства воспитания. Под *приёмом воспитания* понимается часть общего метода воспитания, отдельное воздействие, конкретное улучшение.

Средство воспитания — это совокупность приёмов воспитания. Средство — это уже не приём, но ещё не метод. Например, труд — средство воспитания, но оценка труда, указание на ошибку в работе — это приёмы. В связи с этим иногда метод воспитания определяют как систему приёмов и средств, используемых для достижения поставленной цели.

По характеру методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание. По результатам воздействия на воспитанника методы воспитания подразделяются на методы, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, фор-

мирующие представления, понятия, идеи и методы, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения. По направленности методы воспитания делятся на:

- методы формирования сознания личности (рассказ, объяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);
- методы организации деятельности и формирования опытов общественного поведения (упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации);
- методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание)¹.

Для выбора оптимального метода воспитания необходимо учитывать:

- цель и задачи воспитания;
- возрастные, индивидуальные и личностные особенности воспитанников;
- уровень сформированности коллектива воспитанников;
- условия и средства воспитания; время воспитания; уровень педагогической квалификации воспитателей.

Глава 19. Семейное и общественное воспитание

Важным звеном в системе воспитания подрастающего поколения является семья. С первых дней появления ребёнка на свет именно в семье начинается формирование личности.

В семье ребёнок получает первые впечатления о жизни, начинает открывать для себя мир, находить в нём своё место. Здесь формируется его жизненная позиция, закладываются привычки поведения.

Семейное воспитание начинается с рождения ребёнка. Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко говорил: "Успех воспитания человека определяется в младшем возрасте до пяти лет.

¹ См.; Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 322—325.

Каким будет человек, главным образом зависит от того, каким вы его сделаете к пятому году его жизни. Если вы до пяти лет не воспитаете как нужно, потом придётся перевоспитывать"¹.

Трудно переоценить роль семьи в умственном развитии ребёнка, в расширении его кругозора, формировании любознательности, познавательных потребностей и интересов. Характер игрушек и поощряемых детских игр, частота обращения к книге, содержание бесед родителей с детьми, организация времяпровождения в часы досуга, собственно весь уклад жизни в семье определяет успешное протекание умственного развития детей. Не меньшее значение имеет семья в эстетическом и физическом развитии ребёнка, т. е. семья является чрезвычайно важным фактором формирования всесторонне развитой личности.

Родители являются для ребёнка образцом для подражания. В них он видит пример отношения к труду, к людям, к общественной жизни, к познанию. Причём дети подражают родителям и в хорошем, и в плохом. "Не думайте, — указывал А. С. Макаренко, обращаясь к родителям, — что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеётесь, читаете газету — всё это имеет для ребёнка большое значение"².

Семейное воспитание с поступлением ребёнка в школу не теряет своего значения, особенно если оно согласовано с воспитанием, осуществляемой школой. Оно теперь не только подкрепляет требования учителя, но и дополняет школьное воспитание, расширяет его, т. к. касается таких сторон, которые невозможно затронуть в школе. Например, воспитание положительного отношения к бытовому труду и привитие соответствующих навыков возможно только в семейных условиях.

¹ А. С. Макаренко. Лекции о воспитании детей. Соч. в 7-и т. Т. 4. — М., 1957. — С. 445.

² Там же. С. 347.

В подростковом и юношеском возрасте высок авторитет сверстников. Но и в этот период воспитательное воздействие родителей не уменьшается, оно меняет только формы и методы. Теперь родители становятся старшими друзьями своих детей, подкрепляющими положительные намерения школьников или тактично корректирующими их мысли, поступки и действия путём совета, подсказки разумного решения, убеждением.

Под *общественным (социальным) воспитанием* понимается воспитание, осуществляемые через человеческие отношения, а также специально учреждёнными для этой цели общественными институтами — благотворительными фондами, организациями, обществами, ассоциациями и т. п.

В развитых странах система общественного воспитания основательно влияет на формирование тех качеств, которые ни школа, ни семья в отдельности сформировать не могут (гражданственность, патриотизм, социальную активность, общественность и др.). Школа и семья в данном случае являются помощниками и выполняют то, что принято называть "социальным заказом".

Проблемы общественного воспитания изучает социальная педагогика (от лат. *socium* — общество). Её предмет — закономерность влияния среды на формирование личности. В частности, исследуется влияние семьи, неформальных объединений, средств массовой информации, церкви. Социальная педагогика изучает также особенности процессов воспитания асоциальных членов общества, воспитания в зрелом и пожилом возрасте, женского воспитания и др.

Практическая организация общественного воспитания получила название "социальная работа".

"*Социальная работа*" — принятое во всём мире выражение, обозначающее проявление гуманного отношения человека к человеку. Социальные работники занимаются проблемами алкоголизма, нарушения прав собственности, плохого обращения с детьми, супружеских конфликтов, психических и физических заболеваний, бродяжничества и др.

В настоящее время сферами практической работы социальных работников являются: семья, помощь детям, здравоохранение, душевнобольные, престарелые, исправительные заведения.

Глава 20. Гражданское и патриотическое воспитание

Под *гражданским воспитанием* понимается "формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным"¹.

В свою очередь, гражданственность рассматривается как активная сознательная позиция человека в выполнении его социально-экономических, политических и других обязанностей²; интегративное качество личности по таким аспектам, как мировоззренческий (знания, убеждения, ценностные ориентации), поведенческий (нормы, направленность, установки, поступки), оценочный (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания, стиля мышления; познавательные оценки, их характер, содержание, степень истины, логика доказательств); культурный (культура чувств, отношений, поведения; формы, содержание и характер самостоятельного творчества)³.

Закономерности гражданского воспитания:

- зависимость гражданского воспитания от потребностей общества, от его требований к формированию гражданина;
- зависимость гражданского воспитания от возможностей общества и от условий, в которых оно протекает;
- формирование гражданских качеств личности возможно только при неразрывном единстве процессов воспитания и самовоспитания;
- определяющую роль в формировании гражданских качеств личности играет гражданская деятельность (общественная, политическая, лично-семейная и др.);
- активность гражданской деятельности напрямую зависит от мотивации и стимулирования.

¹ Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — С. 224.

² А. И. Орловский. О гражданственности и чести. — М., 1975. — С. 24.

³ Г. Г. Николаев. Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях. — Дисс. канд. педнаук. — Екатеринбург, 2002. — С. 44.

Компоненты гражданского воспитания учащихся:

- *когнитивный* — знание основных понятий и категорий, истории страны, нормативно-правовых актов российского государства, политических и правовых средств регулирования жизни людей, понимание юридических и моральных обязанностей перед обществом;
- *эмоционально-волевой* — осознание тождественности со своим Отечеством, особенностей культуры своего Отечества, психологических особенностей гражданской общности, требований общества, коллектива;
- *инструментально-деятельностный* — умение реализовывать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других, законопослушание, способность к диалогу с властными структурами и межличностному диалогу, ответственность за свои поступки и за свой выбор перед обществом.

Гражданское воспитание предполагает формирование *гражданской позиции*, под которой понимается "интегральное качество (или совокупность качеств личности, мотивов поведения, системы мировоззрений), обеспечивающее нравственную, правовую, духовную и физическую защиту человека, характеризующее его как сознательного члена общества с высокоразвитым гражданским долгом, готовностью трудиться на общую пользу, решимостью и умением отстаивать общественные интересы, нетерпимостью к антиобщественным и антигосударственным проявлениям, бережным отношением к любой собственности и умением сочетать личные и общественные интересы"¹.

Результатом такого воспитания является "*гражданская зрелость*", которая понимается как "такое положение личности в обществе, в системе общественных отношений, когда он выступает полноправным субъектом прав и обязанностей"².

¹ Г. В. Суходольский. Основы психологической теории деятельности. — Л., 1998. — С. 4.

² Р. Г. Гурова, Е. И. Кокорина. О воспитании гражданских качеств учащихся / Советская педагогика. — 1990. — № 5.

В чём отличие гражданственности от патриотизма? Н. А. Савостина определила это так: "Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней"¹.

Впервые слово "патриот" стало употребляться в период Великой Французской революции 1789—1793 гг. Патриотами тогда называли защитников революции и врагов абсолютизма.

"Толковый словарь" В. Даля объясняет это слово так: "Любитель Отечества, ревнитель о благе его". "Толковый словарь русского языка" С. Ожегова дает такое определение: "Человек преданный своему Отечеству, своему народу". Современный "Словарь русского языка" дает такое толкование: "Тот, кто любит своё Отечество, предан своему народу, Родине".

На наш взгляд, в отличие от определений, данных в словаре С. Ожегова и в современном словаре русского языка, в словаре В. Даля есть существенное уточнение — "ревнитель о благе его", т. е. человек, старающийся сделать что-то на благо своего Отечества. Это уточнение играет важнейшую роль в современных условиях, когда необходимо не только быть преданным своему Отечеству, но исходя из сложившейся ситуации в стране, делать всё возможное для её возрождения, построения экономически мощной, политически стабильной державы.

С понятием "патриот" неразрывно связано понятие "патриотизм". Патриотизм обусловлен образованием государств и их длительной борьбой за свою независимость и самостоятельность. Поэтому "возраст" патриотизма исчисляется многими тысячелетиями и значительно превышает оседло-земледельческий "стаж" человечества². Согласно определению В. И. Ленина, патриотизм — "одно из глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств"³.

В табл. 3 приведены различные определения понятия "патриотизм".

¹ Н. А. Савостина. Гражданское воспитание: принципы и современные требования / Педагогика. — 2002. — № 4.

² См.: Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Т. 45. — СПб., 1898.

³ В. И. Ленин. О воспитании и образовании. В 2-х т. — Т. 1. — М., 1980.

Таблица 3. Существующие определения понятия "патриотизм"

Определение понятия "патриотизм"	Источник
Любовь к Отчизне	Даль В. А. Толковый словарь живого великорусского словаря
Преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу	Ожегов С. И. Словарь русского языка
Любовь к Родине, преданность своему Отечеству, своему народу	Словарь современного русского литературного языка
Чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать её	Психолого-педагогический словарь
Любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам	Философский энциклопедический словарь
Нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины	Краткий словарь по философии
Любовь к Родине, к своему народу	Российская педагогическая энциклопедия
Любовь к Родине, Отечеству и своему народу	Большая советская энциклопедия
Чувство любви к Родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающееся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов	Советская историческая энциклопедия
Любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа	Лихачёв Б. Т. Педагогика

Как видно из определений, патриотизм — это, прежде всего, любовь к Родине, к своему Отечеству. Чувство самое обычное, присущее каждому человеку. Как это можно не любить свою Родину, свою землю, людей, живущих и работающих на ней?

Как оказалось, очень даже можно. За перестроечно-реформенные годы в России появились многочисленные теоретики, утверждающие, что "патриотизм — это последнее убежище негодяев", что патриотизм — это синоним русского национализма, а в списках общечеловеческих ценностей такого понятия нет.

Следует заметить, что такая политика не нова. Ещё в 1863 году журнал "Колокол", издававшийся в Лондоне Герценом, проводил русофобскую политику. "Всю Россию охватил сифилис патриотизма!" — сокрушался Герцен, констатируя подъем духа, охвативший разные слои русского общества при наметившейся угрозе Запада. Следует оговориться, что "сифилисом" Герцен считал только русский патриотизм. Всякий другой (английский, французский, польский) он приветствовал, упрощая иностранцев обратить гром и молнии на страну, бывшую его родиной. Он подбодрял польских повстанцев истреблять проклятых русских офицеров, гнусных русских солдат и писал про русские войска те же небылицы, что и фридриховские "газетиры"¹.

Заветы Герцена были в наше время продолжены Закаевым, Гусинским, Березовским, Ковалёвым и им подобными. Так, в одной из телепередач С. А. Ковалёв заявил, что великий русский писатель Л. Н. Толстой по поводу патриотизма высказался так: "Патриотизм — это последнее прибежище негодяев", хотя эти слова на самом деле принадлежат английскому писателю XVIII в. С. Джонсону и сказаны им были совсем по другому поводу. Впоследствии вся страна могла наблюдать, как тот же самый С. А. Ковалёв пособничал чеченским бандитам. В. А. Гусинский в своём интервью корреспонденту НТВ заявил: "Отечество там, где можно делать деньги". Как говорится, без комментариев. Сейчас этот "деятель" скрывается за границей от российского правосудия. О бандите Закаеве и мошеннике Березовском, объ-

¹ А. А. Керсновский. История русской армии в 4 томах. Т. 2. — М.: Голос, 1993. — С. 200.

явленных Генеральной прокуратурой России в международный розыск, и говорить не приходится. И эти "светлые личности" считаются в глазах Запада "борцами за высшие идеалы".

Здесь уместно привести слова президента Российской академии образования Н. Д. Никандрова: "Есть одна ценность, которая во многом объемлет все другие ценности — это патриотизм. Никак не могу согласиться с теми, кто употребляет это слово синонимично с национализмом, для кого оно является чуть ли не бранным. Каждый, даже количественно самый малый народ в нормальных условиях всегда справедливо гордился делами своей страны, города, села, что не мешало ни критиковать недостатки, ни учиться у других народов... Человек, лишенный патриотизма, легко продает и силы и ум, и — если сможет — богатство страны тем, кто дороже заплатит, не думая ни о современных ему соотечественниках, ни о потомках"¹.

Исторические факты свидетельствуют о том, что в разные эпохи наша страна выходила победителем на волне всенародного патриотического подъема. Величие России определялось не только её территорией, количеством населения, мощью экономики и науки, оснащённостью армии и флота, но и духовным потенциалом. Беззаветная преданность своей Родине, готовность в большом и малом ставить её интересы выше личных, идти во имя её безопасности даже на самопожертвование — именно этим всегда была сильна Россия, в этом стержень её национального духа.

Патриотизм является нравственной категорией и неотделим от индивидуальных и гражданских качеств личности. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей.

¹ Н. Д. Никандров. Духовные ценности и воспитание человека / Педагогика. — 1998. — № 4.

Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Вместе с тем в определениях, данных в Толковом словаре живого великорусского словаря, Словаре русского языка, Словаре современного русского литературного языка, Российской педагогической энциклопедии, Большой советской энциклопедии, а также в учебном пособии Б. Т. Лихачёва, отсутствует такая составляющая патриотизма, как его действенный характер. В этом отношении П. М. Рогачёв и М. А. Свердлин в работе "Патриотизм и общественный прогресс" указывали: "Патриотизм, чувство любви к Родине, воплощены в служении её интересам, занимают важное место в системе движущих сил развития общества... Настоящий патриотизм означает не просто чувство любви к Родине, он есть, прежде всего, высокое сознание гражданской ответственности за судьбы Родины, глубокое убеждение в необходимости подчинять интересы каждого интересам всех".

Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества дела и поступки. "Патриотизм, чей бы то ни был, доказывается не словом, а делом"¹, — писал В. Г. Белинский.

Действенную сторону патриотизма подчеркивал и П. Я. Чаадаев: "Я не умею любить своё Отечество с закрытыми глазами, с поникшим челом, с зажатым ртом ... Я люблю мое Отечество, как Пётр Великий научил меня любить, ... я думаю, что если мы явились после других, то затем, чтобы действовать лучше других, чтобы не впадать в их ошибки, в их заблуждения, в их суеверия"².

Деятельный характер патриотизма, основанный на защите интересов Отечества, Родины, отмечен в определениях, данных в Психолого-педагогическом словаре, Философском энциклопедическом словаре, Кратком словаре философии, Советской исторической энциклопедии. Однако в существующих определениях не отмечена обратная связь Отечества и его граждан.

¹ Белинский В. Г. В кн.: *Мудрость тысячелетий. Энциклопедия / Автор-составитель В. Блязин.* — М.: ОЛМА-Пресс, 2003. — С. 559.

² Чаадаев П. Я. *Статьи и письма.* — М.: Современник. — 1989. — С. 521.

Исходя из вышеизложенного, дадим следующее определение понятию "патриотизм".

Патриотизм — это исторически сложившаяся и развивающаяся категория социальной педагогики, отражающая устойчивое положительное отношение людей к своему Отечеству, проявляющееся в деятельности на его благо, в реализации которого с единых позиций участвуют и государство и общество.

Патриотизм является важным ресурсом консолидации общества. Патриотизм выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности её к самоотверженному служению своему Отечеству. Патриотизм, как социальное явление, — цементирующая основа существования и развития нации и государства.

Само понятие патриотизм связано с множеством идей: национальной, исторической, культурной, географической и т. д. Особо эта связь проявляется в России. Россия — общий дом для множества народов и языков, культур и верований. Поэтому российскому патриотизму присущи свои особенности. Прежде всего, это гуманистическая направленность российской патриотической идеи; соборность и законопослушание; общность, как устойчивая склонность и потребность россиян к коллективной жизни; особая любовь к родной природе.

Недооценка патриотизма, как важнейшей составляющей общественного сознания, приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства.

В одном из выступлений по российскому телевидению В. В. Путин сказал: "Патриотизм — это главное. Без этого России пришлось бы забыть и о национальном достоинстве, и даже о национальном суверенитете".

Ослабление или забвение патриотизма неизбежно сказывалось на ходе войн (русско-японская, I мировая), сказалось оно и на судьбе царской России. По этому поводу характерно мнение известного русского философа И. А. Ильина: "Россия погибла от безразличия и своекорыстия и возродится только через служение".

Злободневно звучат слова генерал-майора В. Золотарева, сказанные им на заседании "круглого стола" "Патриотизм и армия

в современном мире", состоявшемся в Институте военной истории Министерства обороны РФ: "Сегодня о патриотизме необходимо говорить потому, что это в известной степени естественный инстинкт самосохранения любой нации, когда ей плохо"¹.

Исходя из этого, важнейшей задачей в нашей стране в современных условиях является задача воспитания патриотизма у подрастающего поколения.

Воспитывать патриота — значит формировать человека, которому присущи любовь к Родине, стремление к её процветанию и могуществу, прочная гражданская позиция.

Зарождается патриот с формирования родственных чувств к своей семье: маме, папе, бабушке, дедушке, близким и дальним родственникам. Это первая ступенька формирования патриотизма.

Вторая ступенька формирования патриотизма идёт через воспитание любви к "малой" родине: деревне, городу, ученическому коллективу, местным традициям и истории. Без чувства "малой" родины нет и большого патриотизма.

Третья ступенька формирования патриотизма идёт через воспитание любви к Отечеству, обществу, народу, их истории, культуре, традициям.

Таким образом, семья — начало патриотизма, Родина — его финал. Эта идея красной нитью проходит в народной, христианской, сравнительной педагогике.

В этом отношении академик Д. С. Лихачёв писал: "Я придерживаюсь того взгляда, что любовь к Родине начинается с любви к своей семье, своему дому, к своей школе. Она постепенно растёт. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а созревая, становится сознательной и крепкой до самой смерти, любовью к своей социалистической стране и её народу. Нельзя перескочить через какое-либо звено этого процесса, и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что-нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала"².

¹ Золотарев В. Патриотическая идея в истории Отечества / Красная звезда. 1993. — 17 декабря.

² Д. С. Лихачёв. Земля родная. — М., 1983.

Принимая во внимание понятие "патриотизм", мы определяем *патриотическое воспитание* как скоординированный совместный процесс деятельности государственных и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

В качестве функций патриотизма можно выделить следующие:

- *гносеологическая* (познавательная) — нацеливает на знание героической истории Отечества, трудовых и боевых традиций народа;
- *воспитательная* — формирует определённые качества, соответствующие идеалам всего общества или конкретной социальной группы;
- *мировоззренческая* — формирует патриотические убеждения и идеалы;
- *регулятивная* — формирует предрасположенность к деятельности на благо общества и государства, определяет поступки, помыслы и намерения, стимулирует достижение практических результатов в процессе трудовой деятельности;
- *мобилизационно-побудительная* — вдохновляет и побуждает на служение государству и обществу;
- *коммуникативно-интегрирующая* — способствует дружбе, товариществу, объединению на основе общих патриотических интересов и ценностей, связанных с заботой об Отечестве;
- *праксиологическая* — воспитывает самоотверженность при защите Отечества.

Критерии патриотизма:

- *потребностно-мотивационный* (развитие чувства привязанности к своей Родине, краю; потребность в служении Родине; умение находить дело на пользу Отечества; понимание ценности и значимости дел, совершаемых на благо Отечества);
- *когнитивно-эмоциональный* (знание основных признаков патриотизма; способность подкреплять понятия примерами из жизни; наличие интереса к истории и культуре своей Родины; чувство любви к Родине, гордости за неё);

- *поведенческий* (способность поступать патриотично как в обычных, так и в экстремальных жизненных ситуациях; наличие устойчивого положительного опыта умений и навыков патриотического поведения; активное участие в разнообразных видах деятельности на благо Отечества; толерантность).

Глава 21. Военно-патриотическое воспитание

Патриотическое воспитание и военно-патриотическое. Существует ли разница в этих двух понятиях? Большинство педагогов слишком упрощённо толкуют военно-патриотическое воспитание, понимая под ним формирование у человека любви к Армии.

Да, действительно, в генетической памяти нашего народа заложена любовь к армии. В России испокон веков к людям в форме испытывали особое уважение. В трудную минуту именно у них искали защиты, помощи и поддержки. Свою жизнь с Вооружёнными силами связывали патриоты России. Офицеры были элитой общества. Раньше девушка не могла позволить себе выйти замуж за парня, который не отслужил в армии. Те, кто не прошел эту школу жизни, были изгоями общества. Армия юношей превращала в мужчин. Всё это истины, на которых воспитывалось не одно поколение. И без них жизнь России просто немыслима. Мы не можем быть сильными без сильной армии.

Однако военно-патриотическое воспитание — это не только и не столько воспитание любви к Армии. Военно-патриотическое воспитание является базовой составляющей патриотического воспитания граждан. Кроме гражданской обязанности служить Отечеству, есть ещё одно обстоятельство: история России большей частью не история мирного развития культуры, общественных и государственных структур, а история войн и вооружённых конфликтов. При этом основой содержания военно-патриотического воспитания является формирование и развитие у подрастающего поколения важнейших духовно-нравственных качеств: любовь к Родине, уважение к законности и правопорядку, ответственность за выполнение конституционного долга и обязанность по защите Отечества.

Практическая реализация этого содержания призвана обеспечить формирование у подрастающего поколения убеждённости в необходимости защиты Отечества в современных условиях, выработать у них основные качества, свойства, навыки, необходимые для выполнения обязанностей в рядах Вооружённых сил РФ.

В. И. Кузьмин так определил особенности военно-патриотического воспитания¹.

- Если патриотическое воспитание, как совокупное целое, призвано готовить граждан к труду и обороне, сохранению национальных духовных ценностей и т. д., то военно-патриотическое воспитание, как часть совокупности, имеет чёткую целевую установку — готовить именно к обороне, к защите Отечества.
- Если патриотическое воспитание предполагает воспитание на революционных, боевых и трудовых традициях народа, то воспитание на боевых традициях определяет содержание военно-патриотического воспитания.
- Если патриотическое воспитание имеет целью привитие любви и уважения к Родине, российскому народу в целом, то военно-патриотическое воспитание формирует чувство гордости и уважения, прежде всего, к Вооружённым силам, стоящим на защите Отечества.

Таким образом, *военно-патриотическое воспитание* — это составная часть патриотического воспитания учащихся, представляющая собой целенаправленный управляемый процесс их личностного развития на основе боевых традиций своего народа, формирование их готовности к выполнению задач по обеспечению защиты Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, навыками и умениями.

Цель военно-патриотического воспитания — формирование и развитие у подрастающего поколения чувства преданности своему Отечеству, гордости за свою страну и её народ, утверждение в его сознании патриотических ценностей, взглядов и убеждений, выработка у него профессионально значимых качеств, умений

¹ В. И. Кузьмин. Военно-патриотическое воспитание в процессе подготовки молодёжи к воинской службе. Дисс. канд. педнаук. — М., 2004. — С. 36—37.

и готовности к выполнению конституционного и воинского долга в условиях мирного и военного времени.

Основу *концепции военно-патриотического воспитания* учащихся составляет национальная гордость. Каждый учащийся должен гордиться своим именем Россиянина, чувствовать, что он живет в великой стране, и понимать, что его предназначение — служить великому общему делу во благо процветания своей Родины и её народа.

Эффективность военно-патриотического воспитания учащихся зависит, прежде всего, от того, насколько оно соответствует объективно действующим законам и закономерностям.

Закономерности военно-патриотического воспитания, базируясь на общих закономерностях обучения и воспитания, выражают наиболее существенные связи и отношения различных аспектов этого процесса.

В настоящее время можно выделить две основные группы объективно существующих, повторяющихся связей и отношений различных сторон военно-патриотического воспитания учащихся.

Первую группу закономерностей составляет зависимость содержания военно-патриотического воспитания учащихся от:

- предназначения и структуры организаций и ведомств, осуществляющих эту работу, их материально-технических и экономических возможностей;
- уровня подготовки преподавательского состава;
- контингента учащихся;
- выбранных видов, форм, методов и средств военно-патриотической работы;
- учебного и внеучебного (факультативного) времени, отводимого на военно-патриотическую работу.

На основе этих закономерностей разрабатываются научно-педагогические основы военно-патриотической работы с учащимися.

Вторая группа закономерностей проявляется в процессе военно-патриотического воспитания учащихся. Закономерности этой группы выражают зависимость от:

- соответствия цели военно-патриотического воспитания учащихся потребностям, уровню и темпу развития общества;

- соответствия содержания учебных программ, учебников и учебных пособий проводимой военно-патриотической работе;
- всестороннего обеспечения процесса военно-патриотического воспитания учащихся;
- эффективности управления военно-патриотическим воспитанием учащихся.

На основе этой группы закономерностей определяются конкретные мероприятия по военно-патриотическому воспитанию учащихся; содержание учебных программ, учебников и учебных пособий; порядок работы представителей различных организаций и ведомств.

Принципы военно-патриотического воспитания учащихся — это наиболее общие, основополагающие правила и рекомендации, которыми следует руководствоваться при организации и проведении этой работы.

В общем случае можно выделить следующие основополагающие принципы военно-патриотического воспитания учащихся:

- гражданственность;
- надклассовость;
- надпартийность;
- надкорпоративность;
- общенациональность;
- веротерпимость;
- приоритетность общественно-государственных интересов над личными;
- преемственность исторического и культурного наследия России, её духовно-нравственных ценностей и традиций, в т. ч. и воинских традиций;
- гуманизм;
- многообразие видов, форм, методов и средств;
- адаптивность;
- постоянное совершенствование;
- тесная и неразрывная связь с другими видами обучения и воспитания.

Реализация этих принципов в процессе военно-патриотического воспитания учащихся призвана обеспечить у них позитивное от-

ношение к военной службе, готовность и способность к достойному выполнению конституционного долга и обязанности по защите Отечества.

Необходимо отметить, что перечень рассмотренных ранее принципов военно-патриотического воспитания учащихся не претендует на законченность, абсолютную стройность, а также на равноценность самих принципов. Нельзя считать познанными все принципы военно-патриотического воспитания учащихся. Кроме того, на определённом отрезке времени тот или иной принцип может менять значимость и даже содержание в зависимости от изменившихся политических, социально-экономических условий в стране. Тем не менее, использование перечисленных выше принципов позволяет повысить эффективность военно-патриотического воспитания учащихся на современном этапе и обоснованно подойти к формулированию требований к этому процессу.

Требования вытекают из принципов, и в зависимости от условий сами могут становиться принципами военно-патриотического воспитания учащихся.

Исходя из принципов, можно сформулировать следующие *требования к военно-патриотическому воспитанию учащихся* в современных условиях: централизация, системность, целенаправленность, непрерывность, плановость, активность, гибкость.

Чтобы объединить усилия федеральных, региональных и местных органов исполнительной власти, образовательных учреждений, общественных организаций и религиозных объединений, нужна единая государственная политика в области военно-патриотического воспитания учащихся и соответствующая этой политике государственная система, способная консолидировать и координировать эту многоплановую работу. Всё это предопределяет такие требования к военно-патриотическому воспитанию учащихся, как *централизация и системность*.

Требование *целенаправленности* в военно-патриотическом воспитании учащихся предполагает использование различных форм и методов военно-патриотической работы в зависимости от возрастного уровня учащихся, а также разноуровневую включённость в воспитание гражданина-патриота таких факторов, как

семья, ближнее окружение, образовательное учреждение, этнокультурная среда, регион проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями общества в целом.

Требования *непрерывности* и *плановости* предполагают, что работа по военно-патриотическому воспитанию учащихся должна вестись постоянно, а не от случая к случаю и не стихийно, а в строгом соответствии с заранее продуманными, согласованными и утвержденными планами проводимых мероприятий.

Требование *активности* предусматривает настойчивость и инициативу в трансформации мировоззрения учащихся и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России.

Требование *гибкости* предполагает учет региональных условий в военно-патриотической работе и предусматривает пропаганду не только общероссийского патриотизма, но и местного или регионального, характеризующегося привязанностью, любовью к родному краю, городу, деревне, улице, организации, клубу и т. д.

Эти требования взаимосвязаны и реализуются в единстве.

Основными *направлениями* военно-патриотического воспитания учащихся являются:

- *историческое* — познание истории образования государства Российского и его развития, осознание принадлежности к историческому наследию российского народа и ответственности за сохранение и приумножение его достояния, в т. ч. и путем выполнения конституционного и воинского долга;
- *духовно-нравственное* — развитие высокой культуры и образованности, осознание национальной идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению Отечеству, формирование высоконравственных норм поведения;
- *патриотическое* — воспитание любви и преданности своему Отечеству, гордости за принадлежность к великому народу, к его свершениям, испытаниям и проблемам, готовности к достойному и самоотверженному служению обществу и государству;
- *морально-волевое* — формирование добросовестного и ответственного отношения к труду, связанному со служением Оте-

честву, готовности к выполнению сложных и ответственных задач в любых условиях обстановки, способности преодолевать тяготы и лишения будущей военной или других видов государственной службы.

Методологической основой военно-патриотического воспитания учащихся является учение о диалектике, которое раскрывает наиболее общие законы развития природы, общества и мышления, способствует познанию закономерностей построения и применения педагогических влияний на конкретного человека, семью (социальную группу).

Теоретико-методологические основы военно-патриотического воспитания учащихся реализуются на практике посредством функционирования сложной разветвленной системы, включающей различные звенья, структуры и органы.

На рис. 39 представлена схема системы военно-патриотического воспитания учащихся. Перечисленные компоненты системы военно-патриотического воспитания учащихся взаимосвязаны и взаимообусловлены, являются взаимосотвествующими и образуют единое целое. Перечислим некоторые из них.

- Органы управления военно-патриотическим воспитанием учащихся. При этом основным органом управления военно-патриотическим воспитанием учащихся, обеспечивающим управление этим процессом, функционирование и контроль за его эффективностью и конечными результатами, является государство. Основными звеньями государственного института военно-патриотического воспитания учащихся являются министерства и ведомства, Федеральное Собрание, администрации субъектов Федерации, местные органы власти и управления, органы и организации Вооружённых сил, военкоматы. Каждое из этих звеньев имеет свою структуру, обеспечивающую на своём уровне практическое решение задач военно-патриотического воспитания учащихся на основании принимаемых ими законов, директив, указаний, планов, инструкций, отдаваемых приказов и распоряжений.
- Образовательные учреждения, общественные организации и движения, религиозные объединения, оборонно-спортивные и военно-технические клубы и кружки, творческие союзы и др.,

деятельность которых в той или иной мере направлена на формирование личности гражданина и защитника Отечества.

- Массовая патриотическая и военно-патриотическая работа, организуемая и осуществляемая государственными и общественными организациями с использованием различных видов, форм, средств и методов.



Рис. 39. Система военно-патриотического воспитания учащихся

Система военно-патриотического воспитания учащихся охватывает все уровни учебно-воспитательной деятельности, начиная с семьи, образовательных учреждений и заканчивая высшими органами государства. Она предполагает организацию военно-патриотической работы как на федеральном и региональном уровнях, в образовательных учреждениях и общественных орга-

низациях, так и проведение индивидуальной работы с отдельными учащимися и их родителями.

Система военно-патриотического воспитания призвана обеспечить активную жизненную позицию учащихся, способствовать гармоничному сочетанию личных и общественных интересов, преодолению чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои и потенциал созидания.

Ответственность за функционирование системы военно-патриотического воспитания учащихся лежит на государстве, что, однако, не снимает моральной ответственности за её функционирование с других органов, организаций и учреждений и с каждого учащегося.

Глава 22. Механизмы формирования и развития у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота

Под *механизмом формирования и развития у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота* подразумевается содержание, определённый порядок действий и мероприятий, выполнение которых ведет к достижению поставленной цели.

Содержание военно-патриотической работы включает аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий компоненты, обеспечивающие военно-патриотическое воспитание учащихся.

Аксиологический компонент содержания предусматривает введение учащихся в мир государственных и общественных ценностей.

Когнитивный — обеспечивает учащихся знаниями, способствующими успешной жизнедеятельности в различных условиях обстановки, в т. ч. и в условиях военной службы.

Деятельностно-творческий — предполагает включение учащихся в доступную возрасту поисковую, созидательную, физкультурно-оздоровительную деятельность с целью физического и духовно-нравственного развития.

Качественному военно-патриотическому воспитанию учащихся способствует вычленение трех уровней военно-патриотической работы.

Первый уровень — начальный, обязательный для всех учащихся начальной школы, который предполагает реализацию потенциальных возможностей военно-патриотического воспитания в ходе изучения общеобразовательных дисциплин.

Формирование духовно-нравственных качеств, определяющих гражданина и патриота своей страны (изучение государственных символов, символов воинской славы России и воинских традиций, выработка уважительного к ним отношения), составляет основу военно-патриотической работы с младшими школьниками. Процесс формирования готовности к защите Отечества у младших школьников должен строиться с учётом их ограниченного жизненного опыта, характера и объёма полученных знаний, общих задач обучения и воспитания. При этом воспитательный эффект всех форм военно-патриотической работы будет зависеть от того, насколько системно будут формироваться знания младших школьников о защите Отечества, их нравственное, эмоционально-волевое отношение к деятельности по защите Родины. Задача заключается в том, чтобы, опираясь на высокую эмоциональность, впечатлительность и восприимчивость, развить у младших школьников чувство восхищения российскими воинами, вызвать желание в будущем встать в их ряды.

Второй уровень предусматривает внеурочное проведение военно-патриотической работы среди учащихся средней школы по специальным программам, ориентированным на практическую деятельность учащихся (проведение сборов на базе воинских частей во время летних каникул, походы по местам боевой славы, шефство над ветеранами войн, участие в работе поисковых, спортивно-технических и т. п. организациях).

В основе военно-патриотической работы с учащимися 5—9 классов должно быть развитие знаний и умений, необходимых потенциальному защитнику Отечества (военные сборы, походы по местам боевой славы, членство в военно-спортивной, военно-тех-

нической и т. п. организациях), формирование лично и социально ценной мотивации выбора пути дальнейшего образования. У подростков зарождается потребность анализировать и обобщать факты и явления действительности, вырабатывать собственные взгляды на окружающее, на нравственные требования и оценки. Наиболее значимым в формировании у подростков готовности к защите Родины в этот период является их участие в военно-патриотической деятельности.

Третий уровень предполагает изучение основ военной службы учащимися старших классов в соответствии с тематическим планированием отдельно изучаемого школьного курса "Основы безопасности жизнедеятельности".

Для старшеклассников главным в военно-патриотической работе является обучение основам военной службы, духовно-нравственная и практическая подготовка к выполнению конституционного долга и обязанности по защите Отечества. В этот период у старшеклассников формируется научное мировоззрение, их жизненное кредо. Поэтому в этот период важно донести до сознания учащихся тот факт, что наряду с множеством других профессий, есть одна, которую они должны освоить обязательно — защитник Родины. В учебно-воспитательном процессе следует не просто передавать учащимся знания о Вооружённых силах страны, воинской обязанности и порядке прохождения военной службы, но и формировать у них общественно полезный опыт подготовки к защите Родины.

Схематическое представление целей, принципов, функций, психолого-педагогических условий военно-патриотической работы представлено на рис. 40.

Военно-патриотическая работа предполагает использование самых разнообразных видов, форм, средств и методов, целью которых является развитие у школьников гражданского, национального самосознания, стимулирование у них личного отношения к историческим и современным событиям, государственным и политическим деятелям, развитие стремления к выработке необходимых свойств и качеств защитника Отечества.

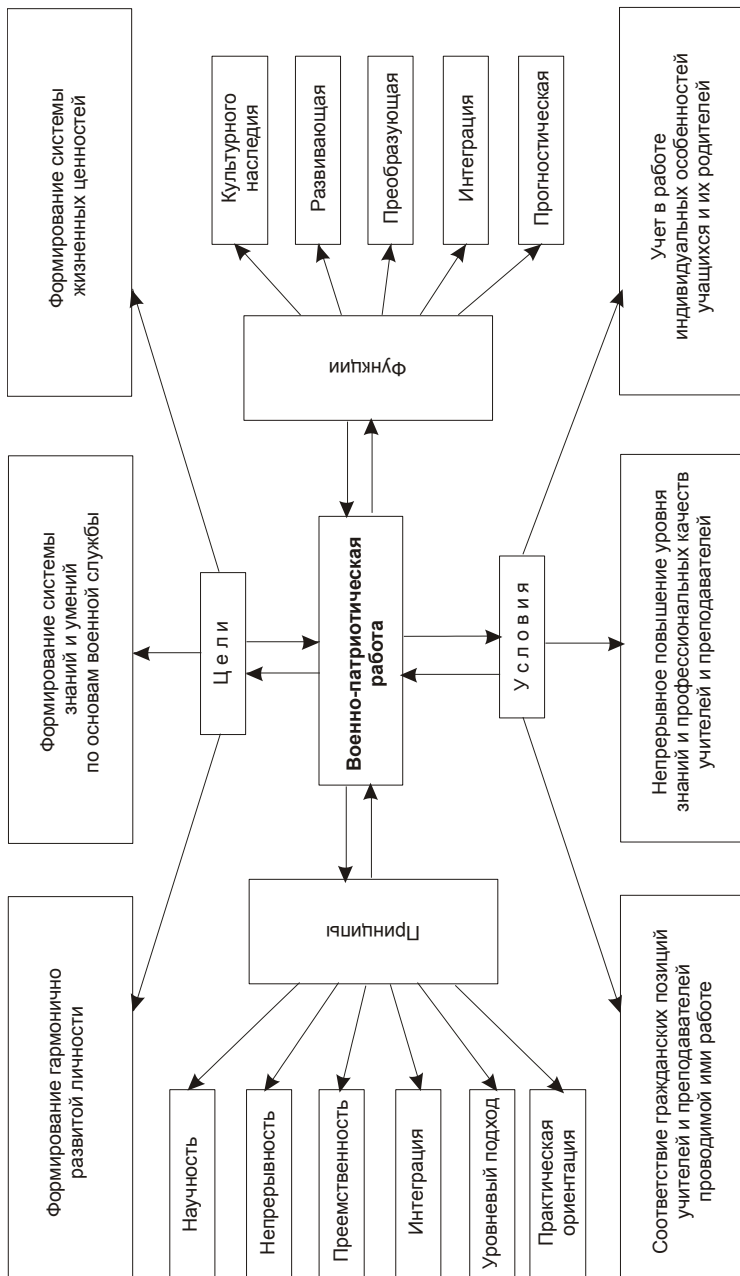


Рис. 40. Схематическое представление военно-патриотической работы

В современных условиях можно выделить следующие основные *виды* военно-патриотической работы с учащимися.

- *Военно-историческая подготовка.* Изучение истории родной земли, истории нашего Отечества, боевых, трудовых и культурных традиций, устоев народа было и остается важнейшим направлением в воспитании у детей и подростков патриотизма, чувства любви к нашей великой Отчизне, к малой и большой Родине. Особая роль в военно-патриотическом воспитании должна принадлежать военной истории, соприкасаясь с которой подрастающее поколение приобщается к трудовому и ратному подвигу народа, равняется на лучших его представителей, учится на героических примерах жизни и деятельности наших великих предков беззаветному служению Отечеству. В условиях, когда у нас в стране была предпринята попытка деидеологизации общества (в т. ч. в системе образования и воспитания), военно-историческая подготовка в определённой мере призвана решать задачи духовно-нравственного и идейного обеспечения процесса военно-патриотического воспитания подрастающего поколения.
- *Подготовка по основам безопасности жизнедеятельности.* Все граждане нашей страны (в т. ч. дети и подростки) в случае чрезвычайных ситуаций (стихийных бедствий, аварий, катастроф, вооружённых конфликтов и др.) должны быть готовы защитить себя и окружающих людей, оказать посильную помощь пострадавшим. Необходимость этого обуславливается сложными современными условиями окружающего нас мира. Цель данного вида военно-патриотической работы — освоение учащимися правил безопасного поведения в повседневной жизни и подготовка к действиям в чрезвычайных ситуациях и экстремальных условиях.
- *Прикладная физическая подготовка,* целью которой является обеспечение физической готовности человека к действиям в чрезвычайных ситуациях и экстремальных условиях, в т. ч. и в боевой обстановке.
- *Подготовка по основам военной службы.* Необходимо сформировать правильное представление о роли государства в области обороны, о Вооружённых силах и других силовых структурах РФ,

о воинской службе, о жизни, быте военнослужащих, их правах и обязанностях, готовность осознанно выполнить свой священный долг по защите Отечества с оружием в руках. В этот вид подготовки входит изучение правовых основ военной службы (Законы РФ, Общевоинские уставы ВС РФ), а также огневая, строевая, тактическая и топографическая подготовка.

- *Военно-техническая и специальная подготовка.* Виды Вооружённых сил и рода войск оснащены современным оружием и боевой техникой. Качественные изменения вооружения и военной техники, рост их мощности и сложности управления вызвали необходимость помочь учащимся правильно разобраться в проблеме соотношения человек—техника. В этом плане необходимо разъяснить учащимся, что определяющим звеном современной армии является человек, призванный на защиту Родины и ставший властителем современной боевой техники и оружия. Необходимо сформировать у школьников правильное представление о назначении боевой техники, её особенностях и возможностях, помочь желающим освоить военно-техническую специальность, подготовить кандидатов к поступлению в военные учебные заведения по избранной специальности.

В настоящее время используются самые разнообразные *формы* военно-патриотической работы: кружки, клубы, секции, месячники и дни патриотической работы, вахты памяти, поисковая деятельность, встречи с ветеранами, воинами запаса и военнослужащими, уроки "Мужества", фестивали, праздники, конкурсы, викторины, слеты, игры, сборы, лагеря и др.

Важной стороной характеристики военно-патриотической работы образовательного учреждения является определение его *направлений*, основными из которых являются:

- формирование убеждений и взглядов, отражающих интересы государства и общества, знание и понимание содержания законодательных актов, Указов Президента России, решений правительства Российской Федерации по вопросам обороноспособности и безопасности Отечества;
- воспитание у школьников чувства гордости и уважения к службе в Вооружённых силах, готовности к добросовестному труду на благо Отечества;

- формирование и развитие нравственных идеалов, норм и правил общечеловеческой морали, чувства долга и чести, порядочности, правдивости, принципиальности, честности, требовательности к себе и др.;
- развитие правовой культуры, правосознания, убежденности в необходимости строгого соблюдения законов Отечества;
- обеспечения физического развития учащихся, формирование навыков здорового образа жизни, личной гигиены.

Военно-патриотическая работа может осуществляться непосредственно субъектами этого процесса (учителями и преподавателями), а также опосредованно (косвенно), т. е. путем умелой, творческой организации досуга, путем формирования положительного общественного мнения и т. п.

Определяющую роль в военно-патриотической работе образовательного учреждения играет уровень профессиональных знаний и духовно-нравственных качеств администрации и педагогического коллектива образовательного учреждения.

Педагогический коллектив образовательного учреждения выступает не только простым организатором военно-патриотической работы. Он состоит из людей, специфика служебного положения, уровень психолого-педагогической компетентности которых предполагает обеспечение всестороннего, дифференцированного подхода к процессу военно-патриотического воспитания учащихся.

Прежде чем приступить к военно-патриотической работе, педагогический коллектив образовательного учреждения должен знать основные задачи по военно-патриотическому воспитанию учащихся:

- разъяснение положения Конституции РФ о военной службе, требований законов РФ об обороне, о воинской обязанности и военной службе, разъяснение военной присяги и воинских уставов;
- формирование готовности учащихся к служению Отечеству и его вооружённой защите;
- изучение истории и культуры Отечества и родного края;
- участие в подготовке и проведении мероприятий по увековечению памяти защитников Отечества;

- пропаганда героического прошлого и настоящего Российской армии и флота, её славных традиций и задач, решаемых на современном этапе;
- противодействие проявлениям политического, националистического и религиозного экстремизма;
- физическое развитие учащихся, формирование у них здорового образа жизни;
- участие в подготовке учащихся к военной службе.

Военно-патриотическое воспитание учащихся осуществляется, прежде всего, в учебном процессе.

В настоящее время на занятиях по разделу "Основы военной службы" курса "Основы безопасности жизнедеятельности" с учащимися старших классов целесообразно изучение следующих тем.

- Армия России (история и традиции).
- Вооружённые силы России на современном этапе.
- Система руководства и управления Вооружёнными силами России.
- Воинская обязанность и комплектование Вооружённых сил России личным составом.
- Порядок прохождения военной службы.
- Тактическая подготовка.
- Огневая подготовка.
- Строевая подготовка.
- Общевоинские уставы.
- Военная топография.
- Гражданская оборона.

Кроме того, в конце учебного года целесообразно с учащимися 5—10 классов образовательного учреждения проведение сборов по основам военной службы на базе одной из воинских частей.

На занятиях по разделу "Основы военной службы" целесообразно ввести единую военизированную форму одежды для учащихся. В каждом классе целесообразно сформировать взвод, состоящий из трех отделений, во главе которых должны быть назначены наиболее ответственные и подготовленные учащиеся. Занятия следует начинать с построения взвода по отделениям, доклада командира взвода преподавателю, приветствия, осмотра

внешнего вида учащихся. То есть занятие должно проходить согласно требованиям строевого устава, приближенно к армейским условиям.

Высокое качество занятий невозможно без хорошей учебно-материальной базы, поэтому в школе необходимо постоянно вести работу по её созданию и совершенствованию. Некоторые тренажеры и оборудование можно изготовить силами самих учащихся в школьных мастерских. Часть тренажеров и оборудования может быть приобретена или изготовлена с помощью родителей учащихся, обладающих определёнными возможностями. Ну и, конечно же, большую помощь могут оказать организации и учреждения, непосредственно заинтересованные в подготовке патриотов своей страны. Списанное вооружение, противогазы, бинты, ВПХР, дозиметры — всё это в избытке имеется в воинских частях. Кроме того, местная администрация также способна оказать помощь образовательному учреждению, если она действительно заботится о военно-патриотическом воспитании жителей своего района.

Умелое использование общеобразовательных предметов в целях военно-патриотического воспитания служит одним из основных средств подготовки учащихся к защите Родины. Уже в младших классах учащиеся осмысливают такие понятия, как "Родина", "Подвиг", "Патриот", "Воин-освободитель", узнают о победах российского народа, учатся любить родную природу. Администрации образовательного учреждения необходимо акцентировать внимание учителей-предметников на большие возможности для военно-патриотического воспитания уроков любого предмета.

Изучение истории помогает учащимся усвоить основные положения о войне и армии, о войнах справедливых и несправедливых, о роли народных масс и личности в истории. Овладение историческими знаниями неразрывно связано с дальнейшим развитием и укреплением патриотических чувств.

На уроках литературы формируются нравственные идеалы молодёжи на примерах положительных героев художественных произведений, устанавливается живая связь далёкого прошлого с современностью, воспитывается чувство гордости за нашу Родину, её народ.

В процессе изучения физики, химии, биологии, географии, математики у учащихся формируется диалектическое понимание развития природы. Учащиеся знакомятся с применением законов физики, химии, биологии в военном деле, влиянием научно-технической революции на развитие военной техники, решают задачи, в содержании которых отражена военная тематика.

Уникальным средством патриотического воспитания служат уроки музыки. Ключевым в этом направлении является положение Д. Б. Кабалевского, в соответствии с которым задачей музыкального воспитания в общеобразовательной школе является "не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность"¹.

Перспективным направлением в обучении учащихся основам военной службы является применение в учебном процессе персональных компьютеров. На занятиях по информатике возможно использование специальных обучающих программ, позволяющих развивать у учащихся такие качества, необходимые будущему воину, как быстрота реакции, навыки работы на сложной боевой технике. Кроме того, в проектной деятельности по информатике целесообразно привлекать учащихся к созданию презентаций, сайтов по военно-патриотической тематике.

Большое внимание в военно-патриотической работе необходимо уделять занятиям по физической культуре. Именно на этих занятиях формируются качества, необходимые воину: сила, быстрота, гибкость, ловкость, выносливость, координация и точность движений.

Нельзя забывать и о пропаганде успехов учащихся в проводимых мероприятиях военно-патриотической работы. Для этого нужно использовать все возможности — от награждения учащихся почетными грамотами и дипломами до показа о них фильмов и ходатайства о вручении государственных премий и наград.

Как показывает опыт, успех военно-патриотической работы, прежде всего, зависит от высокого идейно-политического смысла и общественно полезной направленности мероприятий. Большое

¹ Д. Б. Кабалевский. Прекрасное пробуждает доброе. — М.: Педагогика, 1973.

значение имеет правильный выбор наиболее эффективных форм и методов военно-патриотической работы во внеурочное время. Этот выбор в образовательном учреждении необходимо осуществлять с учетом интересов учащихся, квалификации руководителей, состояния учебно-материальной базы, наличия организаций и учреждений, способных оказать необходимую помощь.

Работа всего педагогического коллектива образовательного учреждения по военно-патриотическому воспитанию учащихся требует дальнейшего совершенствования, углубления по всем направлениям, главный итог которой, — выпускник-патриот, надежный будущий защитник Родины!

Среди многочисленных условий и факторов, влияющих на развитие и воспитание учащихся, по праву ведущим является семья. В ней закладываются основы личности. Какую бы сторону развития учащихся мы не взяли, всегда окажется, что именно семья играет решающую роль на том или ином возрастном этапе.

Только стабильная, благополучная семья, где сохраняется преемственность поколений и царит уважение друг к другу, может воспитать высоконравственную личность, настоящего патриота своей страны. Пример патриотизма — жизнь и подвиг отцов и дедов, ветеранов Великой Отечественной войны, освободивших свою страну от немецко-фашистских захватчиков.

Поэтому успех в военно-патриотическом воспитании учащихся во многом зависит от умения педагогов плодотворно работать с родителями. Педагог должен наладить тесное взаимодействие с семьями учащихся, вовлечь родителей в процесс военно-патриотического воспитания детей.

С этой целью необходимо, прежде всего, изучать семьи учащихся и их воспитательные возможности, используя при этом комплекс разнообразных методик (беседы, анкетирование, тестирование и др.), намечать пути взаимодействия по решению задач военно-патриотического воспитания учащихся.

Диагностирование показывает, что нет родителей равнодушных к судьбе своих детей. Каждый хочет, чтобы его ребенок был признан не только в кругу семьи, но и в обществе, а это невозможно без таких качеств, как ответственность, гражданственность, патриотизм, любовь и уважение к своему Отечеству, его традициям.

Продуктивность взаимодействия педагогов и родителей в определённой степени обусловлена оптимальным выбором его форм. Наиболее распространённой формой работы является родительское собрание, цель которого — согласование совместных действий по военно-патриотическому воспитанию учащихся, информирование друг друга о возникающих проблемах, анализ достигнутых результатов. К другим формам относятся индивидуальные и групповые консультации для родителей с привлечением психолога и других специалистов, круглый стол, беседы, диспуты по проблемам патриотизма и защиты Отечества и др.

Таким образом, успех военно-патриотической работы в образовательном учреждении зависит от нравственно-психологического облика педагогов, их психолого-педагогической и профессиональной подготовки, от их отношения к своим обязанностям, а также от умения плодотворно сотрудничать с родителями учащихся.

Раздел 4

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений

Проблема взаимодействия средних и высших образовательных учреждений не является новой. Однако до последнего времени поиски учёных и педагогов были направлены в основном на решение прикладных аспектов этого взаимодействия в рамках концепции изучения проблем, входящих в предметы исследования различных научных дисциплин педагогики (педагогика школы, педагогика среднего специального образования, педагогика высшей школы и др.). Отсутствие глубоких теоретических разработок основ взаимодействия средних и высших образовательных учреждений отрицательно сказывалось на эффективности подготовки научно-ориентированных, склонных к исследовательской работе школьников, профессиональной ориентации молодых людей и воспроизводстве кадров для науки и производства.

Глава 23. История развития многоступенчатой системы образования

История развития многоступенчатой системы образования уходит своими корнями в глубь веков. Так, еще в Индии при необрахманских храмах (II—VI вв.) сложилась двухступенчатая система образования: начальные школы (толь) и учебные заведения полного образования (аграхар). Последние были сообществом ученых и их учеников. При этом существовала строгая взаимо-

связь между аграхар и толь: в аграхар отбирались наиболее способные ученики из начальных школ.

В Китае в эпоху Хань (206 г. до н. э. — 220 г. н. э.) стала формироваться трехступенчатая система образования, состоящая из начальных, средних и высших учебных заведений. Последние назывались "Тай сюэ" и создавались центральными властями для обучения детей из богатых семей. В каждой такой высшей школе могло обучаться до 300 человек. Однако перед тем как попасть в эти школы, ученики должны были пройти курс обучения в начальной и средней школе.

В Европе до XII в. образование в основном осуществлялось в церквях и монастырях и, как правило, не делилось на уровни. Однако в период с XII по XV в. школьное образование в Европе постепенно выходит за стены церквей и монастырей. В первую очередь это выразилось в появлении так называемых городских школ и университетов. Создание светских учебных заведений было тесно связано с ростом городов, укреплением социальных позиций горожан, нуждавшихся в близком их жизненным потребностям образовании¹.

Первые городские школы появились во второй половине XII — начале XIII в. в Лондоне, Париже, Милане, Флоренции, Любеке, Гамбурге и др.

Программа городских школ по сравнению с программой церковных школ носила более прикладной характер. Кроме латыни изучались арифметика, элементы делопроизводства, география, техника, естественные науки².

Происходила определенная дифференциация городских школ. Часть из них, например, школы счета, давали элементарное образование и готовили в латинские (городские) школы. Латинские и ряд других учебных заведений, в свою очередь, давали образование повышенного типа. К ним относились, например, возникшие в XIV–XV вв. во Франции коллегии. Это были светские учебные заведения, которые служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием³.

¹ А. Н. Джуринский. История педагогики. — М.: ВЛАДОС, 1999. — С. 114.

² Там же.

³ Там же.

Образование в исламском мире (XI—XII вв.) делилось на 2 уровня. В городах и окружных селениях существовали частные религиозные школы начального обучения (китаб). В них изучали, прежде всего, арабскую грамоту. Обучение строилось на чтении и запоминании текстов Корана. Второй (высший) уровень образования преподавали в специальных учебных заведениях (чаще всего в мечетях). Изучаемые предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигательные). К первому циклу относились, прежде всего, религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммеда, мусульманское право, богословие). Сюда относились арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки в связи с философскими концепциями Аристотелева толка¹.

Важной вехой в развитии науки и образования стало создание университетов. Университеты в большинстве стран Европы начали образовываться в конце XI начале XII в. в системе церковных школ, когда отдельные кафедральные и монастырские школы стали превращаться в крупные учебные центры, которые затем и стали первыми университетами. Так возникли университеты в Париже (1200), Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Следует заметить, что в средние века в таких странах, как Англия, Франция, Италия, Германия и др. устройством школ и университетов ведали религиозные конгрегации. Поэтому содержание занятий в начальных школах ограничивалось заучиванием азбуки, чтением по слогам, зазубриванием молитв и церковным пением. Содержание образования в средних образовательных учреждениях ограничивалось, как правило, теологией и латынью. Тот же дух формализма царил и в университетах, ориентированных на подготовку будущих священнослужителей, юристов и врачей. Связь между средними и высшими образовательными учреждениями прослеживалась очень слабо, в основном только в изучении латинского языка.

¹ А. Н. Джурицкий. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. — М.: Издательская группа "Форум" — "ИНФРА-М", 1988. — С. 78.

Одним из первых, научно обосновавшим систему взаимосвязанных школ, позволяющих юношеству, начиная с раннего детства, достигать высот научного образования, был чешский педагог и общественный деятель Ян Амос Коменский.

Так, по проекту, предложенному Я. А. Коменским, первой ступенью воспитания и образования детей была так называемая материнская школа, где дети до 6 лет получали образование в семейном кругу под руководством матери. За материнской школой у Я. А. Коменского следует школа родного языка для всех мальчиков и девочек от 6 до 12 лет, независимо от сословной принадлежности. Эта школа должна была сообщать учащимся широкий круг реальных знаний, достаточно систематизированных (по арифметике, географии, истории, экономической жизни и государственному устройству), должна была знакомить с различными ремеслами и осуществлять религиозное воспитание. Третья ступень школьного образования по Я. А. Коменскому — гимназия или латинская школа, должна была открываться в каждом городе, будучи предназначенной для юношей 12–18 лет, проявивших склонность к занятиям наукой. Здесь наряду с латинским языком, языком науки, большое место отводилось изучению реальных предметов (математики, физики, естествознания). Предусматривалось изучение новых языков, истории, этики, риторики и диалектики. Завершающую ступень школьного образования в системе Я. А. Коменского составляли академии — высшие учебные заведения для молодых людей 18—24 лет, проявивших особые умственные дарования¹.

На Востоке университеты (своего рода литературные салоны, в которых обсуждались светские и религиозные проблемы) стали возникать еще до появления европейских университетов. Появившиеся в этот период арабские университеты стали прообразом европейских: с библиотеками, лекционными залами, с приглашением крупных ученых для преподавания. Именно тогда на Востоке стала складываться система взаимодействия средних

¹ См.: История педагогики (в 2-х частях). Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ "Сфера", 1997. — Ч. 2. — С. 13—15.

и высших образовательных учреждений — школ при мечетях и университетах.

Система мусульманского образования в Индии в XVI—XVII вв. включала в себя четыре типа мусульманских школ начального и высшего образования¹: школы Корана (чтение Святой книги, без уроков письма и счета); персидские школы (счет, чтение и письмо персидского языка на образцах поэзии Саади, Хафиза и др.), школы персидского языка и Корана (сочеталась программа первых двух школ); арабские школы для взрослых (чтение и толкование Корана, литературное образование в духе персидской традиции).

Высшее образование мусульмане в Индии в этот период могли получать в медресе и монастырских учебных заведениях — даргабах. В программу обучения входила грамматика, риторика, логика, метафизика, теология, литература, юриспруденция. Обучение было по преимуществу устным².

В Китае первые высшие учебные заведения были созданы для подготовки чиновников высших государственных учреждений в Пекине и Нанкине (1368—1644).

XVIII век — век немалых свершений в сфере образования, эпоха создания сети государственных общеобразовательных и профессиональных школ и высших учебных заведений разных типов, светских учебных заведений для женщин.

Одним из инициаторов реформы образования в XVIII веке выступил французский философ, математик, экономист и политический деятель Жан Антуан Кондорсе (1743—1794). Всё образование Ж. А. Кондорсе предлагал разделить на четыре ступени³: начальные школы, школы второй ступени, институты, лицеи.

На первой ступени детей должны учить тому, что необходимо для самостоятельной деятельности: чтению, письму, элементам

¹ А. Н. Джуринский. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. — М.: Издательская группа "Форум" — "ИНФРА-М", 1988. — С. 83.

² А. Н. Джуринский. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. — М.: Издательская группа "Форум" — "ИНФРА-М", 1988. — С. 83.

³ См.: История педагогики (в 2-х частях). Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ "Сфера", 1997. — Ч. 2. — С. 49—50.

грамматики, правилам арифметики, простым методам измерения, сведениям о сельском хозяйстве и ремеслах, первым понятиям о морали, этике и принципах общественного строя.

Школы второй ступени по проекту Ж. А. Кондорсе должны были быть рассчитаны на детей из более или менее состоятельных семей. Здесь дети должны были получать знания, необходимые в ремеслах: по математике, естественной истории, химии, коммерции. В расширенном объеме учащиеся школ второй ступени должны были знакомиться с жизнью общества и основами морали.

На третьей ступени обучения (в институтах) по проекту Ж. А. Кондорсе, должны были преподаваться предметы, связанные с практической деятельностью: сельским хозяйством, промышленностью, военным искусством, медициной и т. п.

На четвертой ступени образования (в лицеях) должны были готовить ученых, людей, для которых наука составляет занятие всей жизни. Здесь должны были получать образование и подготовку к практической деятельности и будущие преподаватели школ и институтов. В целом проект Ж. А. Кондорсе обеспечивал преемственность ступеней образования и взаимосвязь (взаимодействие) начальных, средних и высших образовательных учреждений. Однако его проект не был принят большинством законодательного собрания Франции.

В то же время (XVIII в.) в Америке при активном участии президента Томаса Джефферсона (1743—1826) была разработана модель трехступенчатой общеобразовательной школы¹.

Первая ступень представляла собой начальную трехлетнюю школу, имевшую своей задачей научить детей чтению, письму и арифметике, а также познакомить с ремеслами, необходимыми им в обиходе.

На второй ступени обучения школьники должны были получить знания, нужные для развивавшихся сельского хозяйства и промышленности. В учебный план входили прикладная математика, земледелие, мореплавание и т. п. В школе второй ступени предполагалось (как мы сказали бы сейчас) дифференциация

¹ См.: История педагогики (в 2-х частях). Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ "Сфера", 1997. — Ч. 2. — С. 57.

обучения. Выделялись два направления: одно — для тех, кто интересовался ремеслами и сельским хозяйством, и другое — для тех, кто был склонен к наукам и собирался продолжить обучение дальше.

Третья ступень являлась школой трехгодичного обучения.

К середине XIX века сложившаяся государственная система США представляла собой трехступенчатую структуру, включающую начальную школу для детей с 6 до 14 лет, среднюю — для детей с 14 до 18 лет и высшую¹.

В настоящее время в США средняя школа предлагает учащимся несколько программ обучения различного профиля (на выбор), где школьники обучаются по специальным программам. При этом подавляющая часть школьников выбирает академические программы, готовящие к поступлению в колледжи. Программы старших академических школ включают в себя курсы по алгебре, геометрии, биологии, физике, химии, английской литературе, а также, по возможности, иностранный язык. Обучение в этих старших школах является сегодня в США почти всеобщим и более половины выпускников этих школ после 12 лет обучения продолжают образование на уровне колледжа.

Двухгодичные колледжи готовят специалистов среднего звена или просто квалифицированных рабочих. Часть студентов двухгодичных колледжей проходит обучение по так называемым переходным программам, что позволяет им после двух лет обучения продолжить учебу на втором, а иногда и третьем курсе университета или четырехгодичного учебного заведения.

Четырехгодичные небольшие колледжи свободных искусств функционируют самостоятельно или входят в состав университета. Учебные планы и программы этих колледжей предусматривают подготовку как по фундаментальным, так и по прикладным наукам.

Наряду со средними школами и колледжами, система образования в США включает в себя профессиональные специализированные школы, входящие в состав университета на правах департамента. Они осуществляют подготовку специалистов-практиков

¹ Т. С. Георгиева. Высшая школа США на современном этапе: Монография. — М.: Высшая школа, 1989. — С. 24.

высшей квалификации и специалистов-исследователей в различных областях знания (в физике, архитектуре, педагогике, медицине и т. п.). Сроки обучения в них разные: от 4 до 8 лет. В отличие от 4-годичных колледжей, профессиональные школы часто ведут себя совершенно автономно, хотя, как представляется американским ученым, их социальная ориентация и уровень подготовки только бы выиграли от университетского шефства.

В большинстве стран Европы система образования в настоящее время включает в себя следующие звенья (ступени)¹:

- дошкольные учреждения, которые охватывают детей от 3 до 6—7 лет (в зависимости от того, с какого возраста начинается обязательное обучение);
- обязательная (основная) единая школа с 8-, 9-, 10-летним сроком обучения;
- учебные заведения, строящиеся на базе обязательной школы, — полные средние общеобразовательные школы (лицеи, гимназии) и различные типы профессиональных школ;
- высшие учебные заведения, строящиеся на базе общеобразовательных и профессиональных школ.

Следует заметить, что во второй половине XX в. в ведущих зарубежных странах прокатилась волна реформ, в результате которых увеличились сроки обязательного бесплатного образования, стала действовать промежуточная ступень между начальной и полной средней школой. По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся стали распределяться по трем основным учебным потокам: полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; профессиональные учебные заведения².

В России первое высшее учебное заведение было открыто в Москве в 1687 г. Это была эллино-греческая (впоследствии

¹ История педагогики: Учеб. пособие для студентов пединститутов / Под ред. М. Б. Шабаевой. — М.: Просвещение, 1981. — С. 353.

² А. Н. Джурицкий. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. — М.: Издательская группа "Форум" — "ИНФРА-М", 1988. — С. 247.

Славяно-греко-латинская) академия, выпускники которой стали деятелями просвещения уже Петровской эпохи развития образования в нашем Отечестве.

Самым ярким детищем петровской эпохи развития науки и просвещения в России стала, созданная по проекту Петра I, но появившаяся уже после его смерти, Санкт-Петербургская академия наук (1725) с подчинёнными ей академическими университетом и гимназией (1726). Необходимо подчеркнуть, что это было не учебное, а научное учреждение, хотя при нём по обыкновению того времени и осуществлялась определенная педагогическая работа¹.

С воцарением Анны Иоанновны (1730—1740) стали открываться специальные школы для "шляхетских", дворянских детей. Оформилась и своеобразная система дворянского образования. Все дворянские дети в возрасте 7 лет должны были привозиться в Петербург на так называемый смотр. Второй смотр проводился через 5 лет. К этому времени подросток должен был уметь хорошо читать и писать. Следующая ступень обучения (дома или в государственных школах) предполагала изучение арифметики, геометрии, закона Божьего. Эти учебные предметы охватывали всё содержание обучения дворянских детей в возрасте от 7 до 16 лет. В 16 лет знания юношей проверял Сенат. Содержание дальнейшего обучения, как домашнего, так и школьного, составляли география, фортификация, история. Учащиеся инженерной, артиллерийской, гарнизонной школ и кадетских корпусов в этом возрасте держали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими "учёными людьми".

Во время царствования Екатерины II (1762—1796) в январе 1755 г. императрицей был издан указ об учреждении в Москве университета и двух гимназий при нём: для дворян и для разночинцев. Благодаря этому, в Московском университете удалось создать преемственную систему среднего и высшего образования.

¹ История педагогики (в 2-х частях). Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ "Сфера", 1997. — Ч. 2. — С. 75.

Сам М. В. Ломоносов был не только профессором университета, но и с 1758 г. руководил университетскими гимназиями. Важным документом того периода явился "Регламент академической гимназии", разработанный им в 1758 г. Это один из первых документов, в котором была отражена взаимосвязь между средним и высшим учебным заведением.

В целом XVIII век — век немалых свершений в сфере образования, это эпоха создания сети государственных общеобразовательных и профессиональных школ разных типов, Академии наук, Российской академии для изучения русского языка, Петербургской учительской семинарии, на базе которой в начале XIX в. возник первый педагогический институт, светских учебных заведений для женщин, Комиссии об учреждении училищ, преемником которой стало впоследствии Министерство народного образования¹.

Во времена царствования Александра I (1801—1825) были созданы специальные высшие школы: Московское коммерческое училище, Институт путей сообщения. Осознание необходимости иметь в обществе элиту, соответствующую целям и задачам российской политики того времени, привело Александра I к идее создания специального учебно-воспитательного учреждения для детей высшего дворянства. 12 августа 1810 г. Александр I подписал "Постановление о лицее", давшее начало истории знаменитого Царскосельского лицея. Согласно "Постановлению" в лицей принимались "отличнейшие воспитанники дворянского происхождения" в возрасте от 10 до 12 лет по 20—50 воспитанников ежегодно. В своих правах лицей был приравнен к университетам. Общий срок обучения в нем составлял 6 лет. По окончании его воспитанники получали право поступать в гражданскую службу с чинами от XIV до X класса и в военную с правами выпускников Пажеского корпуса. Позднее по образцу Царскосельского лицея появились лицеи в Ярославле (Демидовская гимназия, созданная в 1803 г. и получившая статус лицея в 1833 г.); в 1817 г. был открыт Ришельевский лицей в Одессе, преобразованный в 1865 г. в Новороссийский университет; статус лицея получила и открывшая

¹ Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — С. 6.

в 1820 г. в г. Нежин "Гимназия высших наук князя Безбородко" и ряд других учебных заведений.

С 1804 г. в России была введена государственная система преимущественно связанных между собой школ: приходские училища (1 год обучения), уездные училища (2 года обучения), губернские гимназии (4 года обучения) и университеты (3 года обучения). Каждое нижестоящее учебное заведение готовило к поступлению в последующее. Вся Россия была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский. Во главе каждого округа стоял университет (Петербургский с 1819 г.), управляющий всеми учебными заведениями на территории округа.

В 1826 г. во время царствования Николая I (1825—1855) царским указом был создан Комитет по устройству учебных заведений, который подготовил новый "Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов", опубликованный в 1828 г. В соответствии с новым "Уставом", гимназии становились образовательными учреждениями для детей дворян и высшего чиновничества, готовящими воспитанников для поступления в университеты.

Гимназии стали главным типом средней школы в России в конце XIX — начале XX в., выпускники которых пользовались преимущественным правом при поступлении в университеты.

После февральской революции в апреле 1917 г. был создан Государственный комитет по народному образованию, в который входили представители различных общественных организаций, а также представитель Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов. Комитет разработал законопроект о единой системе народного образования, в которую входили¹: 1) материнская школа; 2) начальная четырехгодичная школа; 3) высшее начальное училище; 4) средняя школа в виде гимназий и реальных училищ; 5) высшая школа.

После Великой октябрьской социалистической революции, в сентябре 1919 г. Наркомпросом была утверждена сеть общего

¹ История педагогики: Учеб. пособие для студентов пединститутов / Под ред. М. Б. Шабаевой. — М.: Просвещение, 1981. — С. 254.

и среднего образования, представляющая собой следующую систему: Единая Трудовая школа I ступени с пятилетним сроком обучения, которая являлась основной базой для II ступени с четырехлетним сроком обучения, и профессиональные школы с четырехлетним сроком обучения на базе школы первой ступени. После окончания школы II ступени обучение предполагалось в течение 4—5 лет в институтах, а после окончания профшколы — трехгодичное обучение в техникумах.

Система народного образования в СССР до принятия Закона от 24 декабря 1958 года включала в себя¹:

- 1) начальную школу с четырехлетним сроком обучения;
- 2) семилетнюю школу и среднюю школу (с 10-летним сроком обучения);
- 3) высшие учебные заведения (4—6 лет обучения).

При этом на базе семилетней школы предусматривалось обучение в ремесленных и железнодорожных училищах (2—4 года обучения), ФЗО (0,5—1 год обучения) и в средних профессиональных учебных заведениях, техникумах, педучилищах, медицинских школах и др. (2—4 года обучения), а на базе средней школы — в училищах (1—2 года обучения).

Законом от 24 декабря 1958 года была установлена следующая система образования²:

- восьмилетняя общеобразовательная школа;
- профессионально-технические училища (1—2 года обучения);
- вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, техникумы и другие средние учебные заведения, средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа с производственным обучением (11 лет);
- высшие учебные заведения.

Система народного образования СССР в общем виде включала в себя³: восьмилетние школы, средние общеобразовательные

¹ Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред. А. Н. Алексеева и Н. П. Щербова. Учеб. пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1972.

² Там же.

³ Там же.

школы, средние специальные учебные заведения и профессионально-технические училища, и высшие учебные заведения. Между этими учебными заведениями существовала преемственность в виде согласованных программ и предметов обучения, однако о четко налаженном взаимодействии между образовательными учреждениями разного уровня говорить в то время не приходится.

На рубеже 1980—1990 гг. в СССР произошли серьёзные изменения в системе общего образования. Сократились сроки обязательного обучения; сложилась промежуточная ступень между начальной и полной средней школой; появились негосударственные (частные) учебные заведения.

Система общего образования включала три ступени¹:

- начальная школа (3—4 года);
- школа основного общего образования (5—6 лет);
- средняя (полная) общая школа (1—2 года).

Система общего профессионального образования включала несколько типов учебных заведений: профессионально-технические училища (ПТУ) (1—2 года), техникумы (от 2 до 4 лет), технические лицеи (1—2 года) и технические колледжи (от 2 до 4 лет).

В систему высшего образования входили университеты, академии и институты.

В настоящее время система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов:

- государственных образовательных стандартов образовательных программ;
- сети образовательных учреждений;
- органов управления образованием.

Образовательные программы определяют содержание образования на каждом конкретном уровне в данном образовательном учреждении.

Все образовательные программы в Российской Федерации делятся на *общеобразовательные* и *профессиональные*.

¹ А. Н. Джуринский. История педагогики. — М.: ВЛАДОС, 1999. — С. 392.

К общеобразовательным относятся следующие программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования (1—4 классы);
- основного общего образования (5—9 классы);
- среднего (полного) общего образования (10—11 классы).

Профессиональные программы предназначены для подготовки специалистов соответствующих квалификаций путём последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней обучающихся. К профессиональным относятся образовательные программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- послевузовского профессионального образования.

Для всех основных образовательных программ (и общеобразовательных, и профессиональных) государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания.

Кроме основных образовательных программ, в образовательных учреждениях могут реализовываться дополнительные образовательные программы (факультативы, курсы, программы дворцов детского творчества и т. д.).

В соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании" освоение образовательной программы допускается:

- в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной;
- в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Образовательные учреждения решают задачи обучения и воспитания учащихся.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

К образовательным относятся учреждения следующих типов (рис. 41):

- дошкольные;
- общеобразовательные (начального, основного и среднего общего образования);

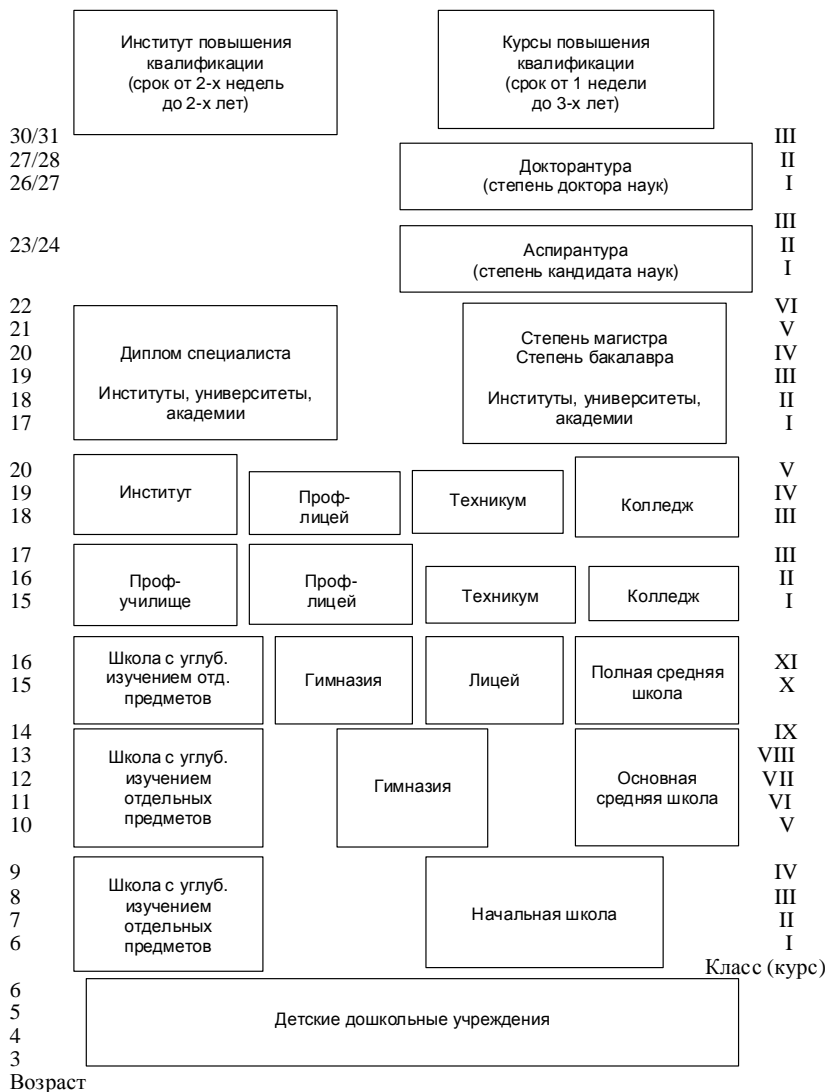


Рис. 41. Образовательные учреждения Российской Федерации

- профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования);
- дополнительного образования (детей, взрослых);
- специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Органы управления образованием имеют трёхуровневую структуру.

Первый, федеральный уровень включает в себя органы управления образованием общегосударственного значения. К ним относятся федеральные органы управления образованием (Министерство образования и науки Российской Федерации и другие федеральные органы, имеющие отношение к системе образования).

Второй уровень органов управления образованием — это уровень субъектов Российской Федерации (Министерство образования и науки Пермского края, Департамент образования г. Москвы и др.).

К третьему, местному уровню относятся районные и городские органы управления образованием (управления образованием при местных администрациях).

Следует заметить, что структура системы образования весьма подвижна. Изменения в ней происходят достаточно часто под влиянием как объективных, так и субъективных факторов.

При этом в целях обеспечения преемственности и непрерывности образования имеет место сложная взаимосвязь между средними образовательными учреждениями (общеобразовательными, частными и авторскими школами, училищами, техникумами, колледжами, лицеями, гимназиями) и высшими учебными заведениями (академиями, университетами, институтами).

На сегодняшний день взаимодействие средних и высших образовательных учреждений России приняло небывалый размах и постоянно расширяет свою сферу. Так, например, только в г. Москве более 700 общеобразовательных учреждений взаимодействуют с более чем со 100 государственными и негосударственными вузами.

Например, учебно-воспитательным комплексом № 1800 г. Москвы "Искусство и экономика" заключены договоры с несколькими вузами (такими, как Московский государственный технический университет (МГТУ) имени Н. Э. Баумана, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Московский государственный университет приборостроения и информатики, Институт управления, экономики, права и искусства), налажено сотрудничество с несколькими общественными академиями.

Экономическое образование в школе № 240 г. Москвы реализуется через сотрудничество с Высшей школой экономики, Московским государственным университетом геодезии и картографии, Московским государственным университетом путей сообщения (МИИТ), Международным независимым эколого-политологическим университетом.

Школой № 320 г. Москвы организовано взаимодействие с Московским государственным областным университетом, МГТУ имени Н. Э. Баумана, Московским государственным университетом геодезии и картографии, Институтом иностранных языков, Институтом международного права и экономики.

С другой стороны, к примеру, МПГУ взаимодействует с 24 общеобразовательными школами и 14 педагогическими колледжами.

В Московском государственном гуманитарном университете (МГГУ) лицейские классы и классы, спрофилированные на вуз, организованы из 24 средних школ г. Москвы, Московской области и из 20 средних школ, расположенных в горняцких регионах (г. Костомукша, АО "Карельский окатыш"; г. Старый Оскол, Столенский ГОК; г. Жезказган, "Жезказганцветмет"; г. Гуково, АО "Гуковуголь"; гг. Мирный, Удачный, Айхал, АК "Алмазы России—Саха"; г. Железнодорожск, АО "Михаловский ГОК"; г. Венев, г. Щекино, АО "Тулауголь", г. Воскресенск).

Российским государственным технологическим университетом (МАТИ-РГТУ) имени К. Э. Циолковского в интересах взаимодействия с общеобразовательными учреждениями организованы комплексы "Школа—вуз", которые успешно функционируют практически во всех административных округах г. Москвы (Западном, Юго-Западном, Северном, Северо-Западном, Юго-Восточном), а также в Подмоскovie (Одинцово, Раменское, Химки, Домоде-

дово, Ступино, Люберцы, Лыткарино, Щербинка, Востряково, Дзержинский, Хотьково, Пушкино, Сходня, Балашиха, Звездный городок, Белозерский). Кроме этого, комплексы "Школа—вуз" организованы в гг. Тирасполь, Южно-Сахалинск, Сатка (Челябинской обл.).

В целом же проведенный исторический экскурс позволяет выявить следующие этапы и тенденции развития многоступенчатой системы образования.

Первый этап с древнейших времен и до конца XVII в. характеризуется тем, что границы между школьным и вузовским образованием были размыты. Все зависело от уровня образованности преподавателей и целей учебного заведения. При этом весьма ограниченное число выпускников средних учебных заведений продолжало свое обучение в высшем учебном заведении. Существовала тенденция передачи дальнейших знаний только для избранных, "посвященных" учеников.

Второй этап с начала XVIII в. и до первой половины XIX в. характеризовался тем, что при высших учебных заведениях создавались средние учебные заведения, готовившие для первых необходимый контингент слушателей. Существующая в то время тенденция взаимодействия школьного и вузовского образования сводилась к тому, что преподаватели высших учебных заведений проводили занятия с учениками средних учебных заведений и тем самым готовили их к продолжению обучения.

Третий этап со второй половины XIX в. и до первой половины XX в. характеризуется тем, что наряду со средними образовательными учреждениями стали возникать в большом количестве высшие учебные заведения, не связанные друг с другом. Тенденция взаимодействия школьного и вузовского образования прослеживалась в согласовании учебных программ и изучаемых предметов в средних и высших образовательных учреждениях и четкой дифференциации их по типам образовательных учреждений.

И, наконец, *четвертый* этап со второй половины XX в. и до наших дней характеризуется налаживанием многочисленных связей между средними и высшими образовательными учреждениями с учётом их предназначения и на основе преемственности их образовательных программ.

Глава 24. Преемственность школьного и вузовского образования в России (на основе стандартов)

В соответствии с определением, данным Годником С. М., под *преемственностью* понимается последовательное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса в диалектической связи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания.

Преемственность в обучении находит свое проявление в следующем¹:

- в дальнейшем развитии у учащихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения;
- в обеспечении системности знаний и дальнейшем развитии содержания, форм и методов обучения;
- в опережающем воспитании и обучении учащихся, что предполагает к развитию в будущем;
- в опережающем использовании содержания, методов и форм обучения, способствующих совершенствованию личности.

Непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, которые, согласно закону Российской Федерации "Об образовании", являются важным элементом системы образования России. При этом образовательная программа представляет собой совокупность структурированных знаний, овладение которыми обеспечит обучающемуся продолжение образования или получение квалификации, позволяющей занять соответствующую должность. Она закрепляет содержание обра-

¹ А. В. Батаршев. Теория и практика преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Дисс. докт. педнаук. — СПб., 1992. — С. 37.

зования определенных уровней и направленности и может быть как общеобразовательной, так и профессиональной.

В настоящее время в вузах России реализуются три типа основных образовательных программ:

- подготовка бакалавров по направлениям высшего профессионального образования. Поступая на такую программу (при обучении за счёт средств государственного бюджета), государство гарантирует 4 года бесплатного обучения;
- подготовка магистров по направлениям. На такую 2-летнюю подготовку принимаются лица, имеющие диплом бакалавра или специалиста. Если студент после окончания бакалаврской программы сразу поступил в магистратуру, то в вузе он обучается 6 лет;
- подготовка специалистов по специальностям высшего профессионального образования после 5 (6) лет обучения заканчивается присвоением квалификации выпускнику (инженер, учитель, врач и т. п.).

По своей структуре Государственный образовательный стандарт высшего образования включает 4 цикла дисциплин:

- общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- математические и общие естественно-научные дисциплины;
- общепрофессиональные дисциплины по специальности или направлению подготовки;
- специальные дисциплины.

В свою очередь, базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации включает в себя такие образовательные области, как филология, математика, обществознание, естествознание, искусство, физическая культура, технология.

Разработка учебных планов общеобразовательных учреждений и их совершенствование ведётся по двум направлениям:

- вводятся новые, ранее не изучавшиеся предметы, которые отражают прогресс науки, техники, изменения в общественной жизни;
- пересматривается удельный вес традиционных дисциплин, ведутся поиски баланса между разными компонентами образования — обязательным и элективным, между циклами учебных предметов.

Закон РФ "Об образовании" даёт общеобразовательным учреждениям право составлять индивидуальные учебные планы при том условии, что они отвечают государственным образовательным стандартам. Это означает наличие обязательных для всех общеобразовательных учреждений учебных предметов и право на углубленное изучение ряда предметов, выражающееся в некоторой специализации по направлениям: естественно-математическое, гуманитарное и др. При этом преемственность школьного и вузовского образования с практической точки зрения предполагает, прежде всего, преемственность государственных требований к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений и содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в части государственных требований к математическим, общим естественно-научным, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

В настоящее время преподаватели вузов озабочены низким уровнем общеобразовательной подготовки студентов. Явные пробелы в знаниях мешают большинству студентов нормально заниматься.

Проведённые исследования показали, что сегодня мы можем говорить лишь о последовательно расположенных звеньях непрерывного образования, в которых педагоги осуществляют преемственность, главным образом, интуитивно, руководствуясь индивидуальным опытом.

И как следствие, обнаруживаются характерные отрицательные тенденции.

Как отмечают преподаватели вузов, первокурсники в общей своей массе недостаточно владеют навыками интеллектуального труда, самостоятельной работы, психологически слабо подготовлены к активной познавательной деятельности, к преодолению естественных трудностей перехода из одной системы образования в другую.

Переходя из среднего образовательного учреждения в вуз, школьники не имеют опыта учения в новых обстоятельствах. Возникает противоречие между новым статусом учащихся (бывшие школьники уже студенты) и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях. Фундаментальной основой

разрешения этого противоречия является взаимодействие средних и высших образовательных учреждений. В этом плане целесообразно использование опыта некоторых средних образовательных учреждений, которые для реализации преемственности школьного и вузовского образования широко вводят в практику обучения школьников проведение семинаров, тематических зачётов, защиту проектных ученических работ, сдачу зимней и весенней сессий. Вместо дневников успеваемости эти учащиеся ведут зачетные книжки, куда вносятся показатели их достижений, выявленные в ходе зачетов и экзаменов. Отличительной особенностью некоторых общеобразовательных учреждений является обязательство о зачислении их выпускников на второй курс взаимодействующих с этими образовательными учреждениями вузов. Практика такого зачисления позволяет выпускникам этих образовательных учреждений без ущерба для качественного освоения материала, без затрат времени на необоснованное дублированное изучение ряда дисциплин сэкономить время (а иногда и денежные средства) на обучение в вузе и (в условиях сложной экономической ситуации) на год раньше приступить к поиску работы или к продолжению образования в аспирантуре. Кроме того, создаётся необходимый психологический настрой на продолжение обучения, есть возможность продолжить обучение в группе, почти полностью скомплектованной из одноклассников, по специальному учебному плану.

Одной из проблем, возникших в процессе взаимодействия школьного и вузовского образования, стала проблема открытия лицейских классов в общеобразовательных учреждениях, когда учащихся одной школы стали делить на две группы: "обычных", занимающихся по программе средней школы, и "одарённых", занимающихся по вузовской программе. В результате эта дифференциация учащихся, которая происходит далеко не по их способностям, а по способностям их родителей заплатить нужную сумму или оказать нужную услугу, отравляет психологическую атмосферу в школе, напоминая одним об их "неполноценности", а другим об их "исключительности". В результате страдает качество образования, снижается общий уровень подготовки и тех и других. Выходом из этого положения служат созданные при

вузах обособленные образовательные учреждения — лицеи, гимназии, колледжи, а не конгломерат "низшего" и "высшего" образования в стенах одной школы. Только в условиях более или менее обособленного обучения возможно проявление того психологического эффекта, который дал знаменитый Царскосельский лицей, когда в достаточно замкнутом мире была собрана группа, в общем, обычных ребят, давшая затем плеяду творчески одарённых личностей.

Эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования в немалой степени зависит от решения проблемы *организационно-педагогической* совместимости учебного процесса в средних и высших образовательных учреждениях. К числу этих проблем можно отнести следующие:

- определение содержания образовательных областей в соответствии с профилем обучения и обеспечение взаимосвязи в содержании, организационных формах и методах обучения в средних и высших образовательных учреждениях;
- возможность применения различных форм сотрудничества средних образовательных учреждений с вузами (открытие классов, спрофилированных на конкретный вуз, конференции, научно-исследовательская работа и т. п.);
- обеспечение действенного контроля уровня образовательной подготовки учащихся, степени их готовности к продолжению обучения в высшей школе;
- высокий уровень развития ресурсного обеспечения образовательного процесса (педагогами, помещениями, ТСО, финансами и т. д.).

В немалой степени непрерывности и преемственности учебного процесса способствует совместимость школьных и вузовских учебников по фундаментальным естественно-научным дисциплинам. Так, частые смены программ и учебников по математике для средней школы отрицательно сказываются на качестве подготовки школьников по этой дисциплине. Учителя сами каждый год вынуждены осваивать новый учебник, приобретать опыт работы по нему в школе. Перегруженность этих учебников фактическим материалом, зачастую второстепенным, недостаточное количество уроков для выработки умений и навыков применения

теоретического материала не обеспечивает необходимой фактической подготовки школьников к продолжению обучения по предмету в вузе. Например, по математике в средней школе почти на каждом уроке излагается новый учебный материал, что сказывается на качестве вычислительных и других умений и навыков школьников, необходимых при проведении научно-исследовательских и других работ, связанных с применением математических методов.

Сейчас в каждом вузе выпускаются учебники и учебные пособия, прежде всего, исходя из специфики самого вуза. Вот и получается, что выпускники некоторых средних образовательных учреждений, имеющие общую подготовку по естественно-научным дисциплинам, вынуждены переучиваться, исходя из специализации вуза.

"Нужен очень хороший, стандартизированный учебник... в таком стандартизированном учебнике кустарщина недопустима", — Н. К. Крупская очень точно определила основные недостатки в создании учебников — отсутствие стандарта и кустарщину. Каждый автор в меру своих сил и возможностей, как кустарь-одиночка, трудится над созданием учебника по своей специальности. Вот и получаются несовершенные кустарные учебники, в которых предмет обучения рассматривается лишь с одной точки зрения, которые ориентированы только лишь на конкретный контингент обучаемых, в то время как учебник должен быть продуктом коллективной психолого-педагогической мысли, объективным и всеохватным, готовиться по строго установленным педагогическим, а не только издательским стандартам качества, должен служить основой для обучения на более высоком уровне.

В настоящее время по одному и тому же предмету обучения имеются несколько учебников. Например, только по истории насчитывается порядка двух десятков учебников разных авторов. Большинство из этих учебников не выдерживают никакой критики.

Поэтому учителя и преподаватели должны очень тщательно подходить к выбору учебников, особенно по общим гуманитарным дисциплинам, которые формируют общую культуру учащихся, их мировоззрение (философия, история, экономика, право, социология, культурология, политология, литература и др.), поскольку в данном случае пересекаются интересы науки и поли-

тики. Учебники по гуманитарным дисциплинам должны быть универсальными как на школьном, так и на вузовском уровне, они должны давать представление обо всём многообразии политических течений, включать в себя всю палитру различных, иногда противоположных взглядов на важнейшие проблемы науки и общества.

Глава 25. Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях: опыт и проблемы

В соответствии с новыми жизненными реалиями в стране изменился образовательный интерес учащихся и их родителей. Этот фактор непосредственным образом влияет на образовательное пространство, вызывая к жизни новые аспекты функционирования и развития средних и высших образовательных учреждений, в т. ч. их взаимодействие.

К настоящему времени сложился определенный опыт совместной работы средних и высших образовательных учреждений, есть общие черты и отличительные особенности, обусловленные в основном тем, к какому типу образовательных учреждений принадлежит вуз — к государственному или негосударственному (обучение на коммерческой основе). Основной приоритет здесь принадлежит государственным образовательным учреждениям.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений диктуется сейчас прежде всего стремлением учащихся и их родителей иметь гарантию продолжения образования. Со стороны учителей средних образовательных учреждений и преподавателей вузов это взаимодействие диктуется стремлением сохранить высокий уровень образования и привить учащимся понимание необходимости постоянного пополнения знаний (хотя нельзя отрицать некоторых меркантильных интересов со стороны отдельных образовательных учреждений).

Каждый вуз заинтересован в привлечении к обучению в своих стенах не просто способных учащихся, но учащихся, имеющих призвание к той области деятельности и к тем специальностям, по которым вуз организует подготовку. Поэтому наряду с гимназиями, лицеями и колледжами, в процессе совместной практической работы школ и вузов было сформировано множество классов, спрофилированных на конкретный вуз. Для того чтобы помочь учащимся разобраться в своих наклонностях и способностях, уменьшить количество ошибок, совершаемых ими и их родителями при выборе будущей профессии, во многих взаимодействующих образовательных учреждениях было введено психологическое тестирование в старших классах.

При этом используется компьютерное тестирование учащихся по тесту Голланда, психологическое тестирование по методике дифференциально-диагностического опросника в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова и др.

Учебный план средних образовательных учреждений, спрофилированных на вуз, предусматривает базовую подготовку по общей программе средней школы в объеме государственного стандарта и углубленное изучение профильных предметов и специальных курсов. Наряду с этим в учебных планах средних образовательных учреждений, взаимодействующих с высшими, предусматриваются такие формы вузовской системы обучения, как лекции и семинары. Тем самым уже со школьной скамьи учащиеся привыкают к системе обучения в вузе.

В учебном процессе взаимодействующих с вузами средних образовательных учреждений, как правило, задействованы не только учителя этих учреждений, но и преподаватели вузов, которые имеют опыт лекционно-семинарской системы обучения, используют исследовательские элементы и последние достижения науки в излагаемом ими материале. В результате вырабатывается единая методика преподавания, приемлемая не только для работы с учащимися средних образовательных учреждений, но и со студентами младших курсов вузов.

Как уже отмечалось, учащиеся базовых средних образовательных учреждений обучаются по базисному учебному плану общеобразовательной школы и дополнительно изучают профи-

лирующие вузовские предметы. При этом общеобразовательные предметы преподаются учителями средних образовательных учреждений, а дополнительные — преподавателями вузов. Программы обучения по профилирующим предметам разрабатываются соответствующими кафедрами вузов. Методика преподавания регулярно обсуждается на совещаниях и конференциях преподавателей академии и учителей базовых школ.

В целом за годы совместной работы средних и высших образовательных учреждений система профессиональной ориентации школьников постоянно развивалась и совершенствовалась. От агитационной работы в средних образовательных учреждениях вузы перешли к нормальному планово-организованному учебно-воспитательному процессу, от жестких связей типа "школа—кафедра" осуществлен переход к связям "школа—факультет" или "школа—вуз".

Обобщение опыта взаимодействия средних и высших образовательных учреждений позволило сделать выводы:

- об устойчивости и стабильности данного направления в развитии системы образования в стране;
- об эффективности этого направления, т. к. организованное взаимодействие средних и высших образовательных учреждений позволяет не только социально адаптироваться, но и социально защищать учащихся, учитывая при этом их мотивацию;
- об активном процессе формирования системы непрерывного образования в рамках взаимодействия "школа—вуз".

В результате взаимодействия средних и высших образовательных учреждений повышается образовательный уровень учащихся, обеспечивается всестороннее развитие личности, создается система ранней профориентации, идет успешное поступление в вузы. Кроме того, в результате этого взаимодействия учащиеся приобщаются к вузовской системе обучения в стенах среднего образовательного учреждения, что облегчает их адаптацию при переходе в вуз и обеспечивает непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования. Одновременно осуществляется интеграция средней и высшей школы.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений способствует усилению мотивации получения высшего

образования учащимися, стимулирует повышение качества их знаний, позволяет учащимся на базе вуза дать реальное представление об уровне развития современной науки, а также предоставляет возможность учащимся осознанно выбрать направление дальнейшего обучения.

В процессе взаимодействия явно прослеживается закономерность: повышение уровня владения вузовскими преподавателями методикой работы в средних образовательных учреждениях, с одной стороны, и повышение уровня теоретических знаний учителей средних образовательных учреждений — с другой. Совместная работа преподавателей вузов и учителей средних образовательных учреждений позволяет координировать методику преподавания отдельных предметов, учиться друг у друга и вырабатывать единые критерии.

Другим важным итогом взаимодействия образовательных учреждений являются совместные исследования учителей школ и преподавателей вузов в области образования, создание новых образовательных технологий, внедрение новых научных достижений в учебные программы.

Таким образом, на современном этапе взаимодействие средних и высших образовательных учреждений играет огромную роль в обеспечении непрерывности и преемственности образования, что позволяет учащимся средних образовательных учреждений получить хорошую общеобразовательную подготовку по предметам обучения, осознанно выбрать специальность и успешно продолжить обучение в вузе.

Вместе с тем общеизвестны и проблемы этого взаимодействия: перегрузка старшеклассников учебными занятиями и домашними заданиями, дублирование учебного материала на первом курсе вузов, разные подходы к обучению у учителей средних образовательных учреждений и преподавателей вузов, разный уровень оплаты школьных и вузовских работников и т. д.

Нельзя не отметить тот факт, что процесс увеличения числа взаимодействующих образовательных учреждений носит стихийный характер, а интерес вузов к средним образовательным учреждениям, как уже говорилось, очень часто имеет меркантильный оттенок.

Сегодня педагогическое сотрудничество средних и высших образовательных учреждений много ближе к локальному, фрагментальному, чем к системному. Если и есть система взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, то эта система находит свое отражение в политике взаимодействия. Политике, как искусстве выбора образовательного учреждения для взаимодействия (в плане дальнейшего получения материальных выгод от этого взаимодействия), политике, как предвидении перемен в стратегии, потребностях и запросах образовательных учреждений (партнеров по взаимодействию) и искусстве компромисса между интересами учащихся, педагогов и администраторов образования.

Существует разобщённость средних образовательных учреждений, взаимодействующих как с вузами вообще, так и с одними и теми же вузами. Такая же разобщённость есть и у вузов, взаимодействующих со средними образовательными учреждениями. Зачастую между ними не налажен обмен информацией и не организовано совместное решение общих проблем взаимодействия.

Обучение в базовых средних образовательных учреждениях зачастую происходит путём механического дополнения к общеобразовательным учебным программам вузовских программ обучения за первый курс по профильным предметам. В то же время обучение на первых курсах в вузах идёт по программам, которые учащиеся базовых средних образовательных учреждений освоили на дополнительных занятиях в старших классах. Всё это ведёт к параллелизму и дублированию в обучении учащихся и студентов, к неэффективным трудовым затратам учителей (преподавателей) и учащихся (студентов).

Среди нерешённых проблем взаимодействия средних и высших образовательных учреждений необходимо выделить следующие:

- не создана целостная система обобщения опыта работы по вопросам взаимодействия средних и высших образовательных учреждений;
- не разработана комплексно-целевая программа по регулированию и коррекции процесса взаимодействия средних и высших образовательных учреждений;

- не создана система повышения квалификации как для преподавателей вузов с целью их психолого-педагогической подготовки к работе со школьниками, так и для учителей средних образовательных учреждений с целью повышения их компетентности;
- не решены вопросы, связанные с финансированием взаимодействия (материально-техническое обеспечение, оплата труда преподавателей вузов, работающих в школах и др.).

Решение этих непростых задач осложняется демографическим спадом в России и соответствующим уменьшением числа лиц, оканчивающих среднее образовательное учреждение. Всё это сопровождается ухудшением уровня подготовки школьников. Даже в московских школах из-за отсутствия учителей некоторые предметы преподаются не полностью, а иногда и вовсе исключены из программы школьного обучения.

Глава 26. Анализ направлений и форм сотрудничества средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях

В результате последовательной и целенаправленной работы по реализации концепции непрерывного образования, сотрудничество средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях приняло широкий размах и включает в себя разнообразные направления и формы: от классических (колледж, лицей, гимназия, физико-математическая школа, как учреждения, готовящие в вуз) до инновационных (образование лицейских и профильных классов в общеобразовательных учреждениях, лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей, совместные научно-практические конференции и научно-исследовательская работа школ, вузов и др.).

В общем виде можно выделить следующие *направления* взаимодействия средних и высших образовательных учреждений:

- *учебно-методическое*, которое содержит в себе:
 - деятельность по обновлению и адаптации содержания профильного обучения в соответствии с особенностями избранной образовательной ориентацией;
 - подготовку и апробацию учебников, учебных и дидактических пособий для учащихся, учителей и преподавателей вузов, работающих во взаимодействующих с вузами средних образовательных учреждениях;
 - руководство учебной деятельностью по профильным дисциплинам;
 - непосредственное обучение преподавателями вузов учащихся средних образовательных учреждений;
 - личные профессиональные контакты учителей средних образовательных учреждений с преподавателями вузов по обмену опытом;
- *научно-методическое*, которое характеризуется:
 - работой факультативов и кружков на базе средних и высших образовательных учреждений;
 - совместным проведением предметных олимпиад, семинаров и конкурсов;
 - разработкой образовательных программ и обучающих технологий, обеспечивающих непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования;
 - осуществлением экспертной оценки и оказанием методической помощи при разработке учебных программ по профильным дисциплинам;
 - совместным интеллектуальным трудом учащихся и студентов в научно-исследовательских работах (НИР), рецензированием НИР учащихся средних образовательных учреждений преподавателями вузов;
 - совместным проведением научно-практических конференций учителей и учащихся средних образовательных учреждений со студентами и преподавателями вузов;

- *кадровое*, которое содержит в себе:
 - переподготовку кадров, включающую в себя повышение уровня подготовки учителей и адаптацию преподавателей вузов к особенностям работы в среднем образовательном учреждении;
 - направление специалистов вузов в средние образовательные учреждения для обеспечения учебного процесса и участия в учебно-методической работе;
 - обеспечение учебного процесса средних образовательных учреждений высококвалифицированными педагогическими кадрами для преподавания профильных дисциплин;
- *профориентационное*, которое включает:
 - создание и развитие внутрисистемных связей в образовании, осуществляемых через пропаганду профессий, по которым готовят взаимодействующие образовательные учреждения;
 - информирование о правилах приема и условиях обучения в базовых образовательных учреждениях и профильных вузах;
 - публикации в местной печати, выступления по радио и телевидению о работе взаимодействующих образовательных учреждений;
 - подготовку и распространение в средних образовательных учреждениях материалов о профильных вузах;
 - демонстрацию фильмов о профильных вузах в средних образовательных учреждениях;
 - выступление представителей профильных вузов в средних образовательных учреждениях с лекциями о специальностях, по которым готовят профильные вузы;
 - обеспечение работы подготовительных курсов на базе взаимодействующих вузов;
 - проведение установочных консультаций для учителей и учащихся средних образовательных учреждений по предметам вступительных экзаменов;
 - беседы с учителями, учащимися и их родителями о правилах приёма в вуз и условиях обучения в нём;

- проведение дней открытых дверей во взаимодействующих образовательных учреждениях;
- участие в общегородских и международных выставках;
- предоставление услуг профдиагностики.

Что касается направлений взаимодействия отдельных образовательных учреждений, то здесь оно представлено широким спектром: физико-математическое, экономико-географическое, информационно-вычислительное, химико-биологическое, историческое, филологическое, педагогическое, экологическое, юридическое и др.

Формы взаимодействия образовательных учреждений также весьма многообразны. Многие из них имеют устойчивость и традиционный характер. В целом взаимодействие образовательных учреждений в той или иной форме обеспечивает непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования и направлено на:

- обеспечение углубленного уровня подготовки;
- развитие творческих способностей учащихся в соответствии с их интересами и наклонностями;
- получение основ профессиональной подготовки по специальностям вузов;
- общее духовное и культурное развитие личности учащегося.

Классические формы обучения в общеобразовательных учреждениях повышенного уровня подготовки (колледж, лицей, гимназия, физико-математическая школа) рассматриваются как часть системы "школа—вуз", обеспечивающей непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования. Эти формы дают повышенную подготовку по предметам различных циклов, осуществляют раннюю профориентацию учащихся, создают условия для воспитания и обучения высококонкретной и интеллектуальной личности. При такой организации довузовской подготовки широко привлекаются вузовские преподаватели для углубленного изучения учащимися базисных и профильных дисциплин. Решаются вопросы набора студентов в вузы, происходит ранняя адаптация учащихся к студенческой жизни, снижается процент отчислений, особенно на первом курсе. Кроме того, ре-

шаются такие задачи, как освоение учащимися навыков самостоятельной исследовательской деятельности, повышение мотивации на получение качественного образования. Примерами подобных форм взаимодействия образовательных учреждений могут служить английский колледж с пятисотлетней историей, буддийская монастырская школа, элитарные учебные заведения дореволюционной России (от Царскосельского лицея до пажецкого корпуса).

Другие формы сотрудничества (лицейские и профильные классы в общеобразовательных учреждениях, лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей, олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы и научно-исследовательская работа школ и вузов и др.) представляют собой новации, суть которых отражена в их названии.

В лицейских и профильных классах в общеобразовательных учреждениях, учебные планы которых адаптированы к требованиям, предъявляемым в конкретном вузе, обучение направлено на профессиональную ориентацию молодых людей. Тем самым создаётся контингент учащихся, более осознанно выбирающих специальность при поступлении в вуз.

Различного рода лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей направлены на ознакомление их с научными направлениями, над которыми работают коллективы вузов.

Большой популярностью среди учащихся пользуется такая форма взаимодействия средних образовательных учреждений с вузами, как работа в предметных кружках.

Олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы и другие совместные научные мероприятия средних и высших образовательных учреждений имеют своей целью выявление учащихся, не только подготовленных к поступлению в вузы, но и способных неординарно мыслить, находить различные подходы к решению научных задач, склонных к логическому мышлению.

Научно-исследовательская работа силами преподавателей и ученых вуза на базе среднего образовательного учреждения позволяет выявить наиболее способных и склонных к научно-исследовательскому творчеству учащихся.

Большое значение в формировании навыков научно-исследовательской работы имеет обучение методам исследования. С этой целью рядом вузов организованы специальные курсы, на которых учащиеся средних образовательных учреждений осваивают такие методы исследований, как математическое и техническое моделирование, наблюдение, эксперимент.

Одной из форм взаимодействия образовательных учреждений в научно-исследовательской работе является публикация научных работ учащихся в вузовских периодических изданиях. В этом плане также проводится большая работа по отбору заслуживающих опубликования исследований школьников.

Важной формой взаимодействия средних и высших образовательных учреждений являются единые государственные экзамены. К сожалению, опыт внедрения единых государственных экзаменов в образовательное пространство страны выявил много недостатков.

Основное противоречие, которое возникает при реализации концепции единых государственных экзаменов, заключается в том, что в настоящее время предпринимается попытка совместить в одном действии два разных по идейной и смысловой нагрузке события. В результате возникает масса трудностей, связанных с определением единых требований к содержанию экзаменационных испытаний и уровню знаний учащихся по предметам обучения.

Единые государственные экзамены, являясь одной из форм взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, сами по себе не могут обеспечить непрерывность и преемственность образования. Они являются лишь элементом системы взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, способствующим их интеграции. Поэтому вначале должна быть синтезирована сама система взаимодействия, а потом осуществлено внедрение в неё единых экзаменов, но не наоборот.

Глава 27. Основные положения концепции взаимодействия средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях

В настоящее время перед системой образования России стоят следующие насущные проблемы:

- ранняя активная и осознанная профессиональная ориентация молодёжи, что гарантирует долгосрочный выбор специальности;
- устойчивая мотивация к приобретению профессиональных знаний в выбранной области, основанная на практической деятельности под руководством преподавателей и учёных вузов;
- стимулирование воспроизводства кадров для сохранения и развития научного потенциала страны;
- активное использование интеллектуального труда молодежи, как средства развития технологической и научной базы вуза;
- развитие сопровождающей научно-исследовательской и профессиональной подготовки в средней школе, включающей в себя широкий спектр творческой деятельности молодёжи от факультативных занятий и кружков до научно-исследовательских центров и лабораторий;
- разработка новых методик и новых обучающих технологий для дальнейшего развития современного образования.

Изменения, происходящие в системе школьного образования, его усиливающаяся дифференциация, а также переход на многоуровневую структуру высшего образования открывают новые возможности взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, способствуют совершенствованию и развитию системы непрерывного образования.

Одним из необходимых условий успешного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений является полнота и в то же время избыточность требований к учащимся, точная ориентировка на потребность учащихся в определённых

знаниях на ближайшую перспективу в их будущей учёбе в вузе. При подобной точке зрения необходимо уделять особое внимание определённым тенденциям сближения процессов обучения в области общеобразовательной школы и вуза. Из этой тенденции следует, что надо раньше ориентировать учащихся на продолжение обучения в вузе после окончания школы, "переносить на более ранний срок" изучение в школе некоторых предметов. Такая тенденция, однако, не должна вести чисто к внешнему переносу определённых форм организации или методов обучения из одной области в другую. Школьные методы обучения — это дело школы, а вузовские — сугубо вузовское дело. Например, нецелесообразно вузовские требования самостоятельности обучения студентов переносить на школу и наоборот — "строгую опеку" школьников использовать при обучении студентов. Наилучшего сочетания можно достичь лишь через плюрализм направлений, форм и уровней обучения с учётом возрастных и иных особенностей обучаемых, их способностей и интересов. Вузы могут влиять на подготовку учащихся школ по отдельным направлениям, оказывать им помощь в изучении отдельных дисциплин.

При этом средние образовательные учреждения должны подстраиваться не под потребности конкретных вузов, а под потребности и способности учащихся. Само же взаимодействие не должно сводиться к областям знаний, а ориентироваться на совместную разработку основных принципов совместной работы образовательных учреждений, обеспечивающих преемственность школьного и вузовского образования.

Основу *концепции* взаимодействия средних и высших образовательных учреждений должно составить представление о среднем образовательном учреждении и вузе, как о двух равноправных партнерах, усилия которых направлены на решение общей проблемы образованности общества, формирования его культуры.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений способно решить проблему преодоления тенденции к экстенсивному пути развития школьных программ. Кроме того, оно способно сформировать систему межуровневых (на базе средних образовательных учреждений и вузов) и межведомственных (на базе образовательных и научных учреждений различных мини-

стерств и ведомств) образовательных сообщений, обеспечивающую решение проблемы непрерывности и преемственности образования. Такой подход требует глубокого содержательного сотрудничества образовательных учреждений, основной целью которого является не решение формальных вопросов подготовки выпускников средних образовательных учреждений к поступлению в вузы, а непосредственную подготовку учащихся, способных продолжить обучение в вузе и овладеть избранной специальностью.

Дальнейшее совершенствование взаимодействия средних и высших образовательных учреждений должно идти по пути развития у учащихся мотивации к получению высшего образования. Должны издаваться учебники и учебные пособия, сохраняющие преемственность в содержании. Должно обеспечиваться повышение психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава вузов по работе со школьниками, должна повышаться профессиональная подготовка учителей средних образовательных учреждений.

Модели углубления знаний, разрабатываемые педагогами школ и вузов по разным предметам, должны обеспечивать выбор учащимися оптимальных способов учебной работы, а не простое усвоение готовых образцов знаний. При таком типе образования акцент переносится с накопления информации (цифр, формул, правил и т. д.) на освоение способов их получения, на анализ и планирование своих действий, умение критически рассматривать факты и данные, умение вести диалог и слышать оппонента. Формы и способы организации обучения должны способствовать повышению интереса к учению, раскрытию и развитию творческих способностей, активизации самостоятельной поисковой деятельности учащихся.

При организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений необходимо оценить все достоинства и недостатки школьного образования, определить трудности, возникающие при переходе от школьной к вузовской системе образования. Необходимо проанализировать причины этих трудностей, чтобы обеспечить качественную подготовку будущих специалистов в соответствии с их способностями и наклонностями.

По данным исследования Годника С. М., основными достоинствами школьной подготовки являются:

- чувство товарищества, сплоченности;
- хорошая теоретическая подготовка по отдельным предметам;
- навыки творческой работы (сочинения на свободную тему, доклады на проблемных уроках, в кружках);
- привычка к повседневной работе, систематическому выполнению заданий;
- развитие индивидуальных интересов на факультативных занятиях;
- индивидуальный подход в воспитательной работе.

Недостатки школьной подготовки:

- недостаток приобретения навыков, развития культуры самостоятельной работы;
- слабая связь теоретических знаний школьников с практическими умениями;
- ученики почти все время работают с учебниками и мало пользуются дополнительной литературой;
- мало используются вузовские формы и методы обучения, поэтому в вузе плохо проходит период адаптации;
- учителя используют в основном однообразные методы обучения;
- школа в большей степени учит говорить заученными штампами учебника, чем мыслить самостоятельно;
- недостаточная профориентация школьников;
- слабая информированность о специализации вузов;
- чрезмерная опека учащихся со стороны классных руководителей.

В табл. 4 приведены данные опроса студентов, оценивающих недостатки школьной подготовки (%).

Школьники выполняют огромное количество всевозможных заданий, самостоятельных действий, но вместе с тем мало мыслят, т. к. их мышление в таких случаях протекает в русле готовых схем. Бессистемность самостоятельных работ, которыми нередко изобилуют уроки отдельных учителей, безотносительно к уровню умственного развития учащихся и характеру их деятельности, часто порождают у школьников безразличие к самому процессу самостоятельной работы.

Таблица 4. Недостатки школьной подготовки по опросу студентов¹

Ответы	%
Школа не дает достаточных представлений об особенностях обучения в вузе	28,6
Слабо учит правильно распределять время	16,2
Недостаточно развивает навыки самостоятельной работы	16,0
Знания оказались недостаточно глубокими и прочными	13,9
В школе мало используются элементы вузовской системы обучения	9,3
Знания в школе излагаются главным образом на фактологическом уровне ("готовые знания")	11,6
Недостаточно высокие требования в обучении	4,4

Говоря о причинах неуспеваемости школьников, Ю. К. Бабанский в качестве одной из них называет недостаточную выработку необходимого темпа чтения, письма, несоблюдение режима дня, неумение избрать рациональный порядок домашних заданий, непоследовательное изучение теории, отсутствие самоконтроля усвоения материала и т. д.

Поэтому одной из целей взаимодействия средних и высших образовательных учреждений является выработка у школьников следующих навыков:

- умение работать с научно-технической литературой;
- подбирать литературу по нужной тематике;
- применять элементы творчества при выборе тематики исследований и при разработке заданий по предметам обучения в соответствии со своими интересами и требованиями преподавателя;
- грамотно оформлять отчет о проделанной работе;

¹ См. С. М. Годник. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. — Дисс. докт. педнаук. — Воронеж, 1990. — С. 127.

- умение четко и доступным языком довести суть своего исследования;
- умение выделять главное из большого объема увиденного, услышанного и прочитанного материала, конспектировать и задавать вопросы.

По данным исследований, проведенным Годником С. М., студенты 1 курса испытывают определенные трудности (табл. 5).

Таблица 5. Трудности, испытываемые студентами 1 курса (в % от числа опрошенных)¹

Трудности студентов	%
1. Выполнение самостоятельной работы	66,4
2. Конспектирование первоисточников	46,7
3. Неумение одновременно записывать и слушать лекцию	30,7
4. Большой объем и сложное содержание материала	26,3
5. Новые формы контроля	24,8
6. Организация свободного времени	18,7
7. Отсутствие (недостаток) контактов с преподавателями	12,4
8. Отсутствие дружеского общения	15,3
9. Разлука со школьными товарищами	12,4
10. Проживание вне дома	12,4

Причины трудностей обучения первокурсников в вузе по данным исследования Сманцера А. П. представлены в табл. 6.

¹ См. С. М. Годник. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. — Дисс. докт. педнаук. — Воронеж, 1990. — С. 47—48.

**Таблица 6. Причины трудностей обучения первокурсников в вузе
(в % от числа опрошенных)¹**

Причины трудностей	%
Изменение форм и методов обучения	28,69
Недостаток знаний по физике и математике для обучения в вузе	26,13
Более сложный и абстрактный теоретический материал по высшей математике	4,69
Много новых понятий, теорем, определений по всем учебным предметам	3,56
Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы	29,05
Недостаточная сформированность навыков самоконтроля, оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности	22,48
Быстрый темп чтения лекций	4,03
Большой объем заданий по каждой учебной дисциплине	8,39
Слабый контроль за учебной деятельностью со стороны преподавателей	16,15
Необходимость перестройки сложившихся привычек	17,98
Отсутствие усидчивости, слабая воля	18,97
Отсутствие интереса к учебе	19,6
Слишком большая опека учителей в школе	3,89
Резкий переход к самостоятельной взрослой жизни	8,63
Нет причин	1,79
Затрудняюсь ответить	1,08

¹ А. П. Сманцер. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. — Дисс. докт. педнаук. — Минск, 1992. — С. 240.

Большой процент опрошенных преподавателей считает, что у студентов-первокурсников плохо развиты основные мыслительные операции: анализ и синтез (38,23 %), классификация (40,71 %), систематизация и обобщение (45,18 %), абстрагирование (37,99 %), конкретизация (18,71 %).

Многие первокурсники не умеют планировать свою учебную деятельность. Во время учебы в школе планировали свою учебную деятельность лишь 35,16 % первокурсников, из них продолжают планировать свою учебную работу в вузе 28,13 %. В то же время большинство опрошенных первокурсников считает, что планирование самостоятельной учебной работы способствует повышению успешности учебы в вузе (57,13 %)¹.

Отсев студентов с первых курсов во многом объясняется следующими причинами: отличное от школы содержание, формы и методы обучения, более серьезные требования к качеству знаний, большая самостоятельность, необходимость критически перерабатывать большой объем информации. Не все молодые студенты успешно адаптируются к новым условиям труда и быта. Отсев объясняется и определенным дидактическим барьером, создаваемым новыми (по сравнению со школой) условиями обучения в вузе.

Кроме того, как отмечал Годник С. М., при переходе школьников в вуз возникают и такие противоречия:

- изменение социального статуса личности, когда новая (обновившаяся) система установок ставит его перед необходимостью формирования новых отношений, стратегии поведения, характера деятельности;
- необходимость принятия решений в условиях перерыва постепенности: резкое изменение условий учебной деятельности и жизни, основных видов деятельности, отношений с педагогами, круга общения.

Разрешению всех этих противоречий призвано служить налаженное взаимодействие между средними и высшими образовательными учреждениями. В результате этого взаимодействия

¹ А. П. Сманцер. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. — Дисс. докт. педнаук. — Минск, 1992. — С. 221.

должны быть реализованы следующие *функции*, заблаговременно готовящие учащихся к студенческому труду¹:

- *учебно-познавательная* (овладение вузовскими формами и методами обучения, углубленное изучение предметов профессионального выбора, приобретение навыков конспектирования, умения одновременно слушать и записывать лекции и др.);
- *самообразования* (чтение профессионально направленной литературы, выяснение актуальных вопросов на семинарах, конференциях, в ходе научно-исследовательской работы, приобретение первоначального опыта самостоятельных исследований, связь теоретических знаний с практикой);
- *интеллектуальная* (овладение умениями анализировать, выделять главное, обобщать и систематизировать при подготовке докладов и сообщений на семинарах, научно-практических конференциях, при написании рефератов, отчетов по научно-исследовательской работе и др.);
- *самопроверки, развития способностей в различных видах профессиональной деятельности* (умение отбирать нужный материал, умение оценивать степень владения материалом и т. д.).

По данным посещения занятий в общеобразовательных учреждениях процессы формирования умений и навыков учащихся, необходимых для продолжения обучения в вузе, распределились следующим образом (табл. 7).

Из таблицы видно, что взаимодействующие с вузами общеобразовательные учреждения в большей мере готовят своих выпускников для обучения в высшей школе.

¹ С. М. Годник. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. — Дисс. докт. педнаук. — Воронеж, 1990. — С. 115.

Таблица 7. Формирование умений и навыков, необходимых для продолжения обучения в вузе, на занятиях в общеобразовательных учреждениях¹

Умения и навыки, необходимые для продолжения обучения в вузе	Формировались в школе (% от посещенных занятий)	Формировались в гимназии, лицее, колледже (% от посещенных занятий)
Выделять главное в учебном материале	32	60,09
Конспектировать материал	18	51,61
Составлять план прочитанного	13	28,14
Писать тезисы	20	28,14
Писать реферат	9	38,71
Готовить доклад	5	41,03
Составлять аннотации	5	8,73
Оформлять требования на книги	0	10,01
Осуществлять анализ и синтез материала	46,71	62,14
Самостоятельно обобщать материал	43,18	60,12
Классифицировать понятия и другие объекты	31,05	50,82
Определять необходимые и достаточные условия в математике	12,61	94
Оценивать результаты своего труда	37,87	42,39

¹ См.: А. П. Сманцер. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. — Дисс. докт. педнаук. — Минск, 1992. — С. 194—196.

За счёт налаженного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений могут быть решены другие проблемы и противоречия перехода учащихся из одного состояния в другое. Так, например, некоторые вузы, взаимодействующие со средними образовательными учреждениями, формируют группы студентов из выпускников одних учреждений. В результате большинство учащихся средних образовательных учреждений ещё до перехода в вуз знакомятся с преподавателями вуза, стилем их работы, применяемыми ими формами и методами обучения, критериями оценки знаний. Замена в средних образовательных учреждениях дневников успеваемости на зачетки, защита проектных ученических работ, организация сдачи зимней и весенней сессий, совмещенных с экзаменами в вузе, все это в ещё большей мере способствуют преодолению противоречий между новым статусом учащихся после поступления в вуз и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений должно обеспечивать соблюдение преемственных связей, устанавливать связи между новыми и прежними знаниями, как элементами целостной системы.

При взаимодействии средних и высших образовательных учреждений должна осуществляться последовательная связь в обучении путём использования таких средств, как согласование учебных планов и программ, учебников школы и вуза и др. В результате этого взаимодействия должна обеспечиваться преемственность в средствах, содержании, методах и формах обучения. Следует, с одной стороны, избегать дублирования изучения различных тем и дисциплин в вузе, а с другой — обеспечивать интеграцию, дифференциацию и индивидуализацию общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Одной из причин большого процента отсева студентов первого курса является их слабая осведомлённость об избранной специальности, условиях обучения в вузе, а также отсутствие у них необходимых качеств для овладения той или иной профессией.

В табл. 8 представлены данные на основании исследований, проведённых Годником С. М.

Таблица 8. Осведомлённость студентов о будущей работе (%)¹

Сведения о будущей работе	Представляют хорошо	Отчетливо не представляют	Совсем не знают
1. Содержание и условия будущей работы	46	47	4,4
2. Требования к специалистам	54,5	37	5,9
3. Свои способности к выполнению работы по специальности	38,5	51,8	6,6
4. Размер зарплаты	43,6	38,9	14,6
5. Должность, на которой вначале будут работать	34,7	40,1	22
6. Возможность профессионального роста	21,2	53,9	20,5

Если обратиться к вопросу об источниках получения информации для выбора профессии, то эти данные по материалам опроса старшеклассников приведены в табл. 9.

Из таблицы видно, что в основном информацию учащиеся старших классов получают из бесед с родителями, общения с друзьями и товарищами, из печати, радио, телевидения, литературы и кино. И совсем малую долю занимает профориентационная работа учителя.

Если обратиться к вопросу о том, что же помогало выпускникам школы в выборе факультета для поступления, то эти данные представлены в табл. 10.

¹ См.: С. М. Годник. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. — Дисс. докт. педнаук. — Воронеж, 1990. — С. 67—69.

Таблица 9. Источники получения информации для выбора профессии¹

Из каких источников была получена информация для выбора профессии	% от числа ответов
Беседы с родителями	60,0
Общение с друзьями, товарищами	53,8
Печать, радио, телевидение, литература, кино	46,5
Общепознавательный, производительный профессиональный труд	28,1
Изучение школьных предметов	24,0
Беседы с учителями, классными руководителями	14,1
Профориентационная работа учителя	9,7
Затрудняюсь ответить	8,5
Другое	2,4

Таблица 10. Факторы, оказавшие влияние на выбор старшеклассниками факультета при поступлении в вуз²

Что помогало старшеклассникам в выборе факультета	% от числа ответов
Встречи с представителями различных профессий	28,6
Возможность проверить свои склонности в соответствующих видах деятельности	23,4
Советы родителей, семейная традиция	7,9
Изучение учебных предметов	6,9
Факультативные занятия	6,4
Занятия в учебно-производственном комбинате	5,1
Советы классного руководителя	4,4
Профориентационная работа учителей на уроках	4,3
Участие в работе кружков, секций, обществ	4,0
Затрудняюсь ответить	9,0

¹ См.: С. М. Годник. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. — Дисс. докт. педнаук. — Воронеж, 1990. — С. 156.

² Там же. — С. 181.

Из этой таблицы видно, что определяющую роль в выборе факультета для старшеклассников сыграли встречи с представителями различных профессий, а также возможность проверить свои склонности в соответствующих видах деятельности.

В этом плане при взаимодействии средних и высших образовательных учреждений необходимо предоставлять широкие возможности учащимся как для встреч с представителями различных профессий (научно-практические конференции, экскурсии, позволяющие школьникам подробно ознакомиться с будущей специальностью и др.), так и для проверки ими своих склонностей в соответствующих видах деятельности (психологическое тестирование, работа в специализированных группах при вузах, спецпрактика по предметам обучения на базе вузов, участие в совместных научно-исследовательских работах и др.). Все это позволит снизить процент ошибок выпускников средних образовательных учреждений при выборе вуза для продолжения обучения, уменьшить число людей, неправильно сделавших свой профессиональный выбор.

Вместе с тем, основной целью взаимодействия средних и высших образовательных учреждений является развитие творческих способностей личности. Это позволит выпускникам выбирать в дальнейшем любую сферу деятельности и любой вуз в соответствии со своими способностями и наклонностями. Для этого, как уже отмечалось, необходимо, чтобы обучение во взаимодействующих с вузами средних образовательных учреждениях проводилось по специальным программам (как школьными учителями, так и преподавателями вузов).

В этой связи с особой остротой встает проблема повышения уровня предметной подготовки учителей средних образовательных учреждений, с одной стороны, и адаптации преподавателей вузов к особенностям работы в среднем образовательном учреждении — с другой. Полноценное решение этой проблемы способствует не только повышению качества школьного образования, но и создает запас прочности для вузов.

Но всё же главная предпосылка эффективного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений заключается в его организации на должном уровне, позволяющем наиболее полно использовать возможности и потенциал взаимодействующих образовательных учреждений.

Глава 28. Организация взаимодействия средних и высших образовательных учреждений

Организация взаимодействия средних и высших образовательных учреждений — это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мероприятий, направленных на достижение всесторонней согласованности в действиях при подготовке специалистов для науки и производства.

Цель организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений состоит в наиболее эффективном использовании возможностей при решении совместных задач по воспроизводству научных и производственных кадров. Эта цель достигается:

- правильным пониманием всеми звеньями управления взаимодействующими образовательными учреждениями стоящих перед ними задач по подготовке специалистов для науки и производства. Взаимодействие организуется для того, чтобы дать образование повышенного уровня в основных областях знаний, что позволит учащимся в дальнейшем определиться в заинтересовавшей их специальности, осознать необходимость получения надёжного образования и дальнейшего его расширения;
- непрерывным согласованием способов решения совместных задач;
- знанием администрацией образовательных учреждений общественных потребностей в подготовке специалистов, правильной оценкой возможностей своих учреждений;
- систематическим взаимным обменом информацией;
- поддержанием устойчивого взаимодействия, которое не будет зависеть от сиюминутных взглядов администрации и преподавателей на проблемы образования, а будет способствовать созданию образовательных программ в соответствии с изменяющимися потребностями личности и общества;
- предвидением и целесообразным применением перспективных методов, форм и способов взаимодействия образовательных

учреждений в условиях высокодинамичного социального и научно-технического прогресса;

- применением мер по всестороннему обеспечению взаимодействия образовательных учреждений.

Организация взаимодействия средних и высших образовательных учреждений включает:

- согласование действий образовательных учреждений по задачам, методам, формам, способам, месту и времени (определение порядка взаимодействия);
- планирование взаимодействия;
- доведение задач до представителей администрации и педагогических коллективов взаимодействующих образовательных учреждений.

Определение порядка взаимодействия заключается в том, что перед каждым образовательным учреждением ставятся задачи и определяются методы, формы и способы взаимодействия, а также место и время выполнения совместных задач по обеспечению учащихся высоким уровнем образования в основных областях знаний, что позволит им в дальнейшем продолжать обучение в соответствии со своими способностями и овладеть будущей специальностью.

Планирование взаимодействия заключается в детальной разработке мероприятий по реализации совместных действий образовательных учреждений и их документальному оформлению в виде планов, инструкций и других документов.

Постановка задач взаимодействующим образовательным учреждениям осуществляется доведением до представителей администрации, учителей и преподавателей разработанных документов путём личного общения, совместных совещаний и т. п.

В общем случае взаимодействие средних и высших образовательных учреждений можно подразделить на следующие *виды*:

- *учебный процесс* (совместное обучение студентов и школьников преподавателями вузов и учителями средних образовательных учреждений);
- *научно-исследовательская работа* (проведение совместных исследований преподавателями (учителями) и студентами

(школьниками) на базе лабораторий, научных центров и кафедр вузов);

- *материальное взаимодействие* (обмен и взаимная помощь материальными средствами обучения — базами, лабораториями, компьютерами, расходными материалами и т. д.);
- *информационное взаимодействие* (взаимный обмен информацией по тем или иным предметам обучения, по состоянию и перспективами развития того или иного научного направления, организация дистанционного обучения).

Важной характеристикой организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений являются формы ее осуществления (практической реализации). Под *формами* организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений понимают порядок наиболее рационального использования их сил и средств для достижения цели взаимодействия — подготовке квалифицированных кадров для науки и производства.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений может быть организовано в следующих формах:

- *согласование усилий* (действий) в интересах эффективной и качественной подготовки молодых специалистов;
- *распределение задач* с учетом предназначения образовательных учреждений и их возможностей по подготовке молодых специалистов;
- *содействие*, реализуемое осуществлением усилий (действий) одних образовательных учреждений по отношению к другим в интересах обеспечения качественной подготовки молодых специалистов.

Основными *методами* работы по организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений могут быть: метод совместной работы, распорядительный метод и их сочетание.

Метод совместной работы может осуществляться в нескольких формах:

- разработка и согласование планов взаимодействия;
- проведение совместных совещаний, конференций, деловых игр;
- практическая отработка вопросов взаимодействия на месте (во взаимодействующих образовательных учреждениях).

Сущность *распорядительного метода* заключается в указаниях по организации взаимодействия при личном общении с представителями образовательных учреждений на совещании или по техническим средствам связи.

В утилитарных целях содержание взаимодействия средних и высших образовательных учреждений можно описать следующими *способами*:

- *личные профессиональные контакты*: учителя средних образовательных учреждений — преподаватели вузов;
- *совместный интеллектуальный труд* учащихся и студентов в научно-исследовательских работах;
- *факультативные занятия и кружки* на базах средних образовательных учреждений и вузов;
- *разработка образовательных программ и обучающих технологий*, обеспечивающих непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования;
- *совместные научные и деловые игры* средних и высших образовательных учреждений;
- *взаимообмен преподавателей вузов и учителей средних образовательных учреждений*;
- *совместное участие в конференциях, семинарах, конкурсах и других научных мероприятиях* преподавателей и студентов вузов с одной стороны, учителей и учащихся средних образовательных учреждений — с другой;
- *совместное использование научно-методических баз и инфраструктур* средних образовательных учреждений и вузов.

Особенностью современного этапа развития школьного и вузовского образования является, с одной стороны, повышение уровня технической оснащенности образовательных учреждений, а с другой — испытываемые ими финансовые трудности в связи с экономическим кризисом и сокращением ассигнований на образование в стране.

Поэтому решение о взаимодействии образовательных учреждений должно приниматься прежде всего в сфере совместного использования их интеллектуальных и материальных возможностей.

Прежде чем организовать взаимодействие с тем или иным образовательным учреждением, необходимо оценить собственные возможности по подготовке специалистов и определить, что не хватает для повышения качества их подготовки и что при этом можно решить собственными силами.

После того как определится круг нерешённых проблем, необходимо приступить к анализу возможностей тех образовательных учреждений, во взаимодействии с которыми можно найти их решение. При этом анализ целесообразно проводить не по территориальному принципу, а исходя из конкретных нерешённых проблем и возможностей того или иного образовательного учреждения.

Следует заметить, что уровень работы взаимодействующих образовательных учреждений по селекции кадров зависит от заинтересованности в результатах этой работы не только министерств и ведомств, но и предприятий и организаций. Поэтому наряду с взаимодействием образовательных учреждений между собой, необходимо более широкое привлечение к этому взаимодействию предприятий и организаций, заинтересованных в воспроизводстве своих кадров. Для этого потребуется дифференцированное определение потенциалов отдельных регионов, областей, районов по подготовке кадров по той или иной специальности, наличие для этого необходимого контингента из числа учащихся средних образовательных учреждений в регионе (области, районе).

Поскольку цель взаимодействия средних образовательных учреждений и вузов является общегосударственной, то их взаимодействие должно обеспечиваться за счёт государственного бюджета. Вместе с тем переживаемый страной экономический кризис вызывает необходимость изыскания других источников финансирования этого взаимодействия. В этом плане, как уже отмечалось, необходимо широкое привлечение к финансированию предприятий и организаций, заинтересованных в воспроизводстве своих кадров, а также местных органов власти.

Сочетание централизованных возможностей (со стороны государства) и децентрализованных (собственных: кредиты банков, взносы за обучение, арендная плата за помещения и оборудова-

ние, финансовые договоры на выполнение совместных научно-исследовательских работ и т. п.) является одним из важных условий надёжности этого взаимодействия.

Нормативно-правовой базой организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений в настоящее время являются следующие документы.

- Закон РФ "Об образовании".
- Типовые положения об образовательных учреждениях.
- Положение "О статусе классов, спрофилированных на вуз, в общеобразовательной школе".

Следует отметить, что в этих документах не все вопросы взаимодействия образовательных учреждений отражены достаточно полно и четко. Поэтому большое внимание необходимо уделять заключаемым договорам о взаимодействии между средними и высшими образовательными учреждениями. Эти договоры должны предусматривать решение следующих проблем:

- организационно-методические вопросы преемственности школьных и вузовских программ;
- формирование единой учебно-материальной базы (обеспечение учебниками, пособиями, предоставление лабораторий, кабинетов, помещений и т. д.);
- повышение квалификации учителей на базе вуза и адаптация преподавателей вузов к особенностям работы в среднем образовательном учреждении на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров;
- проведение предварительной профориентационной работы в школах, создание комиссий с участием представителей вузов по отбору учащихся в профильные классы;
- отслеживание результативности поступления в вуз и отсюда определение обоснованности открытия классов, спрофилированных на вуз, продолжение взаимодействия образовательных учреждений.

Значительное расширение взаимодействия средних и высших образовательных учреждений привело к тому, что это взаимодействие перешло в новое качество. Это обстоятельство подчёркивает его особую значимость, необходимость дальнейшего изучения этого процесса, повышения его качества и эффективности, определения перспективных направлений, форм и методов.

Список используемой литературы

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для педагогических специальностей вузов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — 480 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. — М.: Педагогика, 1985. — 480 с.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987. — 559 с.
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс. — М.: Педагогика, 1977. — 254 с.
7. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
8. Батаршев А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. — СПб.: Изд. Института профтехобразования РАО, 1996. — 90 с.
9. Бачевский В. И., Наумов С. В. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи. — Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1999. — 81 с.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

11. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
12. Блинов В. М. Эффективность обучения. — М.: Педагогика, 1976. — 191 с.
13. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. — М.: СУРЭ DVD, 2007.
14. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов пединститутов / Под ред. В. И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
15. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. — М.: Молодая гвардия, 1978. — 175 с.
16. Выршиков А. Н. Военно—патриотическое воспитание школьников: Теория и практика. — М.: Педагогика, 1990. — 152 с.
17. Гаязов А. С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. — Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет, 1995. — 237 с.
18. Ге Ф. История воспитания и образования. — М.: Тихомиров, 1912. — 660 с.
19. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе: Монография. — М.: Высшая школа, 1989. — 144 с.
20. Гершунский Б. С. Перспективы развития системы непрерывного образования. — М., 1990. — 37 с.
21. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
22. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Академия, 2004. — 282 с.
23. Данилов М. А. и др. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. — 303 с.
24. Демков М. И. История русской педагогики. — Ч. 1—3. — М.: Сытин, 1912. — Ч. 1 — 302 с., ч. 2 — 627 с., ч. 3 — 519 с.
25. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. — М.: Издательская группа "Форум" — "ИНФРА-М", 1988. — 272 с.

26. Джуринский А. Н. История педагогики. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 430 с.
27. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. — М.: Педагогика, 1989. — 159 с.
28. Журавлёв В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. — М.: Педагогика, 1984. — 176 с.
29. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.
30. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1984. — 496 с.
31. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М.: Издательство Московского университета, 1986. — 200 с.
32. История педагогики (в 2-х частях). Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — М.: ТЦ "Сфера", 1997. — Ч. 1 — 192 с., ч. 2 — 204 с.
33. История педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. М. Б. Шабаевой. — М.: Просвещение, 1981. — 367 с.
34. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. — М.: Наука, 1964. — 248 с.
35. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. — М.: Педагогика, 1980. — 158 с.
36. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
37. Ковалёв Н. Е. и др. Введение в педагогику. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. — М.: Просвещение, 1975. — 176 с.
38. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. — М.: Педагогика, 1991. — 272 с.
39. Конжиев Н. М. Система военно-патриотического воспитания в общеобразовательной школе. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
40. Кочетов А. И. Педагогическое исследование. — Рязань, 1975. — 178с.
41. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М.: Знание, 1977. — 64 с.

42. Краевский В. В. Методология педагогической науки. — М.: Центр "Школьная книга", 2001. — 248 с.
43. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютюкова И. А. — М.: В. Секачев, 2007. — 181 с.
44. Кузьмина И. В., Григорьева Е. А. и др. Методы системного педагогического исследования. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.
45. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
46. Ленин В. И. О воспитании и образовании. В 2-х т. Т. 1. — М., 1980. — 543 с.
47. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 47с.
48. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
49. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
50. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М.: Прометей, 1992. — 528 с.
51. Лотар К. Проблемы теории обучения: Пер с нем. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
52. Луначарский А. В. О воспитании и образовании. — М.: Педагогика, 1976. — 636 с.
53. Малькова З. А. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-воспитательной деятельности, их результаты. — М., 2000. — 54 с.
54. Медынский Е. Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд., испр. и доп. — М., 1938. — 512 с.
55. Методологические проблемы педагогики / Под ред. В. Е. Гмурмана. — М.: НИИ общей педагогики, 1977. — 104 с.
56. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. — М.: Педагогика, 1979. — 255 с.

57. Микрюков В. Ю. Информационное взаимодействие школы и вуза / Компьютеры в учебном процессе. 1999. — № 10. — С. 127—131.

58. Микрюков В. Ю. Взаимодействие высших и средних учебных заведений: проблемы и пути их решения / Школа, 2000. — № 1. — С. 6—9.

59. Микрюков В. Ю. Взаимодействие высших и средних учебных заведений: проблемы и пути их решения / Материалы научно-практической конференции под ред. В. А. Мясникова. — М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. — С. 232—240.

60. Микрюков В. Ю. Теоретические и методологические основы взаимодействия высших и средних учебных заведений / Под ред. В. А. Мясникова, — М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. — 170 с.

61. Микрюков В. Ю. Порядок работы представителей администраций высших и средних учебных заведений по организации взаимодействия / Школа, 2000. — № 3. — С. 5—8.

62. Микрюков В. Ю. Организация взаимодействия высших и средних учебных заведений в современных условиях / Школа, 2000. — № 5. — С. 6—9.

63. Микрюков В. Ю. Информатика в школе и вузе: проблемы обучения / Компьютеры в учебном процессе, 2000. — № 5. — С. 135—148.

64. Микрюков В. Ю. Традиции и инновации в военно—патриотическом образовании учащихся в современной России: Монография. — М.: АВН, 2005. — 166 с.

65. Микрюков В. Ю. Инновационная стратегия военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях / Инновации в образовании, 2006. — № 2. — С. 43—57.

66. Микрюков В. Ю. Инновации в образовании в контексте военно-патриотического воспитания учащихся / Инновации в образовании, 2006. — № 4. — С. 233—241.

67. Микрюков В. Ю. Направления реформирования военно—патриотического образования российских учащихся в совре-

менных условиях / Инновации в образовании, 2006. — № 5. — С. 4—13.

68. Микрюков В. Ю. Научно-практические основы организации военно-патриотической работы в школе / Образование в современной школе, 2006. — № 5. — С. 27—32.

69. Микрюков В. Ю. Направления реформирования военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях / Директор школы, 2006. — № 10. — С. 8—16.

70. Микрюков В. Ю. Патриотизм: к определению понятия / Воспитание школьников, 2007. — № 5. — С. 2—8.

71. Микрюков В. Ю. Педагогические инновации в содержании учебных программ, учебников и учебных пособий в интересах обеспечения качественного военно-патриотического образования учащихся / Вестник академии военных наук, 2007. — № 4 (21). — С. 94—98.

72. Микрюков В. Ю. Содержание образования в контексте военно-патриотического воспитания / Педагогика. — 2008. — № 5. — С. 44—51.

73. Микрюков В. Ю. Военно-патриотическое воспитание и начальная военная подготовка в школе. — М.: ВАКО, 2009. — 205 с.

74. Микрюков В. Ю., Стащенюк В. В. Союз университета и лицея / Компьютеры в школе. 1999. — № 4. — С. 12—14.

75. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. — М.: Педагогика, 1981. — 144 с.

76. Мясников В. А. Народное образование в СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 448 с.

77. Никандров Н. Д. На пути к гуманной педагогике / Советская педагогика. — 1990. — № 9. — С. 46—51.

78. Никандров Н. Д. Понятийный аппарат педагогики и образования: перспективы исследования / Педагогика. — 1996. № 3. — С. 112—113.

79. Никандров Н. Д. Россия: Ценности общества на рубеже XXI века. — М.: МИРОС, 1997. — 215 с.

80. Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Педагогика. — 1998. — № 4. — С. 3—8.

81. Никандров Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М.: Педобщество России, 2000. — 304 с.

82. Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. — М.: Просвещение, 1967. — 391 с.

83. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: Азъ Ltd., 1992. — 960 с.

84. Основы военно-патриотического воспитания: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Л. А. Бублик, Ю. С. Васютин, А. Н. Выршиков и др. Под ред. Г. В. Средина. — М., 1988. — 192 с.

85. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. — М.: Педагогика, 1973. — 605 с.

86. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. — М.: Педагогика, 1976. — 600 с.

87. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. — М.: Педагогика, 1991. — 446 с.

88. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. — М.: Педагогика, 1989. — 479 с.

89. Педагогика высшей и средней специальной школы. Межведомственный сборник. Выпуск 5. Минск: Университетское, 1991. — 151 с.

90. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

91. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 1999. — 544 с.

92. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.

93. Педагогическое наследие /Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988. — 416 с.
94. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. — М.: Педагогика, 1990. — 224 с.
95. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. — Харьков: Пролетарий, 1927. — 347 с.
96. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. — М.: Ассоциация авторов и издателей "Тандем": "Роспедагентство", 1997. — 176 с.
97. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: в 2 кн. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с. Кн. 2: Процесс воспитания. — 256 с.
98. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
99. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. — М.: Большая российская энциклопедия, т. 1, 1993. — 608 с., т. 2, 1999. — 862 с.
100. Ситдикова Д. Т. Дидактические условия преемственности в формах и методах обучения в средней школе и вузе / Современные проблемы педагогики высшей школы: Материалы научной конференции. — Казань: Изд. Казанского университета, 1976. — С. 74 — 94.
101. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1986. — 150 с.
102. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе. Киев: Рад. школа, 1965. — 213 с.
103. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. Монография. — М.: Педагогика, 1987. — 208 с.
104. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

105. Теория и практика высшего педагогического образования: Сборник научных трудов. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. — 171 с.

106. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциализация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.

107. Унт И. Э. Индивидуализация учебных заведений и ее эффективность. — Тарту, 1975. — 393 л.

108. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6-и т. М.: Педагогика, 1988.

109. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология. — М.: Изд-во МСПИ; Воронеж МОДЭК, 2002. — 427 с.

110. Филонов Г. Н. Воспитание личности школьника. — М.: Педагогика, 1985. — 223 с.

111. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 365с.

112. Харламов И.Ф. Педагогика. Учебник. — 5-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Універсітэцкае, 1998. — 560 с.

113. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. ввводн. ст. А. И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1981. — 560 с.

114. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред. А. Н. Алексеева и Н. П. Щербова. Учебное пособие для студентов пединститутов. — М.: Просвещение, 1972. — 407 с.

115. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. и авт. ввводн. очерка С. Ф. Егоров. — М.: Просвещение, 1986. — 560 с.

Список имён

А

Августин Блаженный (Аврелий Августин) (354—430) — христианский теолог и церковный деятель, родоначальник христианской философии истории.

Аквинат Фома (1225—1274) — итальянский католический богослов.

Александр I (1777—1825) — российский император с 1801.

Ананьев Борис Герасимович (1907—1972) — российский психолог, действительный член АПН СССР (1968).

Анна Иоанновна (1693—1740) — российская императрица с 1730.

Аристотель (384—322 до н. э.) — древнегреческий философ и учёный.

Б

Бабанский Юрий Константинович (1927—1987) — советский педагог, действительный член АПН СССР (1974), доктор педагогических наук, профессор (1974).

Белинский Виссарион Григорьевич (1811—1848) — русский литературный критик.

Белл Эндрю (1753—1832) — английский педагог, священник англиканской церкви, один из основателей Белл-Ланкастерской системы взаимного обучения.

Блонский Павел Петрович (1884—1941) — русский педагог и психолог, профессор (1918), доктор педагогических наук (1935).

Болотов Виктор Александрович (р. 1952) — российский педагог, академик, доктор педагогических наук, вице-президент Российской академии образования (с 2008).

В

Вахтеров Василий Порфирьевич (1853—1924) — российский педагог, деятель народного образования.

Витторино де Фельтрэ (1378—1446) — итальянский педагог-гуманист.

Выготский Лев Семёнович (1896—1934) — российский психолог, профессор (1928).

Г

Гегель Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831) — немецкий философ, создавший на объективно-идеалистической основе систематическую теорию диалектики.

Гельвеций Клод Адриан (1715—1771) — французский философ.

Герbart (Хербарт) Иоганн Фридрих (1776—1841) — немецкий философ, психолог и педагог, основатель школы в немецкой педагогике XIX в.

Герцен Александр Иванович (1812—1870) — российский революционер, писатель, философ.

Годник Симон Моисеевич (р. 1929) — российский педагог, доктор педагогических наук (1990), профессор (1993)

Д

Давыдов Василий Васильевич (1930—1998) — российский психолог, академик (1978) и вице-президент (с 1989) АПН СССР, академик (1992) и вице-президент (с 1992) Российской академии образования (РАО), доктор психологических наук (1971), профессор (1973).

Дармодехин Сергей Владимирович (р. 1946) — российский учёный, доктор социологических наук, профессор, академик РАО (с 2001).

Демокрит (ок. 370 до н. э.) — древнегреческий философ, основоположник атомистического учения.

Джефферсон Томас (1743—1826) — американский государственный деятель, просветитель; третий президент США (1801—1809).

Джуринский Александр Наумович (р. 1941) — академик РАО (2004), доктор педагогических наук, профессор.

Дистервег Адольф (1790—1866) — немецкий педагог-демократ.

Добролюбов Николай Александрович (1836—1861) — русский литературный критик, публицист, революционный демократ.

Дьюи Джон (1859—1952) — американский философ, психолог и педагог.

Е

Екатерина II Великая (1729—1796) — российская императрица (с 1762).

З

Загвязинский Владимир Ильич (р. 1930) — российский педагог, академик РАО (1992), доктор педагогических наук (1973), профессор (1975).

Занков Леонид Владимирович (1901—1977 — российский психолог и педагог, действительный член АПН РСФСР (1955), действительный член АПН СССР (1968).

Зиккингер Йозеф Антон (1858—1930) — немецкий педагог.

И

Ильин Иван Александрович (1883—1954) — русский религиозный философ, национальный мыслитель, правовед и государствовед, публицист и литературный критик.

К

Кабалевский Дмитрий Борисович (1904—1987) — российский композитор, педагог, народный артист СССР (1963), действи-

тельный член АПН СССР (1971), Герой Социалистического Труда (1974).

Калинин Михаил Иванович (1875—1946) — советский политический деятель, Герой Социалистического Труда (1944).

Кант Эммануил (1724—1804) — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии; профессор университета в Кёнигсберге, иностранный почетный член Петербургской АН (1794).

Каптерев Пётр Федорович (1849—1922) — русский педагог и психолог, профессор (1912).

Квинтилиан Марк Фабий (35—96) — римский философ, педагог и оратор.

Коменский Ян Амос (1592—1670) — чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель, основоположник дидактики.

Кондорсе Жан Антуан Никола (1743—1794) — маркиз, французский философ-просветитель, математик, социолог, политический деятель, иностранный почетный член Петербургской АН (1776—1792).

Конжиев Николай Михайлович (р. 1932) — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Карелии, заслуженный работник высшей школы РФ, академик академии социальных и педагогических наук.

Конфуций (Кун-цзы) (ок. 551—479 до н. э.) — древнекитайский мыслитель, основатель конфуцианства.

Крупская Надежда Константиновна (1869—1939) — советский политический деятель, почетный член АН СССР (1931).

Кузнецов Александр Андреевич (р. 1944) — российский педагог, академик, доктор педагогических наук, профессор, вице-президент Российской академии образования (с 2008).

Л

Ланкастер Джозеф (1778—1838) — английский педагог, один из создателей Белл-Ланкастерской системы взаимного обучения.

Лапшин Иван Иванович (1870—1952) — русский философ.

Леднёв Вадим Семёнович (р. 1932), российский педагог, академик РАО (1992, член-корреспондент АПН с 1990), доктор педагогических наук (1981), профессор (1982).

Ленин Владимир Ильич (настоящая фамилия Ульянов) (1870—1924) — государственный и политический деятель, основатель Советского социалистического государства и Коммунистической партии Советского Союза.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — российский психолог, действительный член АПН России (1950), АПН СССР (1968).

Лернер Исаак Яковлевич (1917—1996) — российский педагог, академик РАО (1992), член-корреспондент АПН СССР (1990), доктор педагогических наук (1971), профессор (1990), заслуженный деятель науки РСФСР (1987).

Лесгафт Пётр Францевич (1837—1909) — российский педагог, анатом и врач, один из создателей теоретической анатомии, основоположник научной системы физического образования и учебно-педагогического контроля в физической культуре в России.

Лихачёв Борис Тимофеевич (1929—1999) — российский учёный-педагог, доктор педагогических наук, профессор, академик АПН СССР (с 1990), академик РАО (с 1993).

Лихачёв Дмитрий Сергеевич (1906—1999) — российский учёный-литературовед и общественный деятель, академик РАН (1991; академик АН СССР с 1970), Герой Социалистического Труда (1986).

Локк Джон (1632—1704) — английский философ, основатель либерализма.

Ломов Борис Фёдорович (1927—1989) — российский психолог, член-корреспондент АН СССР (1976).

Ломоносов Михаил Васильевич (1711—1765) — первый русский учёный-естествоиспытатель мирового значения, поэт, заложивший основы современного русского литературного языка, художник, историк, поборник развития отечественного просвещения, науки и экономики.

М

Макаренко Антон Семёнович (1888—1939) — советский педагог и писатель.

Малькова Зоя Алексеевна (1921—2003) — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР (1974),

действительный член АПН СССР (1982), действительный член РАО (1993).

Маркс Карл (1818—1883) — мыслитель и общественный деятель, основоположник марксизма.

Махмутов Мирза Исмаилович (1926—2008) — российский педагог и лексикограф, академик РАО (1993; действительный член АПН СССР с 1978), доктор педагогических наук (1973), профессор (1978).

Мейман Эрнст (1862—1915) — немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики.

Мильтон Джон (1608—1674) — английский поэт и мыслитель, публицист, политический деятель.

Монтень Мишель (1533—1592) — французский философ-гуманист.

Мухаммед (Мохаммед; в европейской литературе часто Магомет, Магомед) (ок. 570—632) — основатель ислама, почитается как пророк.

Н

Никандров Николай Дмитриевич (р. 1936) — российский педагог, академик (1990), доктор педагогических наук, профессор, президент Российской академии образования (с 1997).

Николай I (1796—1855) — российский император с 1825.

О

Окон Винценты (р. 1914) — польский педагог и психолог, действительный член Польской АН (1973).

П

Песталоцци Иоганн Генрих (1746—1827) — швейцарский педагог.

Пётр I Великий, Пётр Алексеевич Романов (1672—1725) — русский царь с 1682 (правил самостоятельно с 1689), первый российский император с 1721, полководец и флотоводец.

Пинкевич Альберт Петрович (1883/84—1937) — российский педагог, профессор, доктор педагогических наук (1935).

Пирогов Николай Иванович (1810—1881) — российский хирург и анатом, педагог, общественный деятель, основоположник военно-полевой хирургии и анатомо-экспериментального направления в хирургии, член-корреспондент Петербургской АН (1846).

Пискунов Алексей Иванович (1921—2005) — историк педагогики, академик РАО (с 1993); академик АПН СССР (с 1971), доктор педагогических наук (1965), профессор (1968).

Пидкасистый Павел Иванович (р. 1926) — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (с 1999), заслуженный деятель науки РФ (с 1995).

Платон (428 или 427—348 или 347 до н. э.) — древнегреческий философ.

Подласый Иван Павлович (р. 1939) — российский педагог, доктор педагогических наук, профессор.

Р

Рабле Франсуа (1494—1553) — французский писатель-гуманист.

Ратке Вольфганг (1571—1635) — немецкий педагог, один из основоположников дидактики как теории обучения.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — российский психолог и философ, доктор педагогических наук (1937), профессор (1937), член-корреспондент АН СССР (1943), действительный член АПН РСФСР (1945).

Руссо Жан Жак (1712—1778) — французский писатель и философ.

С

Скаткин Михаил Николаевич (1900—1991) — советский педагог, член-корреспондент АПН РСФСР (1950) и АПН СССР (1968), доктор педагогических наук (1970), профессор (1970).

Сманцер Анатолий Петрович (р. 1933) — белорусский педагог, доктор педагогических наук (1992), профессор, действительный член Белорусской академии образования (с 1995).

Сократ из Афин (470—399 до н. э.) — древнегреческий философ, один из родоначальников диалектики.

Сухомлинский Василий Александрович (1918—1970) — педагог, учитель украинского, русского языков и литературы, член-корреспондент АПН РСФСР (1957), АПН СССР (1968), Герой Социалистического Труда (1968).

Т

Тертуллиан (полн. Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан) (160—222) — христианский теолог и писатель.

Толстой Лев Николаевич (1828—1910) — граф, русский писатель, член-корреспондент (1873), почетный академик (1900) Петербургской АН.

Торндайк Эдвард (1874—1949) — американский психолог и педагог.

У

Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1870/71) — основоположник научной педагогики в России.

Х

Харламов Иван Фёдорович (1920—2003) — белорусский педагог, академик Национальной академии наук Беларуси (1995), академик Академии педагогических наук СССР (1990), доктор педагогических наук (1973), профессор (1974), заслуженный деятель науки БССР (1980).

Ч

Чернышевский Николай Гаврилович (1828—1889) — русский писатель, публицист, литературный критик, один из идеологов революционного движения в России.

Ш

Шацкий Станислав Теофилович (1878—1934) — российский педагог.

Штурм Иоганн (1507—1589) — немецкий педагог-гуманист.

Э

Энгельс Фридрих (1820—1895) — один из лидеров международной социал-демократии, военный теоретик и историк.

Эразм Роттердамский (1467—1536) — учёный, писатель, богослов, крупнейший представитель христианского гуманизма.

Предметный указатель

Д

Диагностика обучения 89
Дидактика 61

З

Закономерности
воспитания 124
Закономерности обучения 69

М

Метод обучения 80
Методология науки 25
Методология педагогики 25
Методы педагогического
исследования 26
Мораль 122

Н

Наследственность 32

О

Образовательные
программы 174

Образовательные
учреждения 174
Обучаемость 93
Объект дидактики 62
Объект педагогики 22

П

Патриотизм 137
Педагогический процесс 43
Предмет педагогики 23
Преемственность
в обучении 180
Принципы воспитания 125
Процесс обучения 63

С

Содержание обучения 65
Средства обучения 84
Средство воспитания 126
Стандарт образования 97

Э

Эффективность обучения 65