

disciplinae

И. Ф. Харламов

ПЕДАГОГИКА

Издание 4-е, переработанное и дополненное

Рекомендовано Министерством образования

Российской Федерации в качестве

учебного пособия для студентов

высших учебных заведений, обучающихся

по педагогическим специальностям



МОСКВА

2003

УДК 371(075.8)
ББК 74.2
Х21

Р е ц е н з е н т ы :

академик Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор *В.А. Слостенин*
(Московский педагогический университет),
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор *В.М. Коротов*
(Институт развития личности РАО)

Харламов И.Ф.

Х21 Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.:
Гардарики, 2003. - 519 с.

ISBN 5-8297-0004-2 (в пер.)

Представляет собой нормативный учебный курс педагогики, включающий четыре основных раздела: «Общие вопросы педагогики», «Теоретические и методические основы обучения (дидактика)», «Теоретические и методические основы воспитания», «Вопросы школоведения». Педагогическая теория раскрывается как отражение объективных социально-экономических отношений общества в системе воспитания. Характеризуется структурной целостностью, теоретической глубиной и фактологической доказательностью.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям. Представляет интерес для учителей общеобразовательных школ, колледжей.

В оформлении переплета использован фрагмент картины Уильяма Дайса
«Первое размышление Тициана о цвете» (1856—1857)

УДК 371(075.8)
ББК 74.2

ISBN 5-8297-0004-2

© «Гардарики», 2002
© Харламов И.Ф., 2002

ОТ АВТОРА

В основу данного пособия положен курс лекций и учебное пособие по педагогике, выпущенные в 1979 г. (Минск: Университетское), в 1990 г. (М.: Высшая школа), в 1997 г. (М.: Юристъ) и получившие положительную оценку у преподавателей и студентов. Курс лекций издан в 1983 г. в Пекине в переводе на китайский язык и с одобрением встречен там научно-педагогической общественностью.

В 1996 г. эта работа была опубликована в Минске на белорусском языке и рекомендована в качестве учебника для студентов высших педагогических учебных заведений; в 2001 г. автор получил за этот учебник Государственную премию Республики Беларусь. Естественно, что, готовя к печати новое издание, автор стремился сделать его более содержательным и более совершенным в теоретическом и методическом отношении. К этому его стимулировали два обстоятельства. Во-первых, если предпринимается переиздание одного и того же пособия или учебника, то каждый раз в него вносятся соответствующие усовершенствования. Во-вторых, наше динамичное время заставляет критически переосмысливать отдельные идеи педагогики как науки и учебной дисциплины, кардинально изменять даже самые устоявшиеся положения и давать им новую трактовку.

Уже в 3-м издании осуществлена определенная перестройка традиционной структуры курса с целью придания ему большей логической стройности. Так, тема «Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы», которая обычно освещается в разделе по теории воспитания, перенесена во вступительный раздел «Общие вопросы педагогики». Это позволило более убедительно показать единство обучения и воспитания как двух сторон в развитии и формировании личности и подчеркнуть те общие закономерности, которые лежат в основе этих взаимосвязанных процессов. Тема же о системе народного образования перенесена в раздел «Вопросы школоведения», где, по существу, она и должна быть. Существенно повышен теоретический уровень материала об учителе. Автор впервые в педагогике вводит понятие педагогической умелости. В пособие включен ряд новых тем, пополнены списки литературы ко многим темам.

При переработке пособия серьезное внимание обращалось на *повышение его научного уровня*, на более обстоятельное и аргументированное раскрытие теоретических основ воспитания как педагогического процесса и практических подходов к его осуществлению. Этому во многом призвана способствовать *опорная деятельностно-отношенческая концепция воспитания*. С разных сторон в пособии подчеркивается одно из фундаментальных положений современной педагогики о том, что в процессе развития личность становится не только *объектом* воспитательных воздействий, но и активным *субъектом* работы над собой, что ее можно развивать и формировать только путем включения в разнообразные виды деятельности и возбуждения ее собственной активности в выработке и укреплении у себя положительных свойств и качеств. В этой связи через все главы пособия проходит идея о необходимости внутреннего стимулирования и развития потребности-мотивационной сферы формируемой личности, побуждения ее к самовоспитанию и саморазвитию.

Значительная работа проделана по *уточнению понятийного аппарата педагогики*, более основательному его раскрытию, что, на наш взгляд, также содействовало улучшению научного содержания материала. В этом отношении мы стремились реализовать мысль, высказанную академиком-математиком А.Д. Александровым, о необходимости четкого определения используемых в науке терминов. «Научный подход, научная позиция, — писал он, — требуют точности понятий, точности употребляемых терминов, тем более что одни и те же слова употребляются сплошь и рядом в разных смыслах»¹.

Иногда педагогику обвиняют в том, что она якобы главным образом декларирует то, чего должен добиваться учитель (преподаватель) в воспитании, и не показывает, как это нужно делать. Учитывая это, автор стремился к более обстоятельному раскрытию научных закономерностей обучения и воспитания, методов и приемов учебно-воспитательной работы в школе. Это позволило более конкретно и обоснованно показать, как нужно осуществлять этот весьма сложный процесс, чтобы успешно формировать личность в детском, подростковом и юношеском возрасте. В пособии, на наш взгляд, более четко и последовательно реализуется утвердившаяся в педагогике идея о направленности воспитания на *формирование личностных качеств* и детально освещается методика этой работы. ,

К существенным особенностям изложения материала следует отнести дальнейшее *углубление психологических основ воспитания*, без

чего немислимо понять внутренние механизмы развития растущей личности и методики воспитательной работы. Эскурсы в психологию делаются почти во всех главах пособия с тем, чтобы более всесторонне и обстоятельнее уяснить теоретические и методические основы воспитания.

При переработке пособия более широко реализован *принцип историзма* при освещении различных вопросов развития педагогической теории. Известный ученый-химик академик Н.Н. Семенов, критикуя в свое время субъективизм академика Т.Д. Лысенко, писал, что отрицание и игнорирование опытов и теорий всей предшествующей науки или какой-нибудь ее части является одним из признаков различных псевдонаучных обобщений. «На самом деле новое в науке никогда не бывает простым отрицанием старого, а только его существенным изменением, углублением и обобщением в связи с новыми сферами исследования. Если бы новая теория целиком ликвидировала старые закономерности и теории, то наука вообще не могла бы развиваться»¹. Это в полной мере относится и к теоретическим основам обучения и воспитания. «Современные проблемы педагогики, — писал проф. Н.К. Гончаров, — не могут основательно решаться без критического осмысления всей истории педагогики... Сущность процесса или явления раскрывается в историческом развитии, а само явление становится понятным на общем фоне истории педагогики»². Это особенно важно при изучении педагогической теории в университетах, где история педагогики как особая научная дисциплина не преподается.

Предметом особой заботы автора было *обеспечение логической стройности излагаемого материала*, которой зачастую не хватает учебным пособиям по педагогике. Он стремился к тому, чтобы внутренняя логика была присуща не только каждой главе, но и характеризовала содержательные связи между отдельными главами. В тексте, как правило, подчеркиваются те положения, которые связывают одну главу с другой. Так, в первой главе указывается, что важнейшей проблемой педагогики является определение целевых установок воспитания. Это делает понятной ту логическую связь, которая существует между первой и третьей главой, в которой рассматриваются вопросы разработки в педагогике проблемы целей воспитания в различные социально-экономические эпохи. В такой логической взаимосвязи находится материал всех глав.

¹ Семенов Н.Н. Наука и общество. Статьи и речи. М., 1981. С. 300.

² Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. М., 1968. С. 26–27.

При подготовке пособия к изданию автор также исходил из того, что, как отмечал известный русский историк СМ. Соловьев, во всякой науке есть своя обязательная таблица умножения, т.е. тот минимум фундаментальных понятий и теоретических идей, без овладения которыми нельзя знать науки вообще. В тексте пособия подчеркивается, что такой обязательной «таблицей умножения» в педагогике является знание органической связи между социально-экономическими отношениями в обществе и целями, содержанием и методами воспитания, глубокое осмысление деятельностно-активного характера воспитания и развития личности, понимание сущности обучения как процесса организации активной познавательной деятельности учащихся, а также глубокое осознание сущности, структуры и методики формирования личностных качеств человека. На этих фундаментальных идеях по существу базируется вся педагогическая теория.

Очень сложной проблемой в преподавании теории и методики воспитания является учет и отражение тех многочисленных взглядов и суждений, которые в условиях плюрализма мнений и под влиянием проводимых у нас реформ высказываются по вопросам деполитизации и деидеологизации нашего общества, в том числе и работы школы. Многие из них носят весьма путаный характер и вряд ли заслуживают внимания. Школа всегда несла и несет на себе отпечаток политики и интересов общества и выполняет его социальный заказ. Но опыт нашей страны показывает, что чрезмерное педалирование идеологии и политики в педагогической теории, которое имело место у нас в не столь уж отдаленное время, чаще всего искажает ее научную сущность и объективность и лишает ее практической действенности.

Другое дело — общечеловеческие ценности. В недалеком прошлом они противопоставлялись социалистическим идеалам и фактически игнорировались как в педагогике, так и в других общественных науках. Это придавало педагогической теории односторонний характер и не учитывало того важного обстоятельства, что общество может развиваться только на основе использования достижений всей человеческой культуры, в том числе прогрессивной идеологии, морали и духовной жизни вообще. Эти положения нашли свое отражение при переработке материала в темах, которые посвящены раскрытию в педагогике проблемы целей воспитания, выработке у учащихся научного мировоззрения, нравственному формированию и др.

Возрастающие требования общества к совершенствованию и модернизации школьного обучения и воспитания обуславливают не-

обходимость поиска более эффективных путей и средств их осуществления. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, развитии инновационных процессов в педагогике. Слово «инновация» имеет латинское происхождение и означает обновление, изменение, введение новизны. С этой точки зрения понятие «нововведение» (инновация) обозначает, с одной стороны, продуцирование новых теоретических и методических идей в области воспитания, а с другой — процесс введения этих новшеств в практику¹. Указанная инновационность в пособии нашла свое отражение в более глубоком раскрытии сущности важнейших педагогических категорий, при освещении вопросов активизации учащихся в системе обучения и воспитания, а также при изложении материала о взаимосвязанном (целостном) формировании у учащихся личностных черт и качеств, которое сопровождается явлением генерализации и требует специальной методической инструментовки воспитательного процесса.

Полноценное усвоение курса педагогики немислимо без побуждения студентов к размышлениям и определенной критичности в осмыслении изучаемого материала. С учетом этого автором широко использован дискурсивный подход к изложению теоретических и методических проблем обучения и воспитания. По каждому освещаемому вопросу во многих случаях приводятся и анализируются различные точки зрения и лишь затем делаются соответствующие выводы и научные обобщения. Это должно способствовать развитию у будущих учителей самостоятельности суждений и педагогического мышления.

Большое внимание уделялось тому, чтобы сделать курс педагогики более компактным по содержанию и более популярным по стилю изложения. Автор стремился к более выразительному и сжатому раскрытию материала, сократил многочисленные примеры, чтобы сделать менее громоздким освещение тех или иных теоретических и методических вопросов.

Для удобства самостоятельной учебной работы студентов в каждой главе вначале дается перечень основных вопросов, которые необходимо усвоить, а затем каждый из этих вопросов получает свое детальное освещение. В конце глав помещены вопросы и задания для самоконтроля и список литературы для самостоятельной работы.

¹ См.: *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. С. 10.

Все цитаты из научных работ К.Д. Ушинского даются по Собранию его сочинений в 11 т. (М., Л., 1948—1952), Н.К. Крупской — по ее Педагогическим сочинениям в 10 т. (М., 1957—1963), А.С. Макаренко — по его Сочинениям в 7 т. (М., 1957—1958).

В заключение необходимо сделать еще одно замечание, которое относится к работе преподавателей. Учитывая то, что на преподавание педагогики, особенно в университетах, отводится недостаточное количество учебных часов, не обязательно по каждой главе читать лекции. Отдельные темы могут изучаться студентами в порядке самостоятельной работы, а преподаватель в этом случае может ограничиться краткими методическими указаниями и раскрытием основных понятий.

Указывая на ту работу, которая проделана по улучшению пособия, автор далек от мысли, что ему удалось достичь необходимого совершенства. Поэтому он с благодарностью примет все замечания и пожелания по его улучшению, которые он просит присылать в издательство.

Раздел I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

Овладение любой научной дисциплиной требует обстоятельного осмысления тех общетеоретических идей и положений, которые лежат в основе развития соответствующей отрасли знания и без усвоения которых иногда невозможно глубоко понять науку вообще. Вот почему в высших учебных заведениях сложились даже специальные учебные курсы, которые вводят студентов в теоретические проблемы той или иной науки. Они так и называются: «Введение в языкознание», «Введение в литературоведение» и т.д. Есть такой курс и в составе педагогических дисциплин — «Введение в педагогику». Иногда он изучается как особая научная дисциплина, иногда же выступает как начальный раздел общего курса педагогики, как это, например, принято в университетах и структуре данного учебника. Но и в том, и в другом случае в нем раскрываются основные факторы развития педагогической науки, ее предмет и методологические основы, а также те детерминанты, под влиянием которых разрабатываются цели воспитания, его сущность и общие подходы к реализации этого сложнейшего процесса. Именно эти вопросы и освещаются в данном разделе.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА, ЕЕ ВЫДЕЛЕНИЕ В ОСОБУЮ ОТРАСЛЬ ЗНАНИЯ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 1. Социально-экономические потребности общества в подготовке подрастающих поколений к жизни как объективная предпосылка возникновения и развития педагогической теории.*
- 2. Вычленение педагогики в особую отрасль научного знания и ее виднейшие деятели.*
- 3. Влияние политики и идеологии общества на развитие педагогической теории. Формирование народной педагогики и этнопедагогики.*
- 4. Предмет педагогики и важнейшие проблемы ее исследования.*

1. Социально-экономические потребности общества в подготовке подрастающих поколений к жизни как объективная предпосылка возникновения и развития педагогической теории. Изучение всякой науки, как правило, начинается с уяснения таких вопросов: *как возникла и развивалась эта наука и что конкретно является предметом ее исследования?* В самом деле, каждая наука имеет свою историю и достаточно определенный аспект природных или общественных явлений, изучением которых она занимается и знание которых имеет большое значение для осмысления ее теоретических основ. В этом плане известное изречение: *отыщи всему начало и многое поймешь*, — имеет глубокий смысл. Вот почему изучение курса педагогики также следует начать хотя бы с краткого исторического обзора ее возникновения и развития и осмысления того предмета, исследованием которого она занимается.

Однако, рассматривая эти вопросы, надо всегда иметь в виду два существенных положения.

Первое. Какими бы извилистыми и окутанными туманом времени ни были пути развития той или иной науки, каждая из них так или иначе формировалась под влиянием *потребностей общества* и призвана выполнять определенные общественные функции.

Второе. Любая отрасль человеческих знаний складывалась в науку только тогда, когда достаточно четко вычленился и конкретизировался специфический, только ей присущий *предмет* исследования. В этой связи, как отмечается в философии, перед каждой отдельной наукой ставится требование выяснить свое место в общей системе вещей и знаний.

Как же обстоит в этом отношении дело с педагогикой? Чем было обусловлено ее возникновение и развитие как науки? Какое место занимает она в общей системе вещей и знаний?

Педагогическая отрасль человеческих знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Чтобы это положение стало более понятным, следует обратить внимание на одну существенную деталь. Педагогические знания относятся к той специфической сфере человеческой деятельности, которая связана с подготовкой подрастающих поколений к жизни, или *воспитанием*. В самом деле, когда говорят о педагогике, то обычно этот термин ассоциируется с понятием *воспитания*, с *формированием человека*. Но само воспитание как средство подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества.

Накапливая производственный опыт, связанный с изготовлением орудий труда и присвоением продуктов природы, а также опыт сотрудничества и совместной деятельности, люди стремились передавать этот опыт последующим поколениям. Общественный прогресс и стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам. Таким образом, *передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям людей стала важнейшей предпосылкой существования и развития человеческого общества и одной из его существенных функций*. Именно поэтому воспитание неотделимо от развития человеческого общества: оно присуще ему с самого начала его возникновения. В этом смысле иной раз воспитание считают «общей и вечной категорией», подчеркивая положение о том, что как общественное явление, как специфическая деятельность по подготовке подрастающих поколений к жизни воспитание существует в обществе на всех этапах его развития.

Но как и всякое общественное явление, воспитательная деятельность и ее характер не стояли на месте и под влиянием тех же общественных условий постоянно развивались и совершенствовались. Долгое время, например, дети усваивали производственный и мо-

ральный опыт в процессе совместной трудовой деятельности и повседневного общения со старшими. Так было в родовом обществе и при родовом строе, когда сам этот опыт был еще сравнительно простым. Вот почему воспитание в этот период еще не составляло специфической области профессиональной деятельности людей. Это значит, что в то время не было ни специальных воспитательных учреждений, ни лиц, которые специально занимались бы педагогической деятельностью и профессией которых было бы воспитание. Такое положение долгое время сохранялось также в рабовладельческую эпоху. Известно, например, что «первое упоминание о школе встречается в древнеегипетских источниках за две с половиной тысячи лет до нашей эры. То была дворцовая школа, где жрецы обучали детей царских сановников начаткам арифметики и геометрии»¹. Как видим, в этой школе детей обучали не специальные профессионалы-воспитатели, а жрецы, для которых подобная работа была отнюдь не главной, а осуществлялась попутно с исполнением основных обязанностей. Во многих же случаях детей обучали родители, другие члены семьи или старики. Об этом, в частности, свидетельствуют древние сказания и литературные памятники. Вот как, например, начинается известная арабская сказка «Аладдин и волшебная лампа»:

В одном персидском городе жил бедный портной Хасан. У него были жена и сын по имени Аладдин. Когда Аладдину исполнилось десять лет, отец его сказал:

— Пусть мой сын будет портным, как я, — и начал учить Аладдина своему ремеслу².

В знаменитых поэмах древнегреческого певца Гомера «Илиада» и «Одиссея» показывается, например, как Хирон учил Ахилла средствам залечивать раны, как Феникс, который в некоторой степени заменял ему отца, обучал его красноречию. Характерно, что, как отмечал Пауль Барт, в гомеровскую эпоху не было еще сословия воспитателей. У Гомера даже не было слова, обозначающего воспитание³.

Но в дальнейшем положение стало существенным образом изменяться. Развивалось и усложнялось сельскохозяйственное и ремесленное производство. Знания людей об окружающем мире положили начало развитию науки. В этих условиях овладение производст-

¹ Метельский Н. В. Дидактика математики. Минск, 1975. С. 7.

² Аладдин и волшебная лампа. Арабская сказка. Минск, 1980.

См.: Барт П. История социально-педагогической идеи. Киев, 1923. С. П.

венным опытом и научными знаниями требовало уже специальной и довольно продолжительной выучки. Становилось все более очевидным, что только с помощью образования и воспитания можно было преобразовать общечеловеческую природу так, чтобы человек овладел умениями и навыками в определенной отрасли труда и был приспособлен к выполнению соответствующих функций в сфере материального или духовного производства.

Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важное значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их специально организованном воспитании. *Образование и воспитание, таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития.*

Вот почему на определенной ступени развития человеческого общества и, в частности, в более поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, *воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых становится обучение и воспитание детей. Это имело место во многих древних странах, но более или менее достоверные сведения о школах для мальчиков дошли до нас из Египта, стран Ближнего Востока и античной Греции.*

Надо сказать, что уже в древнем мире многие общественные деятели и мыслители хорошо осознавали и указывали на огромную роль воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Например, по законам Солона (между 640 и 635 — ок. 559 г. до н.э.), полагалось, чтобы отец (речь, конечно, шла о свободных гражданах) обязательно позаботился о специальной выучке своих сыновей в той или иной области труда. В этих же законах подчеркивалось, что сын мог не кормить отца в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу.

Древнегреческий философ Платон писал о том, что если дурным мастером будет башмачник, то государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане будут несколько хуже обуты, но если воспитатель будет скверно выполнять свои обязанности, в стране появится целое поколение невежественных и плохих людей.

Но как только воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, люди стали задумываться над обобщением опыта воспитательной деятельности. На одном из древнеегипетских папирусов запечатлено изречение: «Уши мальчика на его

спине, он слушает тогда, когда его бьют». Это была уже своеобразная педагогическая идея, определенный подход к воспитанию, соответствовавший условиям того времени, когда отношения между людьми основывались на насилии и физическом наказании. По мере же расширения и усложнения воспитания специальная отрасль теоретических знаний по вопросам воспитательной деятельности стала разрабатываться более интенсивно. Эта отрасль знаний, как впрочем и знания в других сферах жизни и производства, вначале разрабатывалась в недрах философии. Уже в трудах древнегреческих философов — Фалеса из Милета (ок. 625 — ок. 547 г. до н.э.), Гераклита (ок. 530—470 г. до н.э.), Демокрита (460 — нач. IV в. до н.э.), Сократа (469—399 г. до н.э.), Платона (427—347 г. до н.э.), Аристотеля (384—322 г. до н.э.), Эпикура (341—270 г. до н.э.) и других содержалось немало глубоких мыслей по вопросам воспитания. Из античной Греции ведет свое происхождение и термин педагогика, который закрепился в качестве названия науки о воспитании. Как же это произошло?

В Древней Греции педагогами назывались рабы, которым аристократы поручали присматривать за детьми, сопровождать их в школу, а также совершать с ними прогулки. Греческое слово *пейдагогос* (пейда — ребенок, гогос — вести) обозначает *детоводитель*. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила свое название наука о воспитании — *педагогика*.

Надо сказать, что из Древней Греции ведут свое происхождение и многие другие педагогические понятия и термины, например *школа* (*schole*), что означает досуг, *гимназия* (от греч. *gymnasion* — гимнасий) — общественная школа физического развития, а впоследствии просто средняя школа, и др.

Значительное место занимали вопросы воспитания также в трудах древнеримских философов и ораторов. Интересные педагогические идеи, например, высказывали Тит Лукреций Кар (ок. 99—55 г. до н.э.), написавший философскую поэму «О природе вещей», в которой касался и вопросов воспитания, а также Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35 — ок. 96 г.), изложивший в своих книгах «О воспитании оратора» идеи о воспитании детей и подростков и рекомендовавший следить за их речью, использовать воспитательные игры. В обучении он выделал три ступени: *подражание*, *наставление* и *упражнение* и требовал сочетания заучивания с размышлением.

В средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой.

Дальнейшее развитие педагогическая мысль получила в трудах мыслителей эпохи Возрождения (XIV—XVI вв.), когда происходило разложение феодализма и начиналось развитие буржуазного общества. Виднейшие деятели этой эпохи итальянский гуманист Витторино да Фельтре (1378—1446), испанский философ и педагог Хуан Вивес (1442—1540), нидерландский мыслитель Эразм Роттердамский (1469—1536), французский писатель Франсуа Рабле (1494—1553), французский философ Мишель Монтень (1533—1592) и другие выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, процветавшие в обучении, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

2. Вычленение педагогики в особую отрасль научного знания и ее виднейшие деятели. Несмотря на интенсивное развитие воспитательной теории, педагогика вплоть до начала XVII в. продолжала оставаться частью философии. Впрочем, и в настоящее время все сколько-нибудь значительные философы так или иначе разрабатывают проблемы воспитания, что, естественно, говорит об исключительно важном общественном и научном значении этих проблем.

Как особая наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в. Английский философ-естествоиспытатель Фрэнсис Бэкон (1561—1626) в 1623, г. издал свой трактат «О достоинстве и увеличении наук». В нем он сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал *педагогику*, под которой понимал «руководство чтением». Кстати, Бэкону принадлежит и известное выражение: знание—сила, показывающее, как высоко он ценил учение, овладение наукой. В этом же столетии статус педагогики как самостоятельной науки был закреплён трудами и авторитетом выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592—1670), теоретические идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. Коменский написал свой знаменитый труд «Великая дидактика», в котором разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в книге «Материнская школа» детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Вслед за Коменским в историю западноевропейской буржуазной педагогики вошли имена таких ее виднейших деятелей, как Джон Локк (1632-1704) в Англии, Жан-Жак Руссо (1712-1778) во Фран-

ции, Генрих Песталоцци (1746—1827) в Швейцарии, Иоганн Герbart (1776—1841) и Адольф Дистервег (1790—1866) в Германии и др. Какие же основные идеи они развивали?

Джон Локк в своем труде «Мысли о воспитании» большое внимание уделял психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств у детей, он уподоблял ребенка «чистой доске» (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания.

Жан Жак Руссо, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. А поскольку это так, то воспитание, по его мнению, не должно мешать развитию этого совершенства и предоставлять детям полную свободу, приспособляясь к их склонностям и интересам. Эти идеи Руссо положили начало разработке теории «свободного воспитания» и педоцентризма в педагогической науке, согласно которым воспитание исключительно должно следовать за интересами и желаниями детей и способствовать их развитию. Хотя в научном отношении эти мысли были не совсем обоснованными, но в них находила свое отражение борьба Руссо против жестокости и физических наказаний детей, процветавших в воспитании в его время.

Генрих Песталоцци одним из первых в педагогике сочетал теоретическую деятельность с практической воспитательной работой в детских воспитательных учреждениях. В своем сочинении «Лингард и Гертруда» он развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадательности к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности Песталоцци пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего впоследствии название воспитательного коллектива, для нравственного формирования своих питомцев.

Заметную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл Иоганн Герbart, хотя частично его идеи носили консервативный характер. Именно с этих позиций он считал необходимым подавлять в детях «дикую резвость», используя для этого физические наказания, а также осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал — кондуит.

С прогрессивно-демократических позиций разрабатывал педагогическую теорию Адольф Дистервег. Особенно полезными являются его идеи об активизации учебной деятельности учащихся, усилении их самостоятельной работы, а также его мысли о подготовке

народных учителей, которая должна основываться на обогащении их научными знаниями и привитии им высоких моральных качеств.

Активно разрабатывались идеи воспитания в российской педагогике. Необходимо отметить, что в России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г. Киевский князь Ярослав (978—1054) писал: «Велико бо бывает полза от учения книжного». Находки берестяных грамот в Новгороде, которые относятся к этому периоду, свидетельствуют о том, что постепенно грамотой стремились овладеть все сословия. Все это так или иначе способствовало развитию отечественной педагогической мысли.

В XVII в. вопросы воспитания разрабатывал Епифаний Славинецкий (ум. в 1675 г.). Заметный след в педагогике оставил его труд «Гражданство обычаев детских», в котором излагались правила поведения детей в семье, в школе, в общественных местах.

Весьма плодотворной была теоретическая и практическая деятельность в области педагогики выходца из Белоруссии Симеона Полоцкого (1629—1680). В 1664 г. им была открыта при Спасском монастыре в Москве славяно-греко-латинская школа. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. С. Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г. уже после его смерти и значительно расширила высшее образование в российском государстве. С. Полоцкий считал главными факторами воспитания пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории «врожденных идей», которыми якобы определяется развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно направляться на формирование чувств и разума человека.

Большой вклад в развитие российской педагогической мысли внес М.В. Ломоносов (1711—1765). Он создал ряд учебных книг: «Риторика» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др. Видным деятелем просвещения в России в XVIII в. был И.И. Бецкой. В 1764 г. он написал большой трактат «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», который широко использовался в закрытых образовательно-воспитательных учреждениях для дворян. В этот же период известностью пользовался Ф.И. Янкович, пропагандировавший дидактические идеи Я.А. Коменского.

Заметный след в российской педагогике оставил Н.И. Новиков (1744—1818). Он издавал первый в России журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он считал, что у детей надо воспитывать уваже-

ние к труду, доброжелательность и сострадание к людям. В статье «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» Н.И. Новиков впервые в русской педагогической литературе объявил педагогику наукой. В этой связи примечательной является его мысль о том, что педагогика «есть особенно тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка».

Огромный вклад в развитие отечественной педагогики внесли К.Д. Ушинский (1824-1870), Н.И. Пирогов (1810-1881), В.И. Водовозов (1825-1886), В.П. Острогорский (1840-1902), П.Ф. Лесгафт (1837-1909), Л.Н. Толстой (1828-1910), П.Ф. Каптерев (1849-1922), К.Н. Вентцель (1857-1947) и др.

К.Д. Ушинский считается основателем научной педагогики и народной школы в России. Он автор ряда капитальных трудов по вопросам обучения и воспитания: «О пользе педагогической литературы (1857)», «О народности в общественном воспитании» (1857), «Три элемента школы» (1857), «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1 и 2» (1867—1871) и др. Созданные им учебные книги для детей начальных классов «Детский мир» и «Родное слово» выдержали множество переизданий. Его идеи о народности в воспитании, о необходимости осуществлять обучение детей на родном языке, а также труды по дидактике, нравственному и трудовому воспитанию сохраняют свое научное значение до настоящего времени. На многие из них будут делаться ссылки в последующих главах.

Н.И. Пирогов был не только знаменитым российским хирургом, но и руководил образованием в Одесском и Киевском учебных округах. Много внимания он уделял повышению научного уровня образования и считал, что наука не только развивает интеллект человека, но и является могучим средством воспитания. Широкую известность получила его статья «Вопросы жизни» (1856), в которой он резко критиковал существующую систему образования и выступал за то, чтобы воспитание было направлено не на подготовку чиновников, а на выработку у учащихся качеств «настоящего человека», гражданина.

Много сделал для разработки методики обучения и воспитания в начальных классах В.И. Водовозов — последователь К.Д. Ушинского.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал Л.Н. Толстой, который в своем имении Ясная Поляна организовал начальную школу для детей крестьян и осуществлял там свои мысли об обучении и воспитании. Большое внимание он обращал на развитие творческой самостоятельности детей, стремился к воплощению теории

«свободного воспитания», создал учебник для начальной школы «Азбука».

П.Ф. Лесгафт известен своими трудами в области физического воспитания. П.Ф. Каптерев является автором учебника по педагогике. К.Н. Вентцель активно разрабатывал идеи «свободного воспитания», выступал против раннего политического воспитания детей.

То, что педагогика в прошлом выдвинула такое большое число выдающихся педагогов, не является случайным. Развитие науки и социально-экономический прогресс требовали повышения грамотности всей массы производителей. Вот почему с переходом производства на техническую основу расширяется сеть народных школ, дающих необходимую образовательно-воспитательную подготовку детям трудящихся с тем, чтобы они могли справляться с работой у машин.

С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1732 г., в частности, открывается первая учительская семинария в Германии (г. Штеттин). В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. последовало открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины. 28 января 1840 г. в Петербургском Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики, а с 1850 г. они открываются в большинстве университетов. Следует отметить, что преподаванию курса педагогики всегда придавалось большое значение. В Казанском университете, например, на ее изучение отводилось 8 часов в неделю на III и IV курсах с тем, чтобы «педагогика как учение, требующее уже известной зрелости суждений, основывающееся на началах психологии и логики, служила прямым продолжением сих наук, изучаемых в 1 и 2 курсах, и ближайшим приготовлением и переходом для молодых людей к исполнению ими учительских обязанностей»¹.

3. Влияние политики и идеологии общества на развитие педагогической теории. Формирование народной педагогики и этнопедагогики. Обозревая исторический путь становления педагогики как науки, мы подчеркивали главным образом то положение, что ее возникновение и развитие определялось объективными социально-экономическими потребностями общества в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их определенной выучке.

¹ ЦГА ТА ССР, ф. 977, Совет. 1851. Д. 9400. Л. 23 об.

Но на развитие педагогики оказывали влияние не только объективные, но и субъективные факторы. Еще Аристотель в своем труде «Политика» писал: «Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит от того ущерб».

С древних времен люди понимали, что воспитание приносит много выгод тому, кто его получает и направляет. Римский историк Тацит (ок. 58 — ок. 117) отмечал: «Чем сильнее был кто-либо в ораторском искусстве, тем легче для него был доступ к почетным должностям». Учитывая это, правящие классы общества, начиная с древних времен, использовали воспитание в целях получения для себя политических и экономических выгод и упрочения своего господства. Так было, например, в древних Спарте и Афинах. Девять тысяч семейств спартанцев господствовали над 250 тысячами семейств порабощенного населения — илотами. Понятно, что такой строй мог держаться только на насилии. Вот почему в спартанском воспитании преобладал военный дух. Один из спартанских деятелей писал: «Наша республика организована как военный лагерь, в котором господствует дисциплина и повиновение». Это непосредственно сказывалось на воспитании. «Воспитание, — отмечал древнегреческий историк Плутарх (ок. 45 — ок. 127), — было рассчитано на то, чтобы сделать юношей послушными, выносливыми в трудностях, способными сражаться и побеждать». С этой целью их направляли в военные лагеря, где они, закаляясь в трудностях и различных физических упражнениях, развивали в себе воинственность, мужество и выносливость.

Несколько по-иному строилось воспитание в Афинах, где процветала торговля, развивалось искусство и кипела политическая борьба. Вот почему аристократы придавали большое значение ораторскому искусству, обучению музыке, письменности и поэзии. С юношами проводили политические и философские беседы ученые, государственные деятели, стремясь подготовить их к политической деятельности. Вполне понятно, что ни в Спарте, ни в Афинах дети угнетенных специального воспитания не получали, а овладевали трудовыми умениями и навыками в процессе совместного труда со взрослыми.

В эпоху феодализма главенствующую роль играло сословие светских феодалов-дворян, а в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, церковь, в силу чего воспитание носило преимущественно богословский характер. Однако вос-

питание детей отдельных сословий, в зависимости от их положения в феодальной иерархии, различалось по своему содержанию и характеру.

Дети светских феодалов получали так называемое рыцарское воспитание. Его программа сводилась к овладению «семью рыцарскими добродетелями»: умением ездить верхом на лошади, плавать, метать копье, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь сюзерена и «дамы сердца». Как видим, в систему подготовки рыцаря овладение грамотой не входило. Недаром на некоторых средневековых документах можно прочесть: «За неграмотного в силу его рыцарского звания расписался монах такой-то...» В средние века даже многие короли были неграмотными. В дальнейшем, однако, жизнь потребовала давать и светским феодалам определенную общеобразовательную подготовку с тем, чтобы они могли занимать командные государственные и церковные должности. Духовные феодалы получали религиозное воспитание, которое сводилось главным образом к изучению богословия и священного писания. А поскольку считалось, что священное писание нельзя ни понять, ни толковать, то его попросту заучивали наизусть. Так в обучении возникла методика схоластической зубрежки изучаемого материала. И опять-таки, даже для духовенства овладение грамотой не считалось обязательным. В уставе Францисканского ордена говорилось: «Монах, не умеющий читать до пострижения, не должен учиться этому искусству в стенах монастыря» (Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль).

Что же касается феодальных крестьян, то они вообще были лишены специального школьного воспитания и готовились к трудовой деятельности в своих семьях, оставаясь в темноте и забитости. Таким образом, воспитание в средние века, его цели, содержание и методика отражали сословный характер феодального общества, низкий уровень его экономического и духовного развития, не требовавшего высокой грамотности. Все это не могло не отражаться на состоянии педагогической теории. Она базировалась на религиозных догматах, проповедовала повиновение и подчинение тем, кто имел власть, и не обогатила педагогическую мысль человечества сколько-нибудь значительными идеями.

Что бы ни говорили, но в той или иной мере и современная педагогика несет на себе печать политики общества. Недаром французский император Наполеон I в свое время говорил:

«Моей главной целью при учреждении учительской корпорации служит желание иметь средства управлять мыслями».

О зависимости воспитания от социально-правового и имущественного положения тех или иных слоев общества очень выразительно и убедительно писал Н.Г. Чернышевский:

«Политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все эти три вещи соединены неразрывно. Кто находится в нищете, тот не может развивать своих умственных сил; в ком не развиты умственные силы, тот не способен пользоваться властью выгодным для себя образом; кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, то есть от нищеты, то есть и от невежества»¹.

Влияние политики и идеологии общества на воспитание отнюдь не отрицает наличия в нем общечеловеческих ценностей, к которым, в частности, относится образование, формирование таких моральных качеств, как трудолюбие, бережливость, скромность, вежливость, отрицательное отношение к воровству, сквернословию и т.д. Однако всякие попытки вести разговоры о деполитизации и деидеологизации воспитания есть не что иное, как стремление исказить научную суть дела и намеренно вносить в нее путаницу. Из этого следует, что педагогика, отражая идеологию и политику общества, учитывает их при разработке воспитательной теории и стремится к реализации его целевых установок. Но поскольку в каждую историческую эпоху разрабатывались свои специфические взгляды и подходы к воспитанию, постольку возможно говорить о педагогике рабовладельческого, феодального и современного общества. Речь в данном случае идет об официальнопризнаваемой педагогике. *Официальной обынчно считается педагогика, которая разрабатывается под влиянием официальных, т.е. правящих кругов общества и признается ими в качестве обязательной для использования в образовательно-воспитательных учреждениях.*

Однако в условиях развития в обществе различных политических и идеологических течений некоторые из них пытались и пытаются разрабатывать свои теории воспитания. Так, представители социалистического движения Томас Мор (1478—1535) в Англии, Томмазо Кампанелла (1568—1639) в Италии, К.А. Сен-Симон (1760—1825), Шарль Фурье (1772-1837) во Франции, затем К. Маркс (1818-1883), Ф. Энгельс (1820-1895), В.И. Ленин (1870-1924) и другие развивали идеи социалистического (коммунистического) воспитания. С таких же позиций разрабатывали педагогическую теорию советские педагоги Н.К. Крупская (1869—1939), П.П. Блонский (1884—1941), С.Т. Шацкий (1878-1934), А.С. Макаренко (1888-1939) и др.

В их трудах есть значительные недостатки, которые обусловливались моноидеологическими взглядами, нетерпимостью и борьбой с другими идеологическими течениями, недостаточным учетом общечеловеческих ценностей и т.д. Но было бы неправильным на этом основании отрицать научную ценность их трудов в целом. За рубежом внимательно изучают их идеи о воспитательном коллективе, о разнообразных формах внеклассной работы, а также об активизации обучения, усовершенствовании его содержания и методики, о подготовке учителей¹. Тем более неразумно отказываться от всего этого нам.

С другой стороны, в каждую эпоху из состоятельной прослойки общества формировались деятели, которые пытались подняться выше интересов своего класса и выдвигали немало прогрессивных общественно-политических и педагогических идей, резко расходящихся с официальной педагогикой. Именно эти идеи составляют основу преемственности в педагогической теории различных эпох и стимулируют ее развитие. Но отсюда следует, что в педагогике прошлого нужно различать то, что служило эгоистическим интересам правящих классов общества и изжило себя, став лишь достоянием истории, и то, что содержало в себе положительные элементы и способствовало прогрессу воспитания и педагогической теории, носило и носит общечеловеческий характер.

По степени теоретического отражения вопросов воспитания различают научную и народную педагогику. *Научная педагогика обычно связывается с углубленным теоретическим и методическим исследованием проблем воспитания, раскрытием и обоснованием его сущности и закономерностей.*

Народная же педагогика существует в форме пословиц, поговорок, сказок, преданий, а также воспитательных обычаев и традиций. Она выступает как совокупность житейских представлений и практического опыта формирования личности в детском возрасте.

Эта педагогика выше всего ценила такие качества, как уважение к труду, справедливость, человеческое достоинство, почитание и сохранение национальных обычаев и традиций, доброжелательное отношение между людьми. В массе своей простые люди хорошо понимали огромную роль воспитания в подготовке подрастающих поколений к жизни. Именно в их среде родилось изречение: рассчитываешь на год — засевай поле, рассчитываешь на десятилетия — вы-

¹ См.: Никандров Н.Д. Педагогическое образование и общество в США // Педагогика. 1992. № 1-2. С. 124-126.

рашивай фруктовые сады, рассчитываешь на века — работай с людьми и воспитывай детей.

Изучение народных и национальных особенностей воспитания стало предметом исследования особой педагогической дисциплины — *этнопедагогикой*¹.

Иногда в отдельных публикациях народная педагогика и этнопедагогика рассматриваются как синонимы. Это неверно. Народная педагогика, как уже отмечалось выше, — это совокупность идей и представлений, формирующихся в народном опыте и сознании различных этносов (народов, наций) о воспитании. *Этнопедагогика же — это специальная научная дисциплина, которая занимается исследованием национального воспитательного опыта и связанных с ним представлений о воспитании.*

В связи с распадом СССР на ряд независимых государств в отдельных из них ставится вопрос о создании своей национальной педагогики. Думается, однако, что предпринимаемые в этом направлении попытки являются несостоятельными. Нельзя смешивать два различных понятия — науку и практическую деятельность. Как наука педагогика представляет собой совокупность теоретических идей и закономерностей по вопросам воспитания, отражающих объективные основы его осуществления и имеющих всеобщий характер для всех стран и народов. К ним относятся, например, идеи о том, что для воспитания нужно вовлекать растущую личность в разнообразные виды деятельности, стимулировать ее активность в этой деятельности, формируя соответствующую потребностно-мотивационную сферу, и т.д. Подобные идеи, естественно, не могут быть национальными.

Другое дело практическая воспитательная деятельность. Ее цели, содержание и методы осуществления отражают исторические, этнические и региональные особенности различных стран и народов, и в этом смысле воспитание может носить *национальный характер*. Но на необходимость учета отмеченных особенностей воспитания указывает и научная педагогика.

Этот вопрос, между прочим, затрагивал еще К.Д. Ушинский. Возражая тем деятелям педагогической мысли, которые, исходя из важности народности воспитания, предлагали создавать в России свою специфическую, народную педагогику, он писал:

«Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее *истинами* (курсив наш. — И.Х.), которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог

См.: Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. Чебоксары, 1966.

бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, не понятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического сродства, — точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука. Процесс создания науки совершается в той высшей сфере человеческих способностей,¹ которая уже свободна и от влияния тела и от влияния характера...»

4. Предмет педагогики и важнейшие проблемы ее исследования.

Как отмечалось выше, каждая отрасль человеческих знаний выделялась в особую науку только тогда, когда более или менее четко определялся только ей присущий предмет исследования. Что же является предметом исследования педагогики?

По давно сложившейся традиции в качестве предмета педагогики принято считать воспитание как подготовку растущего человека к жизни, причем долгое время речь шла только о подготовке к жизни подрастающих поколений. Подобное определение предмета педагогики до некоторого времени не вызывало сомнений. Казалось вполне естественным, что, поскольку педагогика возникла из потребности общества в воспитании подрастающих поколений, в подготовке их к жизни, то и предметом ее исследования является воспитание, воспитательная деятельность.

Однако по мере развития педагогической теории все более и более ясными становились некоторая упрощенность и неточность подобного определения. Обратим внимание на то, что если предметом изучения педагогики считать воспитание как специально организованную воспитательную деятельность, то не следует ли отсюда, что ее задача ограничивается только разработкой методической рецептуры, набора правил и приемов этой деятельности, как это кажется некоторым несведущим людям? Если соглашаться с этим, тогда педагогика теряет статус науки.

Указанное определение предмета педагогики имеет и другую слабую сторону. Оно не проясняет главного — на какой же основе педагогика разрабатывает теорию и методику воспитания? Между тем выше показано, что воспитание как общественное явление возникло и существует не само по себе, а выступает как средство подготовки формирующегося человека к жизни, развития у него необходимых общественных

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 70.

свойств и качеств. Это значит, что закономерности воспитания, его характер и методические основы коренятся не в самой воспитательной деятельности как таковой, а *обуславливаются закономерностями развития и формирования человека как социального существа*, а также теми требованиями к его подготовке, которые задаются обществом. Вот почему более правильным будет считать, что *предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса*.

Подобное уточнение предмета педагогики не является новым. Оно высказывалось в педагогике еще в 50-х г. В частности, проф. А.Ф. Протопопов писал: «Предметом... педагогики следует считать не воспитание, образование, обучение как деятельность, что принято в нашей педагогической литературе, а как процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания»¹.

Приведенное определение предмета педагогики имеет далеко не формальное значение. Оно ориентирует не только исследователей, но и практических работников школы на изучение и всестороннее осмысление процесса развития личности, а также тех глубинных зависимостей, которые существуют между этим развитием и воспитанием. Это легко показать на таких примерах. Чтобы разрабатывать теорию воспитания, необходимо хорошо знать, как развивается и формируется личность, какие факторы оказывают влияние на это развитие и формирование. Чтобы раскрыть научные основы обучения, нужно в деталях представлять, в чем состоит его сущность и какими закономерностями характеризуется процесс овладения знаниями. Именно на такой основе будут освещаться в дальнейшем все вопросы педагогической теории и методики обучения и воспитания.

Какие же проблемы исследует педагогика? К этим проблемам относятся следующие:

- а) изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
- б) определение целей воспитания;
- в) разработка содержания воспитания;
- г) исследование методов воспитания.

При определении предмета педагогики и основных проблем ее исследования в некоторых учебных пособиях сразу же раскрывает-

¹ Протопопов А. Ф. Некоторые вопросы педагогической науки // Сов. педагогика. 1953. № 5. С. 36.

ся сущность таких важнейших педагогических понятий, как *воспитание, обучение и образование*. Но такое раскрытие дается без необходимого научного обоснования и чаще всего сводится к простому формулированию дефиниций, что придает им догматический характер. Вот почему данные понятия будут освещены нами в тех главах, в которых специально рассматриваются эти вопросы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие объективные общественно-экономические предпосылки обусловили необходимость воспитания и развития педагогической теории?
2. Почему воспитание относится к общей и вечной категории?
3. Как произошло название науки о воспитании — педагогики и когда она выделилась в особую отрасль научного знания?
4. Какие деятели мировой педагогики оставили заметный след в развитии теории воспитания?
5. Как происходило развитие педагогики в России и какие из ее деятелей внесли значительный вклад в развитие теоретических основ воспитания?
6. Как влияют политика и идеология общества на характер воспитания и разработку педагогической теории?
7. Чем обусловлены формирование народной педагогики и разработка этнопедагогики?
8. Что является предметом исследования педагогики и какие проблемы она разрабатывает?
9. Попробуйте, используя факты современной жизни, показать возрастающую роль воспитания в обществе и формировании человеческой личности.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. Чебоксары, 1966.

Вульфсон Б.Л. Педагогика // Пед. энциклопедия: В 4 т. М., 1966. Т. 3.

Гессен СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

Журавлев У.К. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.

Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.

Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. М., 1982.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. / Отв. ред. М.Ф. Шабаева. М., 1973.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. М., 1976.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров и др. М., 1991.

Перлиев К. Очерки этнопедагогики туркменского народа: Учебное пособие для студентов вузов и педучилищ. Ашхабад, 1976.

РОЛЬ МЕТОДОЛОГИИ, СВЯЗИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ И МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИКИ

- 1. Методологические основы педагогических исследований как фактор развития педагогической теории.*
- 2. Связь педагогики с другими науками и использование их идей в развитии человека и воспитании.*
- 3. Развитие методов исследования как условие совершенствования педагогической теории.*
- 4. Дифференциация педагогики на отдельные научные дисциплины и расширение границ ее исследования.*
- 5. Педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство.*

1. Методологические основы педагогических исследований как фактор развития педагогической теории. В предыдущей главе отмечалось, что педагогика возникла и развивается *под влиянием потребности общества в соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности.* На ее формирование оказывают влияние также политика и идеология общества. Но с течением времени не менее существенное значение в ее развитии приобретают и другие факторы. К ним, в частности, относятся: *методология педагогики, ее связь с другими науками о человеке и совершенствование методов исследования.*

Какую же роль в этом процессе выполняет методология педагогики? *Под методологией науки обычно понимается совокупность тех исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений.*

Долгое время, будучи частью философии, педагогика развивалась и продолжает развиваться под влиянием двух основных философских концепций. Одна из этих концепций исторически связана

с именами древнегреческих философов — Сократа и Платона, считавших, что решающим в развитии человека является якобы его природное предрасположение и что внешние условия играют в его формировании второстепенную роль.

Гераклит, Демокрит и Эпикур придерживались противоположного мнения, связывая формирование человека с определяющим влиянием внешних условий и обстоятельств жизни.

Эти два подхода к разработке педагогической теории имели место и в процессе ее дальнейшего развития. Следствием этого явилось то, что в педагогике до сих пор существуют противоречивые и во многом не обоснованные теоретические идеи по вопросам развития человека и воспитания. В то же время многие передовые педагоги (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.) выдвинули немало глубоких и научно аргументированных идей, которые существенно обогатили теорию обучения и воспитания и определили *прогрессивноенаправлениеееразвития*.

Какие же методологические посылки определяют современный подход в разработке теории воспитания и обуславливают ее подлинно научный характер? Детально эти посылки будут раскрываться в последующих главах в ходе освещения теоретических и методических основ обучения и воспитания. Сейчас же мы обратим внимание на важнейшие из них.

Одна из этих методологических посылок состоит в том, что *воспитание, как и другие общественные явления, носит социально-детерминированный* (от лат. *determino* — определяю) *характер, т.е. оно обуславливается потребностями общества в подготовке подрастающих поколений к жизни, отражает тенденции его развития, национальные особенности народа* и т.д. Вот почему в противоположность тем концепциям воспитания, которые по существу отрывают формирование человека от общества и сводят его к развертыванию заложенных в нем каких-то внутренних потенций, научная педагогика исследует объективные производственно-экономические и социально-политические факторы, влияющие как на воспитательную практику, так и на разработку ее теоретических основ. Именно с этих позиций современная педагогика анализирует и оценивает педагогические теории прошлого, а при разработке воспитательных проблем на каждом новом этапе социального развития общества всесторонне исследует его реальные потребности в формировании подрастающих поколений и в соответствии с ними совершенствует воспитательную теорию и практику.

Существенное значение для разработки научной теории воспитания имеет идея о том, что *источники развития человека как лично-*

сти находятся вне человека, что его формирование происходит по «социальной программе», под влиянием общественной среды, в том числе воспитания. Это не только стимулирует исследование тех социальных факторов, которые оказывают влияние на развитие человека, но и повышает роль специально организованного воспитания в формировании личности.

Весьма важным для педагогики является положение о том, что, хотя источники развития человека как личности находятся вне его, хотя он развивается по «социальной программе», тем не менее его нельзя представлять себе как пассивный продукт воздействия среды и обстоятельств. Научная педагогика исходит из признания *определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и формировании*, что, естественно, побуждает ученых к поискам способов стимулирования этой активности в процессе воспитания.

Большое значение для разработки педагогической теории имеют также идеи о том, что *вместе с совершенствованием социальных и духовных отношений в обществе совершенствуется и развивается сам человек* и что он обладает весьма богатыми возможностями, позволяющими ему улучшать как свои природные, так и личностные свойства и качества.

Нельзя не отметить и следующего методологического положения. *Подлинная наука, отражая объективные законы общественного развития, неизбежно должна служить социальному прогрессу, утверждению человека как высшей ценности общества.* В этом смысле педагогика, разрабатывая вопросы воспитания в соответствии с объективными тенденциями развития общества, служит интересам всех людей, их духовному возвышению, обновлению и совершенствованию общественных отношений.

Указанные методологические положения, которые лежат в основе развития научной педагогики, нисколько не отрицают теоретических идей воспитания, разработанных передовыми представителями педагогической мысли прошлого. Они только подчеркивают, каким должен быть ее научный характер, и убедительно свидетельствуют о ее гуманистических, общечеловеческих основах.

2. Связь педагогики с другими науками и использование их идей о развитии человека и воспитании. Исключительно большое значение в развитии педагогики имеют ее связи с другими науками. Она развивается, укрепляя и совершенствуя свои связи с философией, социологией, этикой, эстетикой, психологией, физиологией человека, этнографией, математикой и другими отраслями знаний.

О связи педагогики с названными выше науками будет идти речь постоянно при последующем изложении конкретных вопросов воспитания. Здесь же мы ограничимся некоторыми общими аспектами освещения этой проблемы.

Один из этих аспектов состоит в том, что педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи других наук, помогающие глубже проникать в сущность воспитания и разрабатывать его теоретические основы. Так, философские идеи, как показано выше, выполняют важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории, помогая ученым в определении исходных позиций при исследовании педагогических явлений. Такие же методологические функции по отношению к педагогике выполняют этика, эстетика и другие смежные дисциплины. Идеи же других наук служат непосредственной основой для разработки конкретных педагогических проблем. Например, идеи логики и психологии широко используются при разработке закономерностей организации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Физиологические идеи об условнорефлекторной деятельности помогают раскрыть научные основы тех изменений, которые происходят в человеке под влиянием внешних воздействий и связаны с формированием умений, навыков и привычек поведения.

Таким образом, идеи различных наук о человеке позволяют педагогике глубже и всесторонне исследовать закономерности воспитания. На это положение в свое время указывал еще К.Д. Ушинский. В предисловии к I тому «Педагогической антропологии» он писал: *«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»*¹. Тем самым он обращал внимание на необходимость глубокого изучения в педагогике данных всех антропологических наук, исследующих человека.

Творческая переработка в педагогике идей других наук о воспитании человека особенно большое значение имеет в настоящее время, когда человековедение, по справедливому замечанию известного психолога Б.Г. Ананьева, превращается в одну из генеральных проблем современной науки.

«Однако, — отмечал он, — существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации: поток крайне разнородной научной информации уже сейчас превышает возможность ее своевременной переработки; некоторые из педагогических приложений гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собст-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 23.

венную теорию воспитания; возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению, обусловленная прогрессирующей дифференциацией отдельных наук о человеке. Преодолеть такие тенденции можно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений разных наук в системе самой педагогики, путем последовательного развития ее... философских основ»¹.

Вторым аспектом связи педагогики с другими науками является творческое использование их методов исследования. В частности, расширению методов экспериментального исследования при изучении педагогических явлений во многом способствуют такие науки, как психология, социология и др. Математика обогащает педагогику статистическими методами исследования.

Говоря о связи педагогики с другими науками, нельзя не отметить и ее обратного влияния на эти науки. Например, теоретические идеи о роли воспитательного коллектива в формировании личности, фундаментально разработанные в педагогике (В.А. Лай, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко), оказали и продолжают оказывать воздействие на развитие исследований по данной проблеме в таких науках, как психология, философия, этика, социология, и др.

Необходимо подчеркнуть и следующее. Как ни глубоко проникают указанные выше науки в различные аспекты развития и формирования личности, ни одна из них всесторонне не раскрывает сущности и закономерностей воспитания в целом, в единстве его теоретических и методических основ. Эту сложнейшую проблему решает только педагогика и переводит ее в область практического осуществления. Вот почему предметом особой гордости каждого учителя должно служить то, что среди представителей других наук о человеке только он один, владеющий педагогическими знаниями и соответствующими методиками, в состоянии действительно воспитывать и формировать растущую личность, развивая ее интеллектуально-творческие способности, высокую духовность, мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру.

3. Развитие методов исследования как условие совершенствования педагогической теории. Существенным фактором развития педагогической науки является обогащение и совершенствование методов ее исследования. Надо сказать, что и в этом отношении педагогика имеет значительный прогресс. Было время, когда она разрабатывалась на основе умозрительных философско-социологи-

Апаньев Б.Г. Человек как предмет воспитания. Л., 1968. С. 30—31.

ческих построений, а педагогические идеи выступали как результат творческой деятельности отдельных мыслителей. Однако, начиная с XVIII в., в наибольшей мере педагогику стали обогащать те ученые, которые сочетали теоретическую деятельность с практической воспитательной работой. Это в особенности относится к таким выдающимся педагогам, как Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, и др. В XIX в. начали широко проводиться экспериментальные исследования, способствовавшие дальнейшему углублению теории обучения и воспитания. В конце XIX — начале XX в. довольно широкое распространение получила *экспериментальная педагогика*, видными представителями которой были немецкие педагоги В. Лай (1862—1926), Э. Мейман (1862—1915), а также американские педагоги и психологи С. Холл (1846—1924), Э. Торндайк (1874—1949) и др.

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов. К ним относятся: *педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта, социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок), методы математической статистики, теоретический анализ педагогических идей и др.* Попытаемся кратко рассмотреть сущность этих методов.

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется практически в процессе любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе. К примеру, ученый присутствует на уроке и замечает, что, когда учитель излагает материал интересно, дети сидят тихо и внимательно слушают. Но даже при этом одни ученики ведут себя активно, стремятся отвечать на вопросы учителя, дополняют ответы своих товарищей, сами ставят вопросы, чтобы глубоко вникнуть в содержание урока, и т.д. Другие же отличаются пассивностью, невнимательностью. Когда учитель задает им вопросы, они испытывают затруднения и не в состоянии на них отвечать. Наблюдение этих явлений позволяет исследователю делать выводы о том, что усвоение материала во многом зависит от того, какое внимание проявляют учащиеся на уроке, как они относятся к объяснению учителя. Все это создает основу для тех или других теоретических суждений, которые, однако, требуют доказательства и проверки с помощью других методов.

Исследовательская беседа. С помощью этого метода ученый выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Если, например, взять приведенные выше факты о различном поведении учащихся на уроке, то собственное суждение о причинах этих явлений исследователю целесообразно сопоставить с мнением учителя и выяснить, почему в одних и тех же условиях школьники по-разному ведут себя на уроке. Станет понятным, что внимание учащихся при восприятии нового материала зависит не только от качества и эмоциональности его изложения учителем, но, очевидно, и от их внутреннего отношения к его изучению, которое в свою очередь может быть связано в данный момент с какими-то негативными переживаниями или с неспособностью некоторых учащихся осмысливать то, что объясняет учитель... Все это позволяет более основательно разобраться в изучаемых вопросах и подойти к тем или иным теоретическим выводам, установить научную истину.

Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. При исследовании многих педагогических явлений большое значение имеет изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Так, изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся на их успеваемость, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения. Знакомство с читательскими формулярами учащихся в школьной библиотеке дает представление о том, как они читают, какие у них интересы в выборе литературы и т.д. Просмотр тетрадей для домашних работ позволяет исследователю изучить качество и содержание домашних заданий, отношение учащихся к их выполнению. Вполне понятно, что все это учитывается при разработке тех или иных вопросов школьного обучения и воспитания.

Педагогический эксперимент. Сущность эксперимента (от лат. *ex-perimentum* — проба, опыт) как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез. Когда гипотеза или предположение находит свое подтверждение на практике, исследователь делает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: *констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный.* В чем их сущность?

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение состояния дел в школь-

ной практике по той или иной изучаемой проблеме. Обратимся к примеру. Если изучается вопрос о самоконтроле учащихся за своей учебной работой, то прежде всего нужно установить, в каком состоянии находится эта проблема. Вот здесь и необходимо провести констатирующий эксперимент. Он осуществляется с помощью различных методик, в частности, проведения бесед с учителями и учащимися по вопросам, знают ли они приемы самоконтроля и как эти приемы используются. По этим же вопросам можно провести анкетирование, наблюдение за процессом подготовки учащихся к урокам, проанализировать их оценки по классным журналам и т.д. В итоге исследователь констатирует целый ряд недочетов в осуществлении учащимися самоконтроля за своей учебной работой, которые мешают успеваемости.

Если исследователь установил, что эта проблема является узким местом в работе школы, он приступает к следующему этапу исследования и проводит *созидательно-преобразующий эксперимент*. Сущность его заключается в том, что ученый разрабатывает гипотезу исследования, или, иначе говоря, теоретические основы и конкретные методические меры по решению исследуемой проблемы. Если взять приведенный выше пример с улучшением самоконтроля учащихся за своей учебной работой, то исследователь предварительно предусматривает те конкретные меры, которые бы содействовали преодолению недостатков в осуществлении самоконтроля на практике (разъясняет сущность самоконтроля, знакомит с его приемами и формирует у учащихся соответствующие умения и навыки). Иначе говоря, он создает новую психологическую ситуацию с тем, чтобы *преобразовать* состояние дел в лучшую сторону. Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, полученные данные подвергаются дальнейшему теоретическому анализу и делаются необходимые выводы о методике организации этой работы в школе.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью *контрольного эксперимента*, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей. Если он подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Особое место в методике педагогических исследований занимает *естественный эксперимент*, создателем которого является известный русский психолог А.Ф. Лазурский (1874—1917). Суть его состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления,

стремится создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что эмпирически (от греч. *empirio* — опыт), т.е. опытным путем, учителя нередко подходят к важным методическим улучшениям, которые зачастую не были известны в педагогике и носят инновационный характер. Если эти новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одиночек. Об этом писал еще К.Д. Ушинский. Он отмечал, что для педагогической науки практический опыт имеет значение лишь тогда, когда из него выводится теоретическая мысль или обобщенное методическое положение. «Передается мысль, выведенная из опыта, — подчеркивал Константин Дмитриевич, — но не самый опыт»¹.

Только теоретическое осмысление инновационного передового опыта учебно-воспитательной работы позволяет включать его в систему педагогической науки. Так было, например, со школьными учебно-производственными бригадами, возникшими в конце 50-х г. в колхозах и совхозах Ставропольского края. Изучение опыта их работы позволило подвести под него психолого-педагогическую основу и сделать его важным средством политехнического обучения и трудового воспитания учащихся общеобразовательной школы.

Широкую известность приобрела инновационная деятельность таких передовых учителей и руководителей школ, как В.Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, Е.Н. Ильин, Н.Н. Палтышев, В.А. Гербутов, и других, проявивших педагогическое мастерство в совершенствовании обучения и воспитания и стимулировавших развитие педагогической теории.

Социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок). Рассмотренные выше методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно репрезентативного (представительного) характера, так как относятся к небольшому числу школ и учащихся. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. Когда, например, нужно выяснить, как используют школьники свободное

время, правомерно провести *анкету* и предложить им ответить на несколько специально разработанных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

Рейтинг (оценивание) — это такой метод исследования, когда испытуемым предлагается, например, оценить важность тех или иных нравственных качеств в развитии личности, а также поведение учащихся. Близким к нему является метод *компетентных оценок*. Суть его состоит в том, что оценка поведения, характера и других качеств учащихся дается компетентными лицами (учителями, классными руководителями, администрацией школы и т.д.). На основании этой оценки исследователь делает соответствующие выводы.

Методы математической статистики. Они используются для количественного анализа полученного в процессе исследования фактического материала. Так, в одной из школ изучалось состояние домашней учебной работы учащихся по математике. Обнаружилось, что в IV классах количество учащихся, самостоятельно выполнявших домашние задания по этому предмету, составляло 80%, в VI — 75%, в VIII — 55%. Возник вопрос: в чем причина этой тенденции? Является ли она следствием усложнения программ по математике или же причины кроются в низком качестве преподавания предмета в этой школе?

Теоретический анализ педагогических идей. Этот метод позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования. Попытаемся показать это на таком примере. Известно, что развитие личности есть процесс целостный и что все ее стороны развиваются и формируются в определенной взаимосвязи. А.С. Макаренко когда-то отметил, что человек не развивается по частям. Из этих положений был сделан тот вывод, что в процессе воспитания нужно заботиться о развитии всех сторон личности. И это правильно. Но было упущено другое. Целостность и всесторонность нельзя смешивать с равномерностью развития всех сторон личности. Так на основе теоретического анализа был сделан вывод о том, что, хотя процесс воспитания должен направляться на всестороннее развитие учащихся, в каждый отдельно взятый период его осуществления надо выделять отстающие стороны в их развитии и концентрировать педагогические усилия на их «подтягивании», на «выравнивании» развития личности.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует, однако, сказать, что каждый из этих методов

выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего же его изучения применяется вся совокупность рассмотренных методов исследования.

Однако ни в одной науке нет пределов для совершенствования методов исследования. Более того, всякая наука развивается благодаря внедрению новых методик исследования и модернизации уже устоявшихся методов. Это в полной мере относится и к педагогике. Она непрерывно обновляет свои методы исследования и все глубже проникает в сущность педагогических явлений и процессов. Так, применение социологических методик в педагогических исследованиях позволило обратить внимание на существование в учебном коллективе отдельных замкнутых группировок учащихся, основанных на личных симпатиях и антипатиях, без преодоления которых коллектив не может развиваться.

Указывая на многообразие методов исследования в педагогике, необходимо отметить, что для ее развития важно сопоставление различных точек зрения, развертывание научных дискуссий и идей. Академик В.И. Вернадский, касаясь развития философской науки, предостерегал против создания «тепличных условий» для какого-то одного, официально охраняемого направления мысли, так как это ведет к «замиранию» всякого творчества. «Свободная мысль, — подчеркивал он, — есть основа философского творчества; она не терпит и не сносит оков».

К сожалению, в годы сталинского культа и брежневского застоя роль педагогической науки принижалась и сводилась главным образом к комментированию и «обоснованию» руководящих указаний по вопросам работы школы и образования. Это серьезно тормозило ее развитие, сковывало творческую мысль. В настоящее время предпринимаются большие усилия, чтобы преодолеть догматизм и клановость в педагогической науке, создать необходимые условия для продуктивных и по-настоящему творческих педагогических исследований, открывающих эффективные пути для совершенствования всей системы народного образования и перевода ее на новый качественный уровень, соответствующий современным требованиям научно-технического развития и демократизации нашего общества.

4. Дифференциация педагогики на отдельные научные дисциплины и расширение границ ее исследования. Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет, если можно так выразиться, внутринаучную диффе-

ренциацию важнейших исследовательских направлений. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук. К числу самостоятельных педагогических дисциплин относятся:

1. Общая педагогика, изучающая общие закономерности воспитания, образования и обучения.
2. Преддошкольная и дошкольная педагогика.
3. Школьная педагогика.
4. Сурдо-, тифло- и олигофренопедагогика, изучающие воспитание глухих, слепых и умственно отсталых детей.
5. Частные методики преподавания различных предметов в учебных заведениях.
6. История педагогики.

Вновь складываются такие части педагогики, как *школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогическая инноватика*. Как самостоятельные научные дисциплины разрабатываются *военная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика профтехобразования, этнопедагогика* и др.

Рассматривая вопрос о дифференциации педагогики, нельзя не обратить внимания на то, что, возникнув как наука о воспитании детей, эта отрасль знания под влиянием общественных потребностей все более расширяет границы своего исследования и охватывает воспитание человека в целом. Поэтому некоторые ученые уже ставят вопрос о необходимости изменения самого названия педагогики. Например, Альбин Динер — автор двухтомной работы «Очерки философии», изданной в 1964 г. в ФРГ, считает, что традиционное название педагогики устарело, стало узким и неполным. Науку о воспитании он предлагает назвать антропологикией (от греч. *antropos* - человек, *gogos* — вести). За рубежом начинают использовать также термин «андрагогика» (от греч. *andros* — мужчина, *gogos* — вести). В частности, в 1975 г. в Варшаве вышла книга Л. Турос «Андрагогика. Очерк теории просвещения и воспитания взрослых» (Сов. педагогика. 1977. № 10. С. 143-144).

Получат ли данные названия распространение, сказать трудно, но в этих терминологических поисках находит свое убедительное подтверждение повышение роли и значения педагогики в обществе.

5. Педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство. Осмысливая развитие педагогической теории, нельзя не обратить внимания на то, что педагогика иногда рассматривается как *наука* и как *искусство*. Есть историческая причи-

на подобного смешения этих терминов. В XIX в. существовало два понятия: *педагогика* и *педагогия*. Первое обозначало науку о воспитании, второе — относилось к практической воспитательной деятельности. Затем эти понятия слились, что давало повод считать педагогику и наукой, и искусством. Но правильно ли это? Думается, что не совсем. Когда речь идет о *воспитании*, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта — *теоретический* и *практический*. Теоретический аспект воспитания является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле *педагогика выступает как наука* и представляет собой *совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания*.

Другое дело — *практическая воспитательная деятельность*. Ее осуществление требует от педагога овладения соответствующими воспитательными умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня *педагогического искусства*. Вот почему суждение о том, что педагогика является и наукой, и искусством, нужно считать некорректным. Указывая на эту некорректность, профессор А.И. Пискунов отмечал: «Фактически в самой этой формулировке содержится уже логическая ошибка: наука не может быть одновременно и не наукой»¹. С семантической точки зрения необходимо различать *педагогику как теоретическую науку о воспитании* и *практическую воспитательную деятельность как искусство*.

Весьма четко разграничивал педагогику как теоретическую науку и практическую деятельность как искусство известный преподаватель Главного педагогического института в Петербурге А.Г. Ободовский (1796—1852). В изданном в 1835 г. пособии «Руководство к педагогике, или науке воспитания» он писал: «Полное и систематическое изложение теории воспитания, т.е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогиею; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство... Кто имеет основательное и полное познание науки воспитания, тот называется теоретическим воспитателем; кто же приводит успешно правила воспитания в исполнение, т.е. в самом деле воспитывает, тот есть практический воспитатель и педагог»².

¹ Пискунов А.И. Основные проблемы и задачи исследований в области общепедагогической подготовки будущих учителей в высшей школе // Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей. М., 1972. С. 8.

² Цит. по: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. М., 1987. С. 261.

Однако для практической педагогической деятельности существенными являются как отличия, так и те *связи*, которые существуют между теорией воспитания и воспитательной практикой. Чтобы осуществлять действенное воспитание, учителю, с одной стороны необходимо хорошо знать его теоретические основы, а с другой — в совершенстве владеть педагогическими умениями и навыками. Глубокие мысли об этом высказывали многие педагоги.

К.Д. Ушинский отмечал, что для успешной воспитательной деятельности нужны не только соответствующие умения и навыки, но и обстоятельные теоретические знания. Подчеркивая это, он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким... Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность* и *уменье*, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*»¹.

Глубоко обоснованное решение вопроса о соотношении педагогического искусства и теоретических знаний в воспитании дал П.П. Блонский. Он отмечал, что для практической воспитательной деятельности одинаково нужны *умение*, *талант* и *теоретические знания*. Умения вырабатываются личным опытом, талант совершенствуется в процессе воспитательной практики, теоретические знания формируются в результате глубокого постижения сущности развития и воспитания человека и передаются в виде научных идей. «Лишь идея, а не техника и не талант, — подчеркивал Павел Петрович, — может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика»².

Такой же точки зрения придерживался А.С. Макаренко. Он считал, что в целях осуществления действенного воспитания необходимо у каждого педагога формировать педагогическое мастерство, в основе которого лежит глубокое овладение теоретическими знаниями, вдумчивое и старательное отношение к делу воспитания и творческое усвоение лучших образцов воспитательной деятельности.

Примечательно, что на огромную роль теории в различных сферах человеческой практики указывали многие древние мыслители. Греческий философ Анаксогоргорговорил, что *только из теоретического*

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 11.

² Блонский П.П. Курс педагогики. М., 1916. С. 4.

познания проистекает свобода и плодотворность практической деятельности. Сократ же замечал: «Каждый мудр в том, что хорошо знает». Еще большее значение приобретают теоретические знания в настоящее время, когда наука и техника вошли во все сферы жизни. Вот почему всестороннее и обстоятельное осмысление предмета педагогики и основных теоретических идей, относящихся к воспитанию, имеет огромное значение в подготовке к профессионально-педагогической деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие методологические послыжки лежат в основе развития научной педагогики?
2. Какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке для разработки теории воспитания и в чем конкретно выражаются эти связи?
3. Какое влияние оказывает педагогика на развитие смежных наук о человеке?
4. Как влияет совершенствование методов исследования на развитие педагогики? Какие методы исследования составляют научную базу для разработки педагогической теории?
5. Какие научные дисциплины входят в систему педагогических наук? В чем выражается расширение границ исследования педагогики?
6. Попытайтесь раскрыть, в чем выражается сущность педагогики как науки и педагогической деятельности как искусства. Как трактовали эту проблему К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.

Введением научное исследование по педагогике /Под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.

Воробьев Г.В. Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике /Под ред. П.Р. Атугова. М., 1985.

Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. М., 1968.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие педагога-исследователя. Самара, 1994.

Методологические проблемы развития педагогической науки /Под ред. П.Р. Атугова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. М., 1985.

Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.

Сластенин В.А., Подьмова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

РАЗРАБОТКА В ПЕДАГОГИКЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ВСЕСТОРОННЕ И ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

- 1. Значение целей воспитания для разработки педагогической теории и методических основ воспитания.*
- 2. Абстрактно-философский подход к определению целей воспитания в различные периоды развития общества.*
- 3. Социально-экономическая обусловленность одностороннего воспитания в эпохи домашнего производства и зарождение идеи о всестороннем развитии личности.*
- 4. Развитие машинного производства и возникновение объективных предпосылок, обуславливающих необходимость всестороннего и гармоничного развития личности.*
- 5. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности как основная цель (идеал) современного воспитания и его составные части.*
- 6. Конкретизация в педагогике содержания воспитания всесторонне и гармонично развитой личности.*
- 7. Реализация целевых установок воспитания в практической работе школы и учителя.*

1. Значение целей воспитания для разработки педагогической теории и методических основ воспитания. Как отмечено в первой главе, важной проблемой педагогики является разработка и определение целей воспитания. Цель — это то, к чему стремятся, что надо осуществить. В этом смысле *под целью воспитания следует понимать те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы.* Крупнейший физиолог и психолог В.М. Бехтерев (1857—1927) писал о том, что решение вопроса о целях воспитания — это непо-

средственное дело педагогической науки. «Выяснить цель воспитания и доказать способы достижения этой цели, — подчеркивал он, — есть во всяком случае дело науки...»¹

Определение целей и задач воспитания имеет большое теоретическое и практическое значение. Отметим в этом отношении лишь *два важнейших положения*.

Обстоятельное знание целей воспитания непосредственно влияет на разработку педагогической теории. Четкое представление о том, какого человека мы хотим сформировать, сказывается на трактовке сущности самого воспитания. Например, с давних времен в педагогике разрабатывались два подхода к осуществлению воспитания. Один из этих подходов преследовал цель сформировать послушную, безропотно подчиняющуюся установленному порядку личность. Воспитание сводилось главным образом к понуждению детей к определенным формам поведения, различным мерам внешнего воздействия, вплоть до физических наказаний. Как будет показано в дальнейшем, многие педагоги пытались оправдывать подобное воспитание теоретически, полагая, что дети от природы якобы обладают необузданностью, которую необходимо подавлять силой авторитета педагога, различными запретами и ограничениями. Поэтому такое воспитание стали называть *авторитарным*.

Другие же педагоги в противоположность этому считали, что целью воспитания должно быть формирование свободной, духовно развитой и чувствующей свое достоинство личности. Исходя из этого, они разрабатывали гуманистические идеи воспитания, выступали за уважительное отношение к детям, создание новой педагогики, проникнутой верой в интеллектуальное и морально-эстетическое совершенствование личности.

С этой точки зрения должно быть также понятно, что цели, которые ставились и ставятся перед воспитанием, не могут не влиять на разработку теоретических подходов к определению его содержания и методики воспитательного процесса.

Не меньшее значение целевая направленность воспитания имеет для практической работы учителя. Касаясь этого вопроса, К.Д. Ушинский в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» писал: «Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но беспо-

Бехтерев В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства. СПб., 1909. С. 5.

лезие торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни ненужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности»¹.

Подобную же мысль высказывал А.С. Макаренко. Он подчеркивал, что воспитатель должен уметь проектировать личность воспитанника. Но чтобы проектировать личность, нужно хорошо знать, какой она должна быть и какие качества у нее нужно формировать.

Проблему разработки целей воспитания не обходят вниманием и зарубежные исследователи. Как отмечают английские педагоги А. Келли, П. Херст, Д. Поуп, интерес к ней в английской педагогике укрепился в 70-е гг. Если раньше считалось, что главная роль в развитии учебно-воспитательного процесса принадлежит содержанию образования, то с начала 70-х гг. эта роль все более последовательно отводится цели. Цель теперь рассматривается в качестве отправной точки, определяющей все основные компоненты учебно-воспитательного процесса: содержание, методы, эффективность. А к концу 70-х гг. и английское учительство стало признавать (несмотря на традиционно сложившуюся абсолютизацию содержания образования) необходимость более четко и целенаправленно планировать свою деятельность².

2. Абстрактно-философский подход к определению целей воспитания в различные периоды развития общества. Вопросы целей воспитания так или иначе разрабатывались в педагогике с давних времен. Но если, как отмечалось в первой главе, в рабовладельческую и феодальную эпохи правящие классы откровенно приспособляли воспитание и его цели к своим интересам и использовали их для укрепления своих привилегий, то иначе начало складываться положение в дальнейшем. В борьбе с феодализмом в обществе широкую популярность приобрели вопросы свободы, равенства и братства между людьми и необходимости воспитания человека вообще, подготовки его к обеспеченной и счастливой жизни. К тому же долгое время разработка целей воспитания осуществлялась на

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 17—18.

² См.: Матяш О.И. Учебно-воспитательные цели в современной английской педагогике // Сов. педагогика. 1989. № 5. С. 126.

абстрактно-философской основе, что не всегда требовало их точного и научного обоснования. Этот налет абстрактности и субъективизма мы находим в высказываниях многих педагогов прошлого. Так, в свое время немецкий педагог В. Рейн (1847—1929) писал о том, что «воспитание должно вырабатывать из воспитанника истинно хорошего человека, умеющего с пользой работать для своего народа, человека добросовестного и искреннего...»

В подобном же плане высказывался и известный американский педагог и психолог Эдвард Торндайк. «Воспитание в целом, — отмечал он, — должно развивать в человеческом существе благожелательность к людям... Эти цели воспитания вообще — доброжелательное отношение к людям, устройство полезной и счастливой жизни, стремление к благородным, чистым наслаждениям — это в то же время и в частности конечные цели школьного воспитания»¹.

Некоторые западные педагоги пытались вообще отрицать необходимость определения целей воспитания. Американский философ-прагматист и педагог Джон Дьюи (1859—1952), например, утверждал, что человек якобы является рабом своих врожденных инстинктов и его природа не поддается изменению. Вот почему всякие попытки ставить перед воспитанием общественные цели он квалифицировал как проявление первобытной магии и предлагал осуществлять воспитание, целиком полагаясь на инстинктивные влечения и интересы детей.

Во второй половине XIX и в начале XX в. в западной педагогике складывается теория «свободного воспитания», в основе которой лежала выдвинутая еще Руссо идея о якобы природном умственном и нравственном совершенстве ребенка. Ее создатели (Э. Кей в Швеции, К.Н. Вентцель в России, М. Монтессори в Италии и др.) также не признавали социальных основ формирования детей и в качестве целевых установок воспитания считали развитие спонтанно (от лат. *spontaneus* — самопроизвольный) проявляющихся интересов и склонностей детей, обеспечение им полной, ничем не ограниченной свободы и невмешательства в их формирование. Эта теория исходила из необходимости ставить в центре воспитания следование за интересами и влечениями детей, поэтому она получила название *педоцентристской*.

В последнее время, однако, западные педагоги все более определенно ставят перед воспитанием политические цели. В США в директивных документах, излагавших задачи американского образования в 60—70-е гг., в разделах, посвященных гражданскому воспитанию, ис-

¹ Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1930. С. 27.

чезли слова «лояльность», «приспособление». Они заменены терминами «вера», «ответственность», «преданность» существующему строю.

Не нужно, однако, думать, что разработка целевых установок воспитания целиком зависит только от субъективных позиций ученых-педагогов и их социально-политических и методологических взглядов и убеждений, как это отмечено выше. Есть *объективные* глубинные факторы, которые в конечном итоге оказывают определяющее влияние на научное решение этой сложной проблемы. Это хорошо видно, если обратиться к вопросу о том, как постепенно складывались и формировались идеи о целях воспитания под влиянием объективных процессов развития общества.

3. Социально-экономическая обусловленность одностороннего воспитания в эпохи домашнего производства и зарождение идеи о всестороннем развитии личности. Анализируя характер и цели воспитания в предшествующие эпохи, нельзя не отметить, что разделение труда и, как следствие этого, возникновение имущественного расслоения общества привели к тому, что у различных классов начало складываться различное отношение к физическому труду. Аристократическая прослойка общества, обладавшая политической властью и экономическим могуществом, чуждалась физической работы и целиком посвящала себя духовной жизни. Уделом же большинства населения был физический труд. Так возникла противоположность между людьми умственного и физического труда. Этот процесс с течением времени углублялся и расширялся. От производительного труда отрывались люди, работавшие в сфере управления, исполнения правосудия, находившиеся на военной службе и т.д. Все это так или иначе отражалось на воспитании. Оно стало характеризоваться *дуализмом* (двойственностью) и *односторонностью*. Сущность дуализма заключалась в том, что, как уже отмечалось в первой главе, имущие и неимущие классы получали совершенно различное воспитание, причем как для тех, так и для других оно было односторонним. Представители аристократической верхушки общества получали преимущественно интеллектуальное, военно-гимнастическое и эстетическое воспитание, оторванное от физического труда. Воспитание же низших сословий и классов ограничивалось главным образом подготовкой к физическому труду, выработкой практических умений и навыков и фактически не связывалось с умственным и эстетическим воспитанием.

В этом факте не следует усматривать лишь одну негативную сторону. Освобождение части людей от изнурительного и малопроиз-

водительного физического труда давало им возможность заниматься искусством, наукой и гимнастическими упражнениями. Именно рабство явилось основой для расцвета античной науки и культуры. Вот почему не случайным является то, что многие научные идеи, различные виды и жанры литературы и искусства, а также физическая культура ведут свое происхождение из Древней Греции. В античной Греции зародилась и формула «калокагатии» или «калокагатии» (от греч. слов «калос кай агатос» — прекрасный в духовном и физическом отношениях), которая положила *начало* разработке в педагогике *идеи о всестороннем и гармоничном развитии личности*. «Вера в тесное единство добра, истины, красоты, освященное святостью, дали Платону полную возможность и право ... требовать всестороннего гармонического развития человека»¹.

Однако длительное время эта идея носила ограниченный характер. Она включала в себя главным образом интеллектуальное развитие личности и развитие культуры тела и осуществлялась только по отношению к детям состоятельной прослойки общества. «Прославленный древнегреческий идеал «гармонической личности», — отмечал философ В.П. Тугаринов, — не требует ни духовного богатства, ни тем более нравственной чистоты, но предъявляет большие требования к эстетическому и физическому совершенству»².

В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению. В соответствии с господствующей в этот период идеологией на первый план в воспитании стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного порабощения личности как средства поддержания божественного благочестия. В эпоху Возрождения (XIV—XVI вв.) идея о всестороннем развитии личности как цели воспитания начала разрабатываться вновь. Но она трактовалась только как освобождение человека от идеологических и политических оков феодализма. Даже лучшие представители эпохи Возрождения не преодолели исторической ограниченности в подходе к идее всестороннего развития личности и не связывали эту идею с устранением порабощающего разделения труда. Они не могли подняться до понимания необходимости воссоединения умственного и физического труда как основы полноценного развития личности, ибо в самом обществе для этого не было объективных условий. Более того, противопоставление умственного и физического труда, а также низкий уро-

¹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск, 1922. С. 36.

² Тугаринов В.П. Личность и общество. М., 1965. С. 109.

вень общественного производства не только не требовали всестороннего развития личности, но и обуславливали его *односторонность*. Исключение в этом смысле составляли лишь Томас Мор и Томмазо Кампанелла, а также их более поздние последователи, которые, мечтая о создании нового общества, ставили вопрос о необходимости всестороннего развития личности, причем связывали его осуществление с воссоединением образования и воспитания с производительным трудом.

В дальнейшем эту идею выдвигали французские просветители XVIII в. — Гельвеции, Дидро, Руссо и др. Но и они мыслили ее только как умственное и нравственное развитие и не связывали с производительным трудом, так как для этого еще не было необходимых социально-экономических предпосылок.

Таким образом, *в течение длительного времени идея о всестороннем развитии личности как цели воспитания носила по существу характер общих благожелательных деклараций и не была научно обоснована*. Подчеркнем: как для практического осуществления этой идеи, так и для ее теоретического обоснования еще не было соответствующих общественно-экономических условий.

4. Развитие машинного производства и возникновение объективных предпосылок, обуславливающих необходимость всестороннего и гармоничного развития личности. Появление социально-экономических предпосылок для всестороннего формирования личности связано со становлением общества, основанного на машинном производстве. Но каким же образом машинное производство обусловило необходимость всестороннего развития личности?

Уже мануфактура, т.е. ручное ремесленное производство, предшествовавшее производству машинному, характеризовалось тем, что, хотя ремесленники и работали в одной мастерской, каждый из них был занят и выполнял лишь часть работы по изготовлению той или иной вещи. Вот почему мануфактурный рабочий, не имевший возможности сделать что-либо самостоятельно, развивал производственную деятельность уже только как придаток мастерской. Мануфактура культивировала только одну какую-либо сторону в развитии человека и подавляла все остальные духовные наклонности и свойства, уродуя его морально и физически. Это калечение человека возрастало в той мере, в какой росло разделение труда, достигшее своего высшего развития в мануфактуре.

Указанная тенденция еще более присуща высокотехническому производству, развитие которого сопровождается дальнейшим ин-

тенсивным разделением труда и совершенствованием производственной технологии. Машинная техника до крайних пределов доводит дифференциацию (разделение) производственной деятельности рабочих. Работники физического и умственного труда распределяются по многочисленным самостоятельным отраслям производства. Расширяется узкая специализация, при которой рабочий с помощью машины выполняет только одну технологическую операцию. Это приводит к тому, что трудовая деятельность сводится к повторению одних и тех же физических движений, которые выполняются месяцами и годами. Естественно, что в таком случае у человека развиваются только отдельные органы и системы, другие же физические и духовные функции и свойства угасают.

До какой степени машинное производство калечит личность, ярко показано в кинокартине Ч. Чаплина «Новые времена». В этом фильме изображен рабочий, который многие годы работает у конвейера и занят только одной операцией — завинчиванием гайки. Это приводит к тому, что и в обычной жизненной обстановке он все время импульсивно воспроизводит действия, имитирующие завинчивание гаек... У другого же рабочего труд сводится только к нажатию на кнопку... Он настолько «привыкает» к этой операции, что и в житейском поведении его руки самопроизвольно воспроизводят движения, связанные с надавливанием на кнопку. Так, беседуя с кем-либо из своих товарищей, он то и дело норовит нажать на пуговицы его пиджака, на нос собеседника и т.д. и производит впечатление человека с психической травмой.

Как можно прототвратить этот «профессиональный идиотизм»? Английский владелец бумагопрядильной фабрики Роберт Оуэн (1771—1858) полагал, что основным средством для этого должно быть одновременное развитие интеллектуальных и физических сил личности, ее нравственное и эстетическое формирование. По его мнению, достичь этого можно путем объединения обучения и воспитания с производительным трудом. Эту идею он решил осуществить на практике. На своей фабрике в Нью-Лэнарке он впервые в истории создал детский сад, начальную школу для детей рабочих и вечернюю школу для взрослых. Не все удалось в этих опытах, но сам подход к всестороннему развитию личности на основе соединения обучения с производительным трудом был по существу верным, и идея о необходимости всестороннего развития личности позже получила свое научное обоснование.

Более того, жизнь показала, что технический базис крупной промышленности является в высшей степени революционным. Он не только постоянно совершенствуется, но время от времени эти

усовершенствования носят характер настоящих промышленных переворотов. Сейчас мы сами являемся свидетелями того, как старая технология и техника заменяются новой технологией и техникой. Исчезают одни и появляются другие профессии, а к профессиональной подготовке рабочих и инженерно-технических работников предъявляются все более высокие требования. Чем сложнее и совершеннее техника, тем выше должен быть общеобразовательный и технический уровень обслуживающих ее людей, причем рабочие должны быть готовы к перемене профессий, к труду в новых технологических условиях.

Таким образом, сама природа крупной промышленности обуславливает необходимость перемены труда, возрастания возможностей рабочего для приобщения к новым технологиям, совмещения профессий, ставит задачу замены частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, всесторонне развитым индивидуумом. Эта особенность крупной промышленности, имеющей высокоразвитый технический базис, становится *всеобщим законом общественного производства*. Из этого закона следует, что *сама природа крупной промышленности требует всестороннего развития не отдельных личностей, а всех людей, участвующих в общественном производстве*.

Однако к обоснованию всестороннего развития личности в эпоху высокоразвитого машинного производства необходимо подходить и с другой стороны. В преобразующей мир человеческой деятельности *происходит самореализация личности, ее творческое самозидание*. С этой точки зрения *назначение, задача каждого человека заключается в том, чтобы всесторонне развить свои способности и творческие задатки*.

Таким образом, *и объективные потребности машинного производства, и интересы самой личности обуславливают необходимость ее всестороннего развития*. Поэтому современная школа как у нас, так и за рубежом так или иначе решает задачу всестороннего развития своих питомцев.

5. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности как основная цель (идеал) современного воспитания и его составные части. Развитие современного общества характеризуется еще более интенсивным совершенствованием машинного производства и повышением его технического уровня и, следовательно, предъявляет более высокие требования к подготовке и развитию членов общества. Новые задачи перед воспитанием ставит развертывание компьютерной революции, информационных технологий.

Все это приводит к тому, что *формирование всесторонне и гармонично развитой личности выступает не только как объективная потребность, но и становится основной целью, т.е. идеалом современного воспитания.*

Что же имеют в виду, когда говорят о всестороннем и гармоничном развитии личности? Какое содержание вкладывается в это понятие?

В развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего *физическое воспитание*, укрепление ее сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры. Нужно иметь в виду, что в народе недаром сложилась поговорка: в здоровом теле — здоровый дух. Без крепкого здоровья и надлежащей физической закалки человек теряет необходимую работоспособность, не в состоянии проявлять волевых усилий и настойчивости в преодолении трудностей, что может мешать ему развиваться в других областях личностного становления. В этом смысле физическое воспитание выступает как исключительно важное условие всестороннего развития учащихся вообще.

Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармоничного развития личности является *умственное воспитание*. Только благодаря уму человек выделился из животного мира как общественное существо, создал все богатства материальной и духовной культуры и обеспечивает непрерывный социально-экономический прогресс. Вот почему развитие пытливости, овладение знаниями, совершенствование мышления, памяти и сообразительности учащихся должно выступать в качестве сердцевины всестороннего развития личности. Расширение кругозора особенно важно в современную эпоху, характеризующуюся мировыми процессами интеграции.

Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности является *техническое обучение*, или приобщение ее к современным достижениям техники, в том числе и бытовой, овладение умениями и навыками труда на наиболее распространенных машинах, а также обращения с различными инструментами и техническими приспособлениями. Это создает предпосылки для подготовки учащихся к работе на современном производстве и профессиональной ориентации, а также для жизни в современном обществе, все сферы которого пронизывает все более усложняющаяся техника.

Весьма велика *роль моральных принципов в развитии и формировании личности*. И это понятно: прогресс общества могут обеспечивать только люди с совершенной моралью, с добросовестным отношением к труду и собственности, что обуславливает необходимость действенного морального воспитания.

Вместе с тем огромное значение придается *духовному росту членов общества, приобщению их к сокровищам литературы, искусства, формированию у них высоких эстетических чувств и качеств*. Все это, естественно, требует *эстетического воспитания*.

Есть и еще *два содержательных компонента*, которые органически входят в состав всестороннего развития личности.

Первый из них касается склонностей, творческих задатков и способностей. Они есть у каждого здорового человека. Вот почему целенаправленная работа по их выявлению и развитию является важной частью всестороннего формирования учащихся. Школа должна воспитывать у них индивидуальную красоту, личностное своеобразие, творческий подход к выполнению любого дела.

Второй компонент относится к производительному труду и его роли в формировании личности. Только он позволяет преодолеть односторонность личностного развития, создает предпосылки для полноценного физического формирования человека, стимулирует его умственное, нравственное и эстетическое совершенствование.

Все это позволяет сделать вывод об основных структурных компонентах всестороннего развития личности и указать на его важнейшие составные части. В качестве таких составных частей выступают: *умственное воспитание, техническое (или политехническое) обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием творческих склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в производительный труд*.

Однако выше отмечалось, что воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным (от греч. harmonia — согласованность, стройность). Это означает, что *всесторонняя личность должна формироваться одновременно в тесной взаимосвязи между собой*.

В последнее время понятие *всестороннее и гармоничное развитие личности* иной раз трактуется как *разностороннее* ее развитие, поскольку, дескать, всестороннее развитие в современном обществе осуществляется не полностью. Этот отход от устоявшегося понятия является не совсем обоснованным. Дело в том, что необходимость всестороннего развития личности выступает как идеал общества с высокоразвитым техническим производством, как его педагогическая тенденция, и потому мера и глубина этого развития зависит от конкретных социально-экономических условий, в которых оно осуществляется. Важно, однако, чтобы воспитание способствовало и умственному, и техническому, и нравственному, и эстетическому, и физическому формированию. Понятие же «разностороннее» развитие не имеет такого выразительного терминологического смысла, поскольку его, например, можно осуществлять без надлежащего эс-

тетического воспитания и т.д. Такой понятийной неопределенности наука должна избегать.

Будучи идеалом воспитания, к которому стремится общество, всестороннее и гармоничное развитие личности определяет общее направление учебно-воспитательной работы. В этом смысле оно выступает как *общая цель воспитания*. Для школьного же воспитания необходимо, чтобы этот идеал был конкретизирован в соответствии с теми социально-экономическими условиями, в которых оно осуществляется. Это требует более детальной разработки его содержания и методов на каждом этапе развития общества и школы с тем, чтобы не забегать вперед и учитывать меру возможного в его осуществлении.

6. Конкретизация в педагогике содержания воспитания всесторонне и гармонично развитой личности. Как уже отмечалось, *решение проблем воспитания всесторонне и гармонично развитой личности в школе связано с реализацией социально-экономических требований к формированию подрастающих поколений*. Какие же из этих требований являются основными и определяют его содержание?

Первое из них заключается в том, чтобы в полной мере раскрыть и реализовать *созидательные способности личности, ее умственно-интеллектуальный и творческий потенциал*, открыть ей пути к полноценной деятельности как в производственной, так и в духовной сферах. Понятно, что в решении этой задачи первостепенное значение имеет создание в школе условий для овладения основами современных наук о природе, обществе и человеке, придание учебно-воспитательной работе развивающего характера. Нужно иметь в виду, что без глубоких знаний и образования нельзя преобразовывать жизнь, быть на уровне современной цивилизации и успешно продвигаться по пути социально-экономического и политического прогресса.

Не менее важной задачей является также и то, чтобы в условиях демократизации и гуманизации общества, свободы мнений и убеждений молодежь *усваивала знания не механически, а глубоко перерабатывала их в своем сознании и сама делала выводы, необходимые для современной жизни и образования*. Только такой подход к обучению и образованию позволяет воспитывать сознательных членов общества, способных правильно ориентироваться в сложных перипетиях жизни и находить пути ко всему новому, передовому, пользоваться достижениями современной цивилизации, не поддаваться влиянию ошибочных и вредных политических движений, самим вырабатывать правильные моральные и идейно-политические убеждения.

Неотъемлемой частью образования и обучения подрастающих поколений является их нравственное воспитание и развитие. Всесторонне развитый человек должен вырабатывать у себя принципы общественного поведения, милосердие, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину. Он должен преодолевать эгоистические наклонности, выше всего ценить гуманное отношение к человеку, владеть высокой культурой поведения.

Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет *гражданское и национальное воспитание.* Оно включает в себя воспитание чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений, уважения к нашим государственным символам, сохранение и развитие духовных богатств и национальной культуры народа, стремление к демократии как форме участия всех граждан в решении вопросов государственной важности.

Органической частью всестороннего формирования личности является воспитание *экологической сознательности и культуры.*

Наконец, важной задачей школы является воспитание *уважения к мировому порядку,* основанному на признании политических, экономических и социальных прав всех народов мира.

Эти *содержательные части* всестороннего и гармоничного формирования личности, безусловно, не остаются неизменными. С течением времени они обогащаются и совершенствуются по мере развития общества и улучшения учебно-воспитательного процесса в школе.

В зарубежной педагогике термин «всестороннее развитие личности» используется не всегда, но сама эта цель определяется довольно отчетливо. В Англии, например, каждая школа ежегодно выпускает для родителей проспект, в котором вместе с характеристикой учебно-воспитательного процесса (составом изучаемых предметов, расписанием занятий, квалификацией учителей, условиями платы за обучение и т.д.) довольно подробно раскрываются цели воспитания. Вот как характеризуются они в одной английской школе:

Наша главная воспитательная цель — понимать природу маленького ребенка (его чувства, мысли, процесс развития). Мы твердо убеждены, что дети лучше всего развиваются, приобретая в жизненных ситуациях свой собственный опыт. Поэтому мы стремимся создавать им такое окружение, которое способствовало бы развитию их мышления и отвечало бы их индивидуальным потребностям.

Мы стремимся сформировать у наших детей беглость речи, знания и умения в основных областях (грамотность, счет, физкультура, музыка, искусство и ремесла, основы наук), развить у них пытли-

вость и критичность ума, направленного на познание человека и окружающего мира, сформировать чувство ответственности и заботы о других людях¹.

В этом документе отчетливо видны почти все содержательные элементы всестороннего развития учащихся.

7. Реализация целевых установок в практической работе школы и учителя. Выше отмечалось, что идеал выступает как более или менее отдаленная цель. Это в полной мере относится и к идеалу воспитательному. Вот почему осуществление всестороннего и гармоничного развития личности нельзя представлять абстрактно. Оно тесно связано с возможностями общества — материальными и духовными, а также с уровнем развития самой школы. Например, мы до настоящего времени встречаемся с трудностями в соединении обучения с производительным трудом учащихся. Препятствия здесь различные: общество пока не в состоянии создать надлежащую материальную базу для этого, а школьная практика испытывает недостаточную методическую разработанность его организации. Конечно, это трудности развития общества и педагогической науки, однако проблема эта в меру возможного решается и ведутся научно-методические поиски в этом направлении. Что же конкретно делается и должно делаться для осуществления всестороннего и гармоничного развития личности?

Эта проблема прежде всего отражается в учебных планах школы, в которых дается перечень учебных предметов. В них предусматривается изучение предметов, которые обеспечивают усвоение знаний по основам важнейших наук и умственное развитие учащихся, техническую подготовку, физическое, эстетическое и нравственное воспитание.

Конкретное содержание обучения и воспитания, а также развитие личностных качеств учащихся разных возрастов раскрывается в учебных программах и учебниках, которые разрабатываются для каждого класса. Таким образом, учитель обеспечивается и должен руководствоваться в своей работе рядом нормативно-методических документов, о которых подробно будет идти речь в следующих главах курса.

Однако, как бы ни были важны эти документы, *развитие учащихся, его всесторонность и гармоничность целиком, зависят от учителя, его*

¹ Цит. по: Матвеев О.И. Учебно-воспитательные цели в современной английской педагогике // Сов. педагогика. 1989. № 5. С. 128.

научно-педагогической подготовки и качества проводимой им учебно-воспитательной работы. И вот здесь перед ним возникает целый ряд вопросов.

Во-первых, необходимо хорошо представлять, какое место во всестороннем развитии учащихся занимает тот или иной учебный предмет. Что касается математики, физики, химии, биологии, родного и иностранного языков и литературы, то их роль в формировании личности понимают все. К сожалению, бывают случаи, когда тот или иной учитель не скрывает своего пренебрежения к таким предметам, как рисование, пение и особенно физкультура, и этот негативизм нередко передается ученикам. Тем самым наносится вред всестороннему их развитию.

Во-вторых, каждый учитель должен хорошо осознавать конкретную роль своего предмета во всестороннем развитии учащихся. Нужно иметь в виду, что каждый предмет имеет широкий спектр воспитательно-развивающего влияния. Он содействует прежде всего умственному развитию личности, несет в себе большой потенциал нравственного и эстетического воспитания (нравственные идеи — в литературе, красота симметрии — в математике и т.д.), в той или иной мере дает возможность ознакомления с техникой, производительным трудом людей (техническое обучение). В то же время выполнение санитарно-гигиенических требований в процессе учебных занятий помогает физическому воспитанию учащихся.

В-третьих, необходимо в полной мере использовать воспитательно-развивающий потенциал каждого урока и других видов учебных занятий. Это означает, что осуществление всестороннего развития личности должно определять как целевые установки каждого урока, так и его содержание, а также методы обучения, о чем более детально будет идти речь в разделе дидактики.

Наконец, решению этой проблемы должны быть подчинены различные формы внеклассной учебно-воспитательной работы, которые в той или иной мере способствуют умственному, техническому, нравственному и эстетическому формированию учащихся, выявлению и развитию их творческих задатков и способностей.

Изложенное показывает, что как теоретическая педагогика, так и практические работники школы имеют дело с целой иерархией (соподчинением) целевых установок учебно-воспитательного процесса. Эта иерархия включает в себя прежде всего общие, или стратегические, цели школьного воспитания. Затем идут целевые установки воспитания по классам и годам обучения. Потом отчетливо должны выступать цели учебно-воспитательной работы по отдельным предметам в каждом классе. Учитель, исходя из указанной

иерархии целей воспитания, обязан детально определять учебно-воспитательные цели каждого урока и всех учебных заданий учащимся и, сопоставляя с этими целями реально достигаемые результаты, непрерывно совершенствовать учебно-воспитательный процесс.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какое значение для педагогической теории и практики имеет четкое определение целей воспитания?
2. В чем выражались односторонний и дуалистический характер воспитания в эпохи домашнего производства и чем они обуславливались?
3. Какие общественно-экономические предпосылки обусловили необходимость всестороннего и гармоничного развития личности?
4. В чем состоит сущность всестороннего и гармоничного развития личности как основной цели (идеала) современного воспитания и каковы его составные части?
5. Какие задачи возникают перед учителем в реализации целевых установок воспитания?
6. Каково ваше мнение относительно попыток вместо термина *всестороннее и гармоничное* развитие личности ввести понятие *разностороннее воспитание*?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
- Королев Ф.Ф. Всестороннее развитие личности // Пед. энциклопедия: В 4 т. М., 1964. Т.1.
- Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника. М., 1988.
- Матьяш О.И. Учебно-воспитательные цели в современной английской педагогике // Сов. педагогика. 1989. № 5. С.126-132.
- Пархоменко В.П. Творческая личность как цель воспитания. Мн., 1994.
- Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ, ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

1. *О разработке в педагогике проблемы развития и воспитания личности. Понятия: личность, ее развитие и формирование.*
2. *Анализ преформистских теорий развития личности.*
3. *Идеи прогрессивных мыслителей прошлого о развитии личности.*
4. *Научная трактовка проблемы об основных факторах развития личности.*
5. *Роль активности самой личности в собственном развитии. Внешние и внутренние факторы развития личности. Понятие о саморазвитии личности и персонализации воспитания.*

1. О разработке в педагогике проблемы развития и воспитания личности. Понятия: личность, ее развитие и формирование. Как показано в предыдущей главе, основной целью воспитания является формирование личности, ее всестороннее и гармоничное развитие. Отдельные же авторы, как бы забывая об этом, пытаются особо подчеркнуть, что воспитание в современных условиях должно носить *личностно ориентированный характер*. Подобное подчеркивание лишено какого-либо научного смысла, ибо и предметом педагогики, и целью воспитания является их направленность на личностно-развитие учащихся и, следовательно, *неличностно ориентированным* оно быть не может. Другое дело, что в этом отношении оно должно отличаться высокой эффективностью и педагогической действенностью. Здесь, естественно, вопросы есть. Для их успешного решения необходимо знать, что же такое личность как предмет

¹ См.: *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11—17; *Вишнякова Н. Ф.* Мобильность личностно ориентированной системы подготовки и переподготовки творческих специалистов // Мобильность специалистов в области образования. Минск, 1997. С. 108-109.

воспитания, как происходит ее развитие и какими должны быть теоретические и методические подходы к ее формированию.

Проблемы развития личности активно разрабатываются в философии, общей и социальной психологии и других науках. Но это не исключало и не исключает необходимости исследования ее в педагогике и, в частности, при освещении ее *основного предмета*, который касается взаимоотношений между развитием личности и воспитанием. Вот почему педагогические аспекты формирования личности так или иначе находят свое отражение как в классической, так и в современной педагогике. Немало глубоких мыслей по этим вопросам содержится в трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, СТ. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

Существенное значение для педагогики имеет прежде всего уяснение самого понятия *личность*. В самом деле, что такое личность и в каком соотношении находится это понятие с родственным ему понятием *человек*? Попытаемся подойти к раскрытию этих вопросов генетическим путем.

В общем развитии *человека* обычно наблюдаются две взаимосвязанные линии — *биологическая* и *социальная*. Эти две линии хорошо прослеживаются, если обратиться к процессу развития человека с момента его появления на свет. Когда рождается ребенок, то говорят, что родился человек как биологическое существо, но отнюдь нельзя сказать, что родилась личность. Развитие биологических задатков и свойств характеризует процесс функционального созревания и формирования человека и в дальнейшем. У него развивается скелет, мускулатура, а также внутренние органы и системы. Процесс биологического созревания и изменения человека проявляется в возрастных этапах его развития и поведения и находит свое выражение в специфических биологических чертах детства, отрочества, возмужалости и старости.

Однако процесс биологического развития человека теснейшим образом сочетается с приобретением значительного количества социальных свойств и качеств, которые характеризуют его как общественное существо. Например, с полуторамесячного возраста ребенок начинает улыбаться при виде близких людей, потом овладевает речью, приобретает способность к прямохождению, усваивает навыки и привычки обращения с вещами и предметами, а также поведения в семье и на улице, начинает выполнять те или иные трудовые обязанности. В дальнейшем он обогащает себя знаниями, усваивает моральные нормы и правила, учится следовать моде, развивает способность к более успешному выполнению той или иной работы

и т.д. При этом характерно, что речь и разнообразные навыки и привычки поведения и трудовой деятельности, которые вырабатываются у детей одной и той же национальности, но живущих в различных социальных и бытовых условиях, бывают различными. Это показывает, что названные социальные свойства и качества не являются врожденными, а формируются у человека *прижизненно*.

Таким образом, будучи биологическим существом, человек в процессе своей жизнедеятельности вырабатывает и развивает в себе множество социальных свойств и качеств, которые характеризуют его *общественную сущность*. Вот почему он рассматривается в науке **как биосоциальное существо, как субъект, т.е. действующее лицо исторической деятельности и познания. Следовательно, понятие человек** синтезирует (объединяет) в себе как его биологические, так и социальные (общественные) свойства и качества.

Понятие же *личность* включает в себя только *социальные свойства и качества* человека, к которым, как показано выше, относятся речь, сознание, различные привычки и т.д. и которые делают его общественным существом. Биологическая характеристика человека в данное понятие не входит. Вот почему в философии отмечается, что сущность личности составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа как таковая, а ее социальное качество. Свойство быть личностью связано не с физическим бытием человека, а с его общественными качествами. Это позволяет сделать **вывод: понятие «личность» характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно.**

Так как личностные качества формируются прижизненно, то вполне понятно, что у одних людей они могут быть выражены более ярко, у других — слабее. Встает вопрос: по каким же критериям можно судить о мере личностного развития человека?

Психолог С.Л. Рубинштейн писал, что личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственным поведением и деятельностью. Вот почему способность обдумывать свои поступки и отвечать за них, способность к автономной деятельности есть существенный признак личности.

Известный философ В.П. Тугаринов к числу важнейших характеристик личности относил: 1) разумность, 2) ответственность, 3) свободу, 4) личное достоинство, 5) индивидуальность.

Существенной характеристикой личности человека является также ее общественная активность и принципиальность, прочность нравственных взглядов и убеждений. Сюда, в частности, от-

носятся активность в труде, в отстаивании своих идеологических и моральных принципов и т.д.

Выделяя критерии личности, В.П. Тугаринов связывал это понятие также с *возрастной и психической* зрелостью человека. С этой точки зрения не является личностью младенец, который не достиг определенного психического развития, а также психически больной человек, который не в состоянии проявлять сознательность в поведении.

Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного прогресса, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные черты и качества, в какой мере ее деятельность носит своеобразно-творческий характер. В этом смысле характеристика понятий *человек* и *личность* дополняется понятием *индивидуальность*.

Индивидуальность характеризует непохожесть и отличие одного человека от другого, одной личности от другой. Индивидуальность, как правило, выделяется особыми чертами характера и темперамента (например, уравновешенно-волевой и целеустремленный человек), своеобразием творческой деятельности и способностей. Так, рабочий может отличаться от своих собратьев по труду особой старательностью, рационализаторским подходом к делу. В такой же мере индивидуальность учителя может выражаться в его глубокой эрудиции, широте педагогических взглядов, особой манере подхода к детям, творческом устремлении, характеризующем учебно-воспитательную работу, и т.д. Иначе говоря, *понятие индивидуальность включает в себя то особенное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой, что придает ей своеобразную красоту и неповторимость и обуславливает специфический стиль ее деятельности и поведения.*

Для полноты характеристики человека как общественного существа нельзя обойти также понятие *индивид*. Слово это латинского происхождения и в переводе на русский язык означает *единичность*. **Как** понятие оно обозначает *отдельного представителя человеческого рода безотносительно к его качествам.*

Такова сущность понятия *личность* и связанных с ним родственных научных категорий. Но поскольку, как показано выше, личностные качества развиваются и формируются прижизненно, для педагогики важное значение имеет раскрытие понятий *развитие* и *формирование*.

Развитие прежде всего означает процесс *количественных изменений в свойствах и качествах человека*. Родившись, он растет физически, отмечается увеличение его отдельных органов и систем. У него

появляется речь, обогащается его словарный запас. Он овладевает множеством социально-бытовых и моральных умений, трудовых навыков и привычек. Все это необходимо иметь в виду, когда речь идет о развитии личности и человека.

Однако главными в развитии человека являются *изменения качественные*. Так, обогащение речевой деятельности влечет за собой повышение и совершенствование познавательных способностей человека, развитие логического мышления и памяти. Разрозненные мнения и взгляды на жизнь постепенно приобретают определенную систему и способствуют формированию мировоззрения. Реактивные формы поведения все более и более уступают место активно-преобразующей деятельности. Повышается способность к самостоятельности и управлению собственным поведением. Все эти — количественные и качественные — изменения и характеризуют процесс развития человека. Значит, *под развитием следует понимать взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомио-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений*.

Формирование же выступает как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать — значит «придавать форму чему-нибудь... устойчивость, законченность, определенный тип»¹.

Детализируя психологическое содержание понятий *развитие и формирование личности* применительно к детскому возрасту, Л. И. Божович писала:

«Это, во-первых, развитие познавательной сферы... школьника... Во-вторых, формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами. В-третьих, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, составляющих основу формирования его характера, И, наконец, развитие общественной направленности... школьника, т.е. обращенности к коллективу сверстников, усвоение тех нравственных требований, которые они ему предъявляют»².

¹ Толковый словарь русского языка /Под. ред. Д.Н. Ушакова. М., 1940. С. 1103.

² Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 291.

Однако для педагогики, как и для других наук о человеке, кардинальным является вопрос о том, как происходит его личностное развитие, каковы источники и факторы этого развития. По-разному отвечают на эти вопросы представители различных методологических направлений в науке.

2. Анализ преформистских теорий развития личности. В истории науки широкое распространение получили так называемые *преформистские* (от лат. *praeforma* — заранее образую) идеи о развитии личности. Общее, что объединяет различных представителей этого течения, которое ведет свое начало с древних времен, заключается в том, что они исходят из идеи о том, будто бы человек как личность формируется по какой-то изначально заложенной в нем «программе» и что заложенные в этой «программе» свойства и качества развертываются в нем спонтанно (самопроизвольно). Что же касается социальных условий и воспитания, то, хотя их влияние на развитие личности не отрицается, им все же отводится вспомогательная роль, главное же в этом процессе якобы зависит от «внутренней программы». Более того, некоторые из них, в частности, философы-богословы и экзистенциалисты, утверждают, что общество с его катаклизмами и социальными потрясениями действует на личность разлагающе и что только в отрыве от него человек может достичь своего совершенства. Что же касается «внутренней программы» развития личности, то она связывается или с божественным предопределением человека, или с его биологической природой. Первой точки зрения придерживались философы-богословы, к какой бы религии они ни принадлежали. По их мнению, только в вере и приобщении к религии человек может достичь своего совершенства. Разумеется, о каком-нибудь научном обосновании здесь говорить не приходится.

Второе течение в преформизме составляют *биологизаторские идеи* развития личности. Авторы их стали ссылаться на открытый в 1862 г. немецкими биологами Эрнстом Геккелем (1834—1919) и Фрицем Мюллером (1821—1897) *биогенетический закон*: онтогенез (онто — один, генезис — развитие) повторяет филогенез (фило — много, генезис — развитие), т.е. развитие человека повторяет все стадии биологического развития предков. Опираясь на данный закон, представители этого течения пытались доказывать, что человек не только в своем биологическом развитии, но и в личностном формировании повторяет все те стадии, которые люди прошли в процессе своей социальной и духовной эволюции.

Подобной точки зрения, в частности, придерживался французский социолог Шарль Летурно (1831—1902). Такие нравственные пороки, как воровство, убийства, поджоги, пьянство и так далее, он относил к явлениям атавизма (*atavi* — предок), т.е. к врожденным и непреоборимым наклонностям, связанным с влиянием инстинктов предков, для которых указанные действия составляли обычный образ жизни. И хотя, отмечал Летурно, современная цивилизация подобные деяния квалифицирует как аморальные и преступные, они с неумолимой силой проявляют свою живучесть как наследственное предрасположение. Относя мораль к врожденным свойствам, он считал, что человек постоянно находится во власти «психических остатков» прошлого и может проявлять рецидивы всех видов нравственности. Воспитание же, по его мнению, здесь якобы бессильно что-либо изменить.

Следуя подобной логике, итальянский психиатр и криминалист Чезаре Ломброзо (1835—1909) пошел дальше, утверждая, что якобы по внешним признакам человека, например по очертаниям черепа, можно выявлять потенциальных преступников, и предлагал в превентивном порядке изолировать их от общества.

Своеобразное отражение биологизаторская концепция развития личности получила в учении австрийского психиатра Зигмунда Фрейда (1856—1939). Он утверждал, что развитие человека в решающей мере зависит от либидо, т.е. от психосексуальных влечений, которые проявляются уже в детстве и сопровождаются определенными желаниями. Если эти желания удовлетворяются, то это ведет к формированию психически здоровой личности. Если же они не удовлетворяются, то это может порождать неврозы и другие психические отклонения, что, по мнению Фрейда, не может не сказываться на личностном развитии человека.

Отзвуки указанных взглядов имеют место до сих пор. Так, в вышедшей в 1993 г. книге американских авторов «Развитие ребенка и его отношений с окружающими» делается ссылка на известного американского психолога Гренвилла Стэнли Холла (1846—1924), который считал, что «люди в своем развитии от оплодотворенной яйцеклетки до взрослого состояния проходят те же стадии, которые прошло в своем развитии все человечество»¹.

Холл в полном соответствии с биогенетическим законом утверждал, что принцип рекапитуляции (от лат. *recapitulatio* — сжатое по-

¹ Фэйик-Хобсон К. и др. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ. М., 1998. С. 467-468.

вторение), т.е. повторения в онтогенезе (индивидуальном развитии) основных этапов эволюции далеких предков, лежит не только в основе органического, но и духовного развития человека. Вот почему при характеристике духовного развития детей он нередко обращался к историческим аналогиям. Детские игры, например, он относил к проявлению охотничьих инстинктов. Игры же подростков считал воспроизведением образа жизни воинственных племен древности¹.

Биологизаторские взгляды по вопросам развития личности послужили основой для разработки за рубежом особой науки о детях — *педологии*, представители которой исходили из идеи наследственной обреченности психического развития личности. В этой связи они обратили внимание на изучение зависимости поведения и развития детей от их наследственности. Обследуя детей с определенными отклонениями в поведении и развитии, они пытались выискивать причины отклонений в дефектах наследственности. Дефекты связывались с теми или иными психическими аномалиями предков, например с алкоголизмом, умственным помешательством, проявлениями аморальности и т.д. В конечном итоге это приводило к выводу, что, поскольку наследственный потенциал ребенка является постоянным, значит, его можно определенным образом измерять. В 1905 г. по заданию Министерства общественного образования Франции психологи А. Бине и А. Симон разработали набор тестов (от англ. test — испытание, исследование), т.е. стандартных словесных и практических заданий для измерения «коэффициента умственной одаренности», по нынешней зарубежной терминологии «Ай-Кью» (IQ).

Вот примеры подобных тестов. Ребенку дается пять слов: *высокий, низкий, стройный, рослый, карликовый*. Ему необходимо ответить на вопрос: какое слово не относится к росту человека? Или другой пример: испытуемому предлагается начало предложения: «*Все реки на земле...*», а затем указываются возможные его продолжения (падают в море, судоходны, имеют исток, красивы, имеют быстрое течение). Задача испытуемого — из числа дополнений выбрать то, которое является единственно правильным. Или такие тесты: «Петр выше Джеймса, Эдвард ниже Петра. Кто из них выше?»; «Выбрать из пяти слов одно, не похожее на другие: белый, синий, красный, мокрый, голубой».

¹ См.: Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 439.

Тесты составляются для каждой возрастной группы детей. Если ребенок правильно отвечает на все вопросы для своей возрастной группы, то коэффициент его умственной одаренности обозначается единицей. Если же он отвечает на часть вопросов, предназначенных для старшей группы детей, то его «Ай-Кью» считается больше единицы, т.е. выше нормы. Если ребенок не справляется с ответами на вопросы своей возрастной группы, его «Ай-Кью» составляет меньше единицы, или ниже нормы.

Подобные тестовые испытания детей в западных странах практикуются до сих пор. В Англии, например, после окончания начальной школы тестовым испытаниям подвергаются практически все дети и в зависимости от «коэффициента умственной одаренности» направляются для продолжения обучения в различные типы школ, одни из которых предназначены для более способных, другие — для менее способных учащихся. В ФРГ на основе теории о наследственной природе «дарований» выделяют «детей с теоретическими, практическими и теоретико-практическими дарованиями, якобы предопределяющими в будущем их роль в качестве «руководителей», «исполнителей» и «посредников»¹.

В соответствии с этим после окончания начального обучения учащиеся распределяются по трем типам школ, низшей из которых является основная 9- или 10-летняя школа. В нее направляются дети со средними способностями и невысокой успеваемостью, после окончания которой открываются возможности для практического профессионального обучения в сфере торговли, мелкого производства и овладения рабочими специальностями. Более высоким типом средней школы являются гимназии, обеспечивающие подготовку для поступления в высшие учебные заведения. Промежуточное положение между основной школой и гимназией занимает 10-летняя реальная школа (4+6 лет), нацеленная на практическую жизнь, а также на создание условий для перехода к профессиональному обучению или в общеобразовательную школу (гимназию)².

Хотя тестовые испытания приносят определенную пользу и позволяют судить об умственном кругозоре и развитии детей, однако это развитие определяется чаще всего не столько их биологической наследственностью, сколько условиями их жизни и воспитания. Вот почему многие ученые относятся к этой методике критически.

¹ Каган О.А. Школа ФРГ и требования ее реформы // Сов. педагогика. 1959. № 10. С. 106.

² См.: Андреев В.И. Система образования в ФРГ Минск, 1993. С. 28-30.

Английский исследователь Б. Саймон, в частности, пишет: «Чисто «интеллектуальные» тесты оказались в научном смысле несостоятельными: стала очевидной сомнительность утверждения, будто измеряется врожденный умственный потенциал, а не имеющиеся знания». Кроме того, стал очевиден дискриминационный характер этих тестов по отношению к детям низших социальных слоев общества, которые недостаточно приобщаются к современной культуре и, естественно, обнаруживают более низкие показатели при испытаниях на «умственную одаренность»¹.

Против биологизаторских идей о наследственной обреченности развития личности выступают и другие ученые. Так, американский психолог Джон Уотсон (1878—1958) высказывал убеждение, что при правильном воспитании можно добиться весьма высоких результатов в личностном формировании учащихся, не взирая на их наследственность. «Дайте мне дюжину здоровых... малышей, создайте особую обстановку, в которую я введу их, — и я гарантирую, что каждый из них после соответствующего обучения станет специалистом в той области, которую выберу я, — врачом, юристом, инженером, руководителем..., независимо от задатков..., способностей, талантов, призвания и расы его самого, его родителей и далеких предков»².

Эти и другие ученые считают, что биологизаторские концепции, сводя личностное развитие человека к его природной наследственности, искажают истинные источники и важнейшие факторы этого развития и, с другой стороны, снижают роль воспитания в его формировании.

В 20-е и первой половине 30-х гг. педология развивалась и в нашей стране. Естественно, что это повлекло за собой распространение тестовых испытаний учащихся на выявление их умственных способностей, причем эти способности — высокие или низкие — связывались с наследственным предрасположением. В результате активной деятельности педологов в школах зачастую нормальные в умственном отношении дети, но по различным причинам не проявлявшие особых успехов в учении или нарушавшие иногда требования дисциплины, зачислялись в разряд малоспособных или «морально-дефективных». Дошло до того, что для этих учащихся начали открываться специальные классы и даже школы. Все это порождало конфликты родителей со школой, вызывало недовольство среди учителей, поскольку педологи не считались с мнением по-

¹ См.: Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. М., 1989. С. 126—127.

² См.: Флэйк-Хобсон К. и др. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993. С. 45.

следних, пытались «указывать» и «руководить» ими, хотя сами ни обучением, ни воспитанием не занимались, а осуществляли лишь «обследование» учащихся путем тестирования.

Все это вызывало поток различных жалоб с мест, и в конечном итоге 4 июля 1936 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в котором педология объявлялась лженаукой и была в СССР запрещена.

Следует, однако, отметить, что, как это иногда бывает, преодоление одной ошибки влечет за собой появление других. В данном случае такой ошибкой было то, что вместе с упразднением педологии прекратили изучать особенности учащихся и влияние этих особенностей на их развитие и формирование. В настоящее время положение в этом отношении исправляется. В целом следует сказать, что преформистские идеи о развитии и формировании личности не давали и не дают научного освещения этой весьма важной для педагогики проблемы.

3. Идеи прогрессивных мыслителей прошлого о развитии личности. С преформистскими теориями развития личности не соглашались и подвергали их критике прогрессивные представители философской мысли. Еще древнегреческий философ Эпикур считал, что различное положение людей в обществе объясняется не столько их природными задатками, сколько имущественным состоянием. В средние века, несмотря на господство теологических взглядов, выдающийся голландский мыслитель Эразм Роттердамский писал о том, что природа, дав тебе сына, передала тебе не что иное, как сырую и необработанную массу и что от тебя зависит придать наилучшую форму пластичному, для всякой обработки пригодному материалу.

Но особенно решительно выступали против преформистских теорий развития личности французские просветители-материалисты XVIII в. Гельвеций, Гольбах, Дидро, Вольтер и др. Вольтер одобрял высказанную еще во время английской буржуазной революции мысль о том, что можно было бы поверить в «прирожденные» феодальные права дворянства, если бы рыцари рождались со шпорами на пятках, а крестьяне — с седлами на спине. Французские материалисты отвергали какие бы то ни было врожденные идеи и наследственное различие людей. В своем труде «О человеке» Гельвеций пытался доказывать, что все люди с обыкновенной нормальной организацией обладают одинаковыми умственными способностями. То, что одни достигают вершин культуры, а другие — темные и невеже-

ственные, всецело зависит от воспитания. Воспитанием определяются не только умственные способности человека, но и его моральные качества. Доброта не является врожденным нравственным свойством личности, как это стремился утверждать Руссо. Иначе, как остроумно замечал Гельвеций, не было бы таких случаев, когда один отец кормит восемь сыновей, а восемь сыновей не могут прокормить одного отца. Гельвеций считал, что определяющими факторами, которые влияют на развитие человека, являются *среда* и *воспитание*. По его мнению, несовершенство нравов и невежество людей целиком зависит от государственного устройства и воспитания. «Человек, — писал он, — рождается невежественным; он не рождается глупым и не без труда даже становится таковым. Нужны особое умение и метод, чтобы сделать человека глупым и суметь заглушить в нем даже природные способности»¹.

Взгляды Гельвеция на развитие и формирование личности были для своего времени, безусловно, прогрессивными. Они помогали бороться с сословными дворянскими привилегиями и феодальной идеологией. Но эти взгляды были слишком крайними. Он преувеличивал роль воспитания и ошибался, когда отрицал значение наследственности в формировании человека. В самом деле, разве можно из человека, не обладающего от природы хорошими голосовыми данными, воспитать певца? Определенные природные задатки требуются также в области изобразительного искусства и многих других видах деятельности.

Прогрессивных мыслей по проблеме развития личности придерживались такие известные педагоги, как Коменский, Дистервег, Ушинский, и др. Они считали, что человек формируется под влиянием всего комплекса воздействий, связанных со средой, наследственностью и воспитанием, отводя последнему определяющую роль.

Глубокой верой в человека, в его развитие и совершенствование проникнуты идеи выдающихся русских демократов В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др. Белинский писал: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество». В статье «Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей» он подчеркивал, что человек «не рождается разумным, но только способным быть разумным, и чтоб быть таковым, ему нужен положительный опыт. По свойству своей... души он одарен способностями, по сложению своего тела он имеет страсти. Способности

человека от обстоятельств могут разворачиваться и усовершенствоваться, или заглушаться и тупеть»¹.

Не отрицая роли природных задатков в развитии личности, Чернышевский отмечал, что не природа, не наследственная обреченность делают людей порочными, а ненормальные условия и дурное воспитание. В одном из писем к родным он писал:

«...Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности, ужасающей необходимости быть злодеем и негодяем или умереть с голоду и, наконец, дурного общества, в котором с младенчества находится, и что у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны в сердце, дотронувшись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести, возродить его...»²

Все это вплотную подводило к научному осмыслению проблемы развития и формирования личности.

4. Научная трактовка проблемы об основных факторах развития личности. В научной философии и педагогике не только глубоко и всесторонне раскрыты те факторы и условия, под влиянием которых формируется личность, но и показаны взаимосвязь и механизмы воздействия этих факторов на ее развитие.

Ученые обратили внимание прежде всего на развитие самого общества. Оно возникло и совершенствовалось благодаря человеческой деятельности. Чтобы жить, люди должны были добывать себе средства для существования. Они не только использовали готовые продукты природы, но и занимались сельским хозяйством, ремеслом, познавали окружающий мир. *В процессе творческо-преобразующей деятельности они формировали опыт социальных отношений, накапливали знания, обогащали духовную жизнь, развивали моральную и эстетическую культуру. Все это богатство материальной и духовной культуры, созданное трудом и творческими усилиями многих поколений людей, выступает как средство развития и формирования личности как члена общества. Только овладевая в той или иной мере достоянием и достижениями общества, человек становится социальным существом.*

Как видим, сам человек создает общественную среду и богатство социальных и духовных отношений, которые и служат определяющим источником его личностного развития. Отсюда следует, что как общественное существо человек развивается целиком по соци-

¹ Белинский В.Г. Избр. пед. соч. М., 1982. С. 17.

² Чернышевский Н.Г. Избр. пед. произв. М., 1953. С. 709.

альной, задаваемой обществом программе и что источники формирования личности, о чем уже говорилось в главе о методологии педагогики, находятся не внутри личности, а вне ее.

В самом деле, история показывает, что уровень общественного развития и его характер в различные эпохи были разными, что, естественно, определяло и особенности формирования человека. Личность всегда несла и несет на себе отпечаток особенностей общественных условий, в которых она развивается. Прогресс в общественном развитии обуславливает передовые тенденции и в личностном формировании человека. С этой точки зрения беспочвенность преформистских теорий развития личности представляется особенно убедительной. Если, как утверждают теологи, человек развивается по «божественной программе», тогда остается непонятным, почему эта «программа» постоянно изменяется и, как правило, совпадает с программой социальной.

Необоснованной и по существу антинаучной является также биологизаторская теория развития личности, согласно которой в «биологической программе» якобы фиксируются и сохраняются все те внешние влияния, которым подвергались предки человека и которые неумолимо определяют его поведение и развитие. Но это противоречит *генетике, которая доказывает, что приобретаемые качества и жизненный опыт человека не фиксируются в его геномном аппарате и поэтому не могут передаваться по наследству*. Если бы это было иначе, тогда дети одной и той же национальности, как уже отмечено выше, независимо от социальных условий, усваивали бы язык только своей нации. Между тем они овладевают той речью, которая присуща их социальному и бытовому окружению. Значит, в человеке нет никаких врожденных социальных личностных свойств и качеств, как это пытаются утверждать биологизаторы. Его личностное развитие осуществляется по программе *социальной*.

Указывая на определяющую роль внешних, средовых влияний на развитие и формирование личности, ученые, однако, не абстрагируются от биологической природы человека. Человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа он наделен природными силами, задатками и способностями, которые не могут не оказывать влияния на социальное развитие человека, на его формирование как личности. В чем же, однако, проявляется это влияние? Укажем на несколько положений.

Первое. Для формирования человека как общественного существа важнейшее значение имеет его *природная способность к развитию*. Проведенные в нашей стране и за рубежом опыты по одновременному воспитанию детенышей человека и обезьяны показали,

что обезьяна развивается только по «биологической программе» и не в состоянии усваивать речь, навыки прямохождения, труда, нормы и правила поведения. Ее развитие ограничено биологическими возможностями, и за пределы этих возможностей она выйти не может. Ребенок же, наряду с биологическим созреванием, оказывается в состоянии овладеть многим из того, что биологически в нем не «запрограммировано»: прямой походкой, речью, трудовыми навыками, правилами поведения, т.е. всем тем, что в конечном итоге делает его личностью.

Второе. Биологическое сказывается в формировании человека также в том, что у людей имеется определенная природная предрасположенность к той или иной деятельности. Например, многие люди от природы имеют тонкий музыкальный слух, хорошие голосовые данные, способность к поэтическому творчеству, феноменальную память, математические задатки, особые физические свойства, выражающиеся в росте, мышечной силе и т.д. Именно эти задатки позволяют людям интенсивно развиваться в соответствующих видах искусства, науки и труда и влияют на их личностное формирование.

Третье. Не меньшее значение для педагогики имеет также то, что биологически человек имеет весьма большие возможности к развитию, что свой потенциал в этом отношении он использует лишь на 10—12%. Вот почему в своей работе педагогу всегда необходимо исходить, говоря словами А.С. Макаренки, из оптимистической гипотезы, верить в творческие силы учащихся, искать пути к их развитию и совершенствованию.

Наконец, четвертое. Нельзя не учитывать, что биологическое может проявляться в развитии личности самым неожиданным образом. В книге «Пути в неизвестное» рассказывается об интересных опытах педагога А.И. Мещерякова по воспитанию слепоглохонемых. Автор очерка о Мещерякове, узнав о большой вере ученого в силу воспитания, обратился к нему с вопросом:

...Неужели вы, умеющий мыслить как физиолог, верите, что психика человека не зависит от того, какой мозг он получил в наследство? Ну, пусть эмоции, память, возбудимость, талант, пусть они не передаются генетически. Но ведь устройство мозга, его морфология — разве они никак не влияют на личность человека?

— Да кто вам сказал такое?! Не только морфология мозга, любая особенность может коренным образом изменить психику человека. Вот в Гуменках, рязанской деревне, где я родился, был у нас сосед, его так и звали «Ванька-рыжий». Мы, мальчишки и девчонки, не давали ему проходу. Сколько лет прошло, а все помню дразнилку:

«Рыжий красного спросил: «Чем ты бороду красил?» И что же? Парень стал замкнутым, невротиком, заикой, вся жизнь погублена из-за одной только особенности — цвета волос... Психология красивой девушки и дурнушки — между ними пропасть. Л причина — некоторые морфологические отличия в строении тела. А уж морфология мозга — да тут мы просто еще ничего не знаем...¹

Как видим, наука не отрицает влияния биологического на развитие личности. Однако это влияние ни в коем случае нельзя переоценивать. Биологическое и социальное тесно переплетаются и выступают в единстве. Но это единство не означает тождества, равнозначности. *В развитии личности преобладающее значение имеют социальные факторы.* По этому поводу профессор К.К. Платонов замечал, что биологически обусловленная подструктура личности подчинена ее социально обусловленной подструктуре, т.е. в конечном счете развитие личности определяется теми возможностями, которые заключают в себе внешние, средовые условия.

Есть, однако, еще один фактор, оказывающий влияние на личностное развитие человека. Речь идет, естественно, *о воспитании.* Как показано в первой главе, с развитием технического базиса производства и усложнением общественных отношений его роль постоянно возрастает. В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к жизни без продолжительного и специальным образом организованного обучения и воспитания. Именно воспитание выступает в качестве важнейшего средства, с помощью которого реализуется социальная программа развития личности, ее задатков и способностей. Таким образом, *наряду с средой и биологическими задатками воспитание выступает как третий существенный фактор развития и формирования личности.*

Однако, признавая роль этих трех факторов — *среды, биологических задатков (наследственности) и воспитания* — в развитии человека, существенно важно правильно уяснить то соотношение, в котором находятся между собой эти факторы. Если, например, сопоставить формирующее влияние среды и воспитания на личность, то оказывается, что среда воздействует на ее развитие в известной мере *стихийно и пассивно.* В этом плане она выступает как возможность, как потенциальная предпосылка развития личности. Больше того, внешние средовые влияния в современных условиях сами по себе не в состоянии обеспечить решение тех сложнейших задач, которые связаны с формированием личности и подготовкой ее к

¹ Левитин К. Лучший путь к человеку // Пути в неизвестное: Писатели рассказывают о науке. М., 1974. С. 117.

жизни. Чтобы человек овладел наукой, способами профессиональной деятельности и сформировал в себе необходимые моральные и эстетические качества, требуется специальное и продолжительное воспитание.

То же самое относится и к творческим задаткам человека. Для того чтобы эти задатки проявились, нужны не только соответствующие социальные условия и определенный уровень научного, технического и художественного развития общества, но и соответствующее воспитание, специальная выучка в той или иной сфере общественной деятельности. Подчеркивая это положение, выдающийся русский физиолог и психолог И.М. Сеченов писал: «В неизмеримом большинстве случаев характер психологического содержания 999/1000 дается воспитанием в обширном смысле этого слова и только 1/1000 зависит от индивидуальности»¹. Все это позволяет сделать важнейший для педагогики вывод: ***определяющую роль в развитии и формировании личности играет воспитание. Только с помощью*** воспитания реализуется социальная программа развития человека и формируются его личностные качества.

5. Роль активности самой личности в собственном развитии. Внешние и внутренние факторы развития личности. Понятие о саморазвитии личности и персонификации воспитания. Раскрывая важнейшие факторы развития личности и подчеркивая определяющую роль воспитания в этом процессе, нельзя рассматривать человека как пассивный объект средовых влияний и воспитательных воздействий. Когда иной раз говорят о «бездетности» педагогики, то имеют в виду именно то, что в отдельных работах о воспитании речь идет главным образом о различных формах и методах внешнего педагогического воздействия на ребенка без учета тех его внутренних переживаний, которые вызываются этими воздействиями. Между тем педагогическая наука рассматривает развитие личности не как пассивный продукт влияния среды и воспитательных воздействий. Огромное значение в этом процессе она придает ***активности самой личности, ее творческо-преобразующей деятельности.*** В зависимости от этой активности и внутренней позиции личности по отношению к средовым и воспитательным (внешним) воздействиям она может формироваться в самых различных направлениях. Если учащийся негативно относится к этим воздействиям, он будет развиваться в направлении, прямо противоположном тому, на кото-

¹ Сеченов И.М. Избр. филос. и психол. произв. М., 1974. С. 176.

рое его ориентирует воспитатель. Например, педагог при проверке знаний незаслуженно занизил оценку школьнику, и последний обиделся. В таком случае все призывы учителя к улучшению успеваемости будут вызывать у учащегося скрытое, а иногда и открытое противодействие. И так бывает во всех случаях, когда воспитатель, его педагогическое воздействие не находит положительного отклика во внутренней сфере, т.е. в сознании и чувствах воспитанника.

Понимание этого явления привело к тому, что все воздействия и влияния, которые сказываются на развитии и формировании личности, стали делить на две группы — *внешние и внутренние*. *Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относятся к факторам внутренним*. Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов. Вполне понятно, что *воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой*. Именно эта *активность и собственное стремление* растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие.

Чтобы данные положения сделать более понятными, обратимся к примерам. Всем известно, как трудно бывает заядлому курильщику бросить эту дурную привычку. Внешние стимулы: разъяснение вредности курения, увещевания, различные запреты и другие подобного рода воспитательные методы иногда помогают, иногда нет. А дело в том, что в конечном итоге сам курильщик должен проявить волевые усилия и значительное эмоционально-внутреннее переживание, чтобы преодолеть укоренившуюся тягу к никотину. Воспитание же в этом случае выступает лишь как внешний стимул. Если этот стимул глубоко затрагивает сознание и эмоционально-чувственную сферу курильщика, то у него возникает потребность, т.е. внутренний стимул к тому, чтобы освободиться от дурного влечения, и он начинает проявлять в этом направлении необходимую активность. Само собой понятно, каким мастерством и эмоционально-чувственным воздействием должно отличаться здесь воспитание. Иначе оно не окажет эффективного педагогического влияния на личность.

В равной мере это относится и к другим сторонам деятельности и формирования личности. Чтобы, скажем, студент хорошо учился, различные советы, поучения и замечания преподавателей будут действенными только тогда, когда они находят положительный от-

клик в его сознании и чувствах и превращаются во внутренние императивы его активности в овладении знаниями и личностном формировании в целом.

Получается — и это необходимо подчеркнуть, — что процесс этот по существу приобретает характер *саморазвития*. Так оно и есть на самом деле. Вот почему Л.Н. Толстой сравнивал развитие человека с тем, как растет плодовое дерево. Ведь в буквальном смысле не человек его выращивает — оно само растет. Он только рыхлит почву, вносит удобрения, обрезает ветви, иначе говоря, создает необходимые внешние условия, которые способствуют его саморазвитию и стимулируют его. Само же развитие происходит по своим внутренним законам.

В известном смысле нечто подобное имеет место и в саморазвитии личности. Хотя оно и происходит под влиянием социальных и воспитательных факторов, но эти факторы развивают и формируют личность лишь в той мере, в какой они вызывают у нее положительное внутреннее психологическое переживание и стимулируют ее собственную активность в работе над собой. Этот самый сложный процесс получил название *персонификации воспитания* (от лат. *persona* — личность, *facere* — делать).

Под *персонификацией воспитания* понимается «сложный и противоречивый процесс взаимодействия информационного содержания социализирующих и регулирующих поведение личности факторов с различными типами сознательно-психических и идеологических процессов, свойств и отношений, образующих целостный личностный модус человека (потребности, интересы, убеждения, оценочные критерии, стремления)... Персонификация не противоречит социализации как ее антипод, а является внутренним механизмом ее осуществления»¹.

Если перевести данную дефиницию (от лат. *definiō* — краткое определение какого-нибудь понятия) на более популярный язык, то следует сказать, что все *внешние социализирующие личность факторы (средовые и воспитательные воздействия) способствуют ее развитию и формированию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренними механизмами ее собственной активности в работе над собой, а именно, с ее потребностями, мотивами, интересами, убеждениями и т.д., и оказывают на них положительное влияние*. Понять роль и функционирование этого взаимодействия в саморазвитии личности — значит, уяснить глубинную сущность процесса воспитания.

¹ *Момов В.* Человек, мораль, воспитание / Пер. с болг. М., 1975. С. 54.

Какие же выводы из изложенного следуют для педагогики и воспитания?

Существенным прежде всего является то, что, поскольку источники развития личности находятся вне личности и поскольку это развитие осуществляется по социальной программе, появляется возможность путем совершенствования общественных условий и воспитания оказывать действительное влияние на личностное формирование человека.

Большое значение имеет положение о том, что развитие личности, будучи многофакторным процессом, требует постоянного изучения и умелого учета педагогических воздействий всех факторов, которые сказываются на этом развитии. Только опираясь на положительные средовые влияния, природные задатки и способности учащихся и нейтрализуя влияния негативные, воспитание в состоянии играть действительно определяющую роль в формировании личности.

Не менее важным является и третье положение. Выступая в качестве внешнего фактора развития личности, воспитание может быть эффективным только при условии, если оно будет опираться на внутренние механизмы личностного формирования учащихся и, развивая их и потребностно-мотивационную сферу, стимулировать их к активной работе над собой, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Наконец, обеспечивая высокий уровень развития учащихся, воспитание ни в коем случае не может допускать нивелировки и «уравнительности» в их личностном формировании. Его важнейшей задачей является выявление и всемерное развитие положительного потенциала каждой личности, ее природных задатков, способностей и склонностей, которые в своей совокупности определяют формирование ее своеобразия и индивидуальности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как определяются понятия «человек», «личность», «индивидуальность» и какое значение они имеют для педагогики?
2. По каким критериям можно судить о мерс личностного развития человека?
3. Что означают понятия «развитие» и «формирование» личности?
4. В чем состоит сущность научных идей о роли среды, наследственности и воспитания в развитии и формировании личности?
5. Какое значение имеет активность личности в собственном развитии? Какую роль играют внешние и внутренние факторы развития личности и в чем заключается их взаимодействие в процессе воспитания? Понятие о саморазвитии личности.

6. Что такое персонификация воспитания и как это понятие помогает уяснить механизмы саморазвития личности и воспитания?
7. Попробуйте на примерах из своей школьной жизни показать зависимость результатов воспитания от взаимодействия внешних и внутренних факторов развития личности и ее активности в работе над собой.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1980. Т. 1.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Ведин И. Теорема личности. М., 1988.

Коротое В.М. Введение в общую теорию развития личности. Лекции. М., 1991.

Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики/ Ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана. М., 1967.

Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда / Пер. с англ. М., 1993.

Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей // Соч.: В 7 т. М., 1958. Т. V.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.

Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Сов. педагогика. 1990. № 12. С.28-35, 134.

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ЕГО ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ

- 1. Воспитание как специально организованный и сознательно осуществляемый педагогический процесс.*
- 2. Направленность воспитания на овладение личностью общественным опытом как его глубинная сущностная характеристика. Уточнение понятия воспитания. Деятельностно-отношенческая концепция воспитания.*
- 3. Понятие воспитания в широком и узком смысле. Органическая взаимосвязь обучения и воспитания.*
- 4. Понятие о закономерностях воспитания.*
- 5. Общие закономерности воспитания и их психолого-педагогические основы.*
- 6. Переход закономерностей воспитания в принципы воспитательной работы.*

1. Воспитание как специально организованный и сознательно осуществляемый педагогический процесс. Рассмотренные в предыдущей главе положения об определяющей роли воспитания в развитии и формировании личности неизбежно ставят вопрос о том, *что же такое воспитание как педагогическое явление, в чем заключается его сущность.* Вопросы эти не простые, и их трактовка в педагогике до настоящего времени вызывает определенные затруднения. В этой связи уместно будет вспомнить об одном примечательном случае из жизни выдающегося педагога П.П. Блонского. Когда ему исполнилось пятьдесят лет, представители прессы обратились к нему с просьбой дать интервью. Один из них спросил ученого, какие проблемы его больше всего волнуют в педагогике. Павел Петрович подумал и сказал, что его не перестает занимать вопрос о том, *что же такое воспитание.* Действительно, обстоятельное уяснение этого вопроса — дело весьма сложное, ибо чрезвычайно слож-

ным и многогранным является тот процесс, который обозначает это понятие. Каким же образом можно подойти к его осмыслению?

Прежде всего следует отметить, что понятие *воспитание* употребляется в самых различных значениях. Например, в первой главе пособия под *воспитанием* понималась *подготовка подрастающих поколений к жизни*. Но ведь эту подготовку можно осуществлять в процессе специально организованной воспитательной деятельности, и она может протекать путем повседневного общения и взаимодействия детей со взрослыми. Ясно, что и в том, и в другом случае понятие *воспитание* будет иметь различный смысл. Это различие особенно четко выступает, когда говорят: воспитывает социальная среда, бытовое окружение и воспитывает школа. Спрашивается, можно ли поставить знак равенства между этими выражениями? Конечно, нельзя. Когда говорят, что «воспитывает среда» или «воспитывает бытовое окружение», то имеют в виду не специально организованную воспитательную деятельность, а то повседневное влияние, которое оказывают социально-экономические и бытовые условия на развитие и формирование личности.

Иное значение имеет выражение «воспитывает школа». Оно четко указывает на *специально организованную и сознательно осуществляемую воспитательную деятельность*. Это, в частности, отмечал еще К.Д. Ушинский. Он писал, что в отличие от влияний среды и бытовых влияний, имеющих чаще всего стихийный и непреднамеренный характер, *воспитание в педагогике рассматривается как преднамеренный и специально организованный педагогический процесс*. Это отнюдь не означает, что школьное воспитание отгораживается от влияний среды и бытовых влияний. Наоборот, эти влияния оно должно максимально учитывать, опираясь на их положительные моменты и нейтрализуя отрицательные. Суть дела, однако, состоит в том, что воспитание как педагогическую категорию, как специально организованную педагогическую деятельность нельзя смешивать с разнообразными стихийными влияниями и воздействиями, которые испытывает личность в процессе своего развития.

Но в чем же состоит *сущность воспитания*, если рассматривать его как специально организуемую и сознательно осуществляемую педагогическую деятельность?

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным *воздействием, влиянием* на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее

определяемых обществом социальных свойств и качеств. В других же работах слово *воздействие* как неблагозвучное и якобы ассоциирующееся со словом *понуждение* опускается и воспитание трактуется как *руководство или управление* развитием личности.

Однако как первое, так и второе определения отражают только *внешнюю сторону воспитательного процесса, только деятельность воспитателя, педагога*. Между тем в главе о развитии личности отмечалось, что само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть **нейтральным**. **Вполне понятно, что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние**. Но как раз об этом в приведенных определениях сущности воспитания и умалчивается. Не проясняется в нем и вопрос о том, каким само по себе должно быть это педагогическое воздействие, какой характер оно должно иметь, что зачастую позволяет сводить его к различным формам внешнего понуждения, к различным проработкам и морализированию.

На эти недостатки в раскрытии сущности воспитания указывала еще Н.К. Крупская и относила их к влиянию старой, авторитарной педагогики. «Старая педагогика, — писала она, — утверждала, что все дело в воздействии воспитателя на воспитуемого... Старая педагогика называла это воздействие педагогическим процессом и говорила о рационализации этого педагогического процесса. Предполагалось, что в этом воздействии — гвоздь воспитания»¹. Подобный подход к педагогической работе она считала не только неверным, но и противоречащим глубинной сущности воспитания. Как же подойти к его более обстоятельному и научному осмыслению?

2. Направленность воспитания на овладение личностью общественным опытом как его глубинная сущностная характеристика. Уточнение понятия воспитания. Деятельностно-отношенческая концепция воспитания. Пытаясь более конкретно представить сущность воспитания, американский педагог и психолог Эдвард Торндайк писал: «Слову воспитание придают различное значение, но всегда оно указывает на изменение... Мы не воспитываем кого-

Крупская Н.К. ЦПАИМЛ, ф.12, оп.1, ед.хр.314, л.33.

нибудь, если не вызываем в нем изменений»¹. Спрашивается: каким же образом производятся эти изменения в развитии личности? Как отмечается в философии, развитие и формирование человека как общественного существа, как личности происходит путем «присвоения человеческой действительности». В этом смысле *воспитание следует рассматривать как средство, призванное способствовать присвоению растущей личностью человеческой действительности.*

Что же представляет собой эта действительность и как осуществляется ее присвоение личностью? Человеческая действительность есть не что иное, как порожденный трудом и творческими усилиями многих поколений людей *общественный опыт*. В этом опыте можно выделить следующие структурные компоненты: *всю совокупность выработанных людьми знаний о природе и обществе, практические умения и навыки в разнообразных видах труда, способы творческой деятельности, а также социальные и духовные отношения.*

Поскольку указанный опыт порожден трудом и творческими усилиями многих поколений людей, это означает, что в знаниях, практических умениях и навыках, а также в способах научного и художественного творчества, социальных и духовных отношениях *«определены»* результаты их многообразной трудовой, познавательной, духовной деятельности и совместной жизни. Все это весьма важно для понимания сущности воспитания. Чтобы подрастающие поколения могли «присвоить» этот опыт и сделать его своим достоянием, они должны *«распредметить»* его, т.е. по существу в той или иной форме *повторить, воспроизвести заключенную в нем деятельность* (трудовую, познавательную, социальную, художественно-эстетическую и т.д.) и, приложив творческие усилия, обогатить его и уже в более развитом виде передать своим потомкам. *Только через механизмы собственной деятельности, собственных творческих усилий и отношений человек овладевает общественным опытом и его различными структурными компонентами.* Это легко показать на таком примере.

Чтобы учащиеся овладели материалом об архимедовой силе, который изучается по физике, им необходимо в той или иной форме «распредметить» совершенные когда-то великим ученым познавательные действия, т.е. воспроизвести, повторить, пусть под руководством учителя, тот путь, которым он шел к открытию этого закона. Подобным же образом происходит овладение общественным опытом (знаниями, практическими умениями, способами творческой деятельности и т.д.) и в других сферах жизнедеятельности чело-

¹ Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1930. С. 25.

века. Отсюда следует, что основное назначение воспитания состоит в том, чтобы, включая растущего человека в деятельность по «распредмечиванию» различных сторон общественного опыта, помочь ему воспроизвести этот опыт и таким образом вырабатывать у себя общественные свойства и качества, развивать себя как личность.

Наэтомоснованиивоспитаниевфилософииопределяетсякаквоспроизводство социального опыта в индивиде, как перевод человеческой культуры в индивидуальную форму существования. Думается, что данное определение полезно и для педагогики. Имея в виду деятельностный характер воспитания, К.Д. Ушинский писал: ...«Почти все ее (педагогики. — И.Х.) правила вытекают посредственно или непосредственно из основного положения: *давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами неограниченной, поглощающей душу деятельности*»¹.

Для педагогики, однако, весьма важным является то, что мера личностного развития человека зависит не только от самого факта участия его в деятельности, но главным образом от *степени той активности*, которую он проявляет в этой деятельности, а также от характера ее направленности, что в совокупности принято называть *отношением к деятельности*. Обратимся к примерам.

В одном и том же классе или студенческой группе обучающиеся изучают математику. Естественно, что условия, в которых они занимаются, примерно одинаковые. Однако качество их успеваемости зачастую бывает весьма различным. Конечно, в этом сказываются различия в их способностях, уровень предшествующей подготовки, но едва ли не решающую роль играет их отношение к изучению данного предмета. Даже при средних способностях школьник или студент могут весьма успешно учиться, если будут проявлять высокую познавательную активность и упорство в овладении изучаемым материалом. И наоборот, отсутствие этой активности, пассивное отношение к учебной работе, как правило, ведут к отставанию.

Не менее существенным для развития личности имеет также характер направленности той активности, которую проявляет личность в организуемой деятельности. Можно, например, проявлять активность и взаимопомощь в труде, стремясь добиться общего успеха класса и школы, а можно быть активным, чтобы только показать себя, заслужить похвалу и извлечь для себя личную выгоду. В первом случае будет формироваться коллективист, во втором — индивидуалист или даже карьерист. Все это ставит перед каждым педагогом задачу — *постоянно стимулировать активность учащихся в орга-*

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 495.

низуемой деятельности и формировать к ней положительное и здоровое отношение. Отсюда следует, что именно деятельность и отношение к ней выступают как определяющие факторы воспитания и личностного развития учащихся.

Приведенные суждения, если их хорошо осмыслить, достаточно четко раскрывают сущность воспитания и дают возможность подойти к его определению как научного понятия. *Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.*

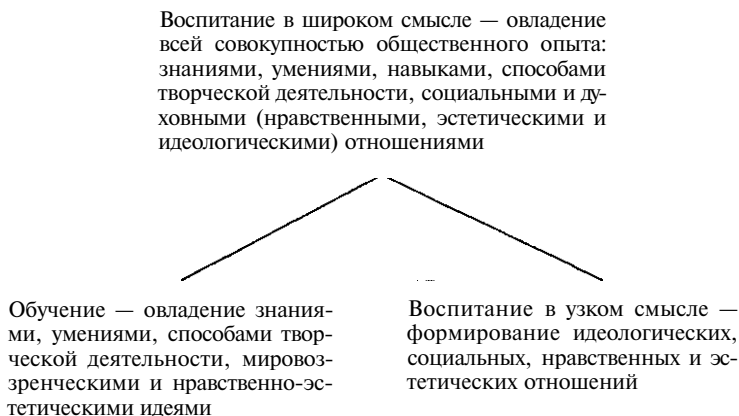
Указанный подход к трактовке развития личности получил название *деятельностно-отногической концепции воспитания*. Сущность этой концепции, как показано выше, состоит в том, что только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

3. Понятие воспитания в широком и узком смысле. Органическая взаимосвязь обучения и воспитания. Большое значение для осмысления сущности воспитания как педагогического процесса имеет уяснение тех *специфических способов, с помощью которых личность овладевает различными компонентами общественного опыта*. В самом деле, даже не слишком сведущему в педагогике человеку нетрудно понять, что для овладения знаниями, практическими умениями и навыками, а также способами творческой деятельности учащегося нужно включать в активную учебно-познавательную деятельность и специально *обучать* его.

Иную специфику имеет формирование у личности *социальных и духовных отношений*. Дело в том, что в процессе обучения учащиеся главным образом овладевают знаниями о характере и сущности этих отношений (знание моральных правил, идеологических, политических, эстетических и других идей). Но отношения как личностный феномен, о чем пойдет речь в третьем разделе пособия, кроме знаний, включают в себя сложнейший комплекс потребностей, чувств, взглядов, убеждений и привычек поведения, и сформиро-

вать их только с помощью обучения невозможно. Здесь требуется специфическая и разнообразная *воспитательная работа*, направленная на выработку и формирование всех этих внутренних компонентов личностных отношений.

Вот эта специфика воспитательного процесса, который, с одной стороны, включает в себя *обучение*, а с другой — *формирование разнообразных социальных и духовных отношений*, повлекла за собой разграничение в педагогике понятий *воспитания в широком и узком смысле*. Так, когда оно обозначает весь процесс всестороннего развития личности, включая сюда обучение и специальную воспитательную работу по формированию у нее социальных и разнообразных духовных отношений, оно понимается в широком значении. В более же узком смысле воспитание обозначает специфический процесс формирования социальных и духовных отношений. С этой точки зрения целостный процесс воспитания схематически можно представить в следующем виде:



Выделение в общем воспитательном процессе его специфических сторон — *обучения и воспитания в узком смысле* — в известной мере носит условный характер. В реальной педагогической деятельности, как будет показано в дальнейшем, они всегда органически связаны между собой, проникают друг в друга. Нельзя, например, сформировать у учащегося такое качество, как вежливость и уважение к людям, не прибегая к элементам научения при раскрытии моральной сущности этих правил, при выработке соответствующих умений и привычек поведения.

Воспитание трудолюбия также требует взаимосвязанного обучения трудовым умениям и навыкам и формирования интереса, поло-

жительно-эмоционального отношения к трудовой деятельности. В этом смысле следует сказать, что *всякое воспитание, рассматриваемое в его широком и узком значениях, начинается с обучения, базируется на нем и не может осуществляться в отрыве от него*. И, с другой стороны, само обучение нуждается в воспитательном подкреплении и, в частности, в формировании у учащихся таких нравственных отношений, как прилежание, упорство в преодолении трудностей и т.д. *Вот в этой неразрывной связи обучения и воспитания, их органическом единстве проявляется важная сущностная характеристика последнего и его весьма существенная закономерность*. Из нее со всей непреложностью следует вывод: *нельзя осуществлять действенного воспитания без хорошо поставленного обучения, равно как и нельзя успешно обучать без умелого воспитания*.

Однако трактовка воспитания в широком и узком смысле и его направленность на взаимосвязанное формирование *обученности и воспитанности* личности не может не указывать еще на одну его важную особенность. Поскольку развитие этих двух сторон личности осуществляется в едином и целостном учебно-воспитательном процессе, то несомненно, что этот процесс имеет какие-то *общие закономерности*, которые должны лежать в основе его организации. Рассмотрение этих закономерностей позволяет глубже понять, каким должно быть воспитание и его методическая инструментовка как специально организованного и сознательно осуществляемого педагогического процесса.

4. Понятие о закономерностях воспитания. Проблема закономерностей в педагогике до настоящего времени не получила глубокой теоретической разработки. Между тем еще К.Д. Ушинский указывал на необходимость познания научных законов воспитания. В первом томе «Педагогической антропологии» он предупреждал, что простое заучивание педагогических правил не приносит никакой пользы. Нужно изучать научные основы, из которых эти правила вытекают. Он советовал познавать законы тех психических явлений, которыми следует управлять, и поступать, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их применять.

Без знания глубинных закономерностей воспитания трудно рассчитывать на его совершенствование. Реальная жизнь показывает, что только познание закономерностей и противоречий развития и становления личности дает необходимую теоретико-методологическую основу для осуществления практических мер по успешному воспитанию и управлению этим процессом на истинно научной осно-

ве. И, напротив, игнорирование, поверхностное изучение реальных противоречий в процессе формирования и воспитания личности может нанести серьезный, а порой и непоправимый ущерб в деле воспитания молодежи¹.

Что же следует понимать под закономерностями воспитания? *Это понятие означает устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.* Знание закономерностей воспитания создает условия для прогнозирования воспитательной работы, придает ей глубокую содержательную и методическую осмысленность.

5. Общие закономерности воспитания и их психолого-педагогические основы. Какие же закономерности лежат в основе воспитания, понимаемого в широком смысле? Некоторые из этих закономерностей уже раскрывались в предыдущих главах. Так, когда речь шла о возникновении и развитии педагогики, подчеркивалось, что *характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества*, что, безусловно, является его существенной закономерностью.

В главе о целях воспитания указывалось на другую важную закономерность: *единство целей, содержания и методов воспитания.*

В настоящей главе шла речь о *неразрывном единстве обучения и воспитания* в узком смысле в целостном педагогическом процессе, которое также следует считать одной из закономерностей воспитания.

Указанные закономерности определяют *общие подходы* к организации воспитания. В данном же случае необходимо рассмотреть те закономерности и их психологические основы, которые определяют педагогическую инструментовку (организацию, строение) воспитательного процесса и дают более или менее конкретное представление о том, как оно должно осуществляться на практике. К этим закономерностям относятся следующие:

а) Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Эта закономерность обуславливается тем, что, как уже отмечено выше, личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в самых различных его проявлениях. Но это овладение требует от него соот-

См.: Обзор писем читателей // Вопросы философии. 1984. № 12. С. 130.

ветствующей деятельности. Например, чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать у него трудолюбия, коллективизма, не вовлекая его в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных дел. Вот почему еще раз подчеркнем, что *воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это представляется иногда, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствии его возрасту общественные отношения.* Исходя из этого, С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко значительно расширили данное понятие и определяли воспитание как *содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.*

Поскольку, однако, целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, то в процессе его осуществления необходимо включать учащихся в разнообразные виды деятельности. К ним, в частности, относятся:

учебно-познавательная и технически-творческая деятельность, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;

гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;

общественно полезный, производительный труд, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;

морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность (защита слабых, взаимопомощь в учебе, шефство над стариками, инвалидами и т.д.);

художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию;

физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое развитие.

Если тот или иной школьник не принимает участия во всех этих видах деятельности, например в спорте, техническом творчестве или общественно полезном труде, он и не будет развиваться в этих направлениях. *Необходимость взаимосвязанной организации всех названных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности является существенной закономерностью воспитания.*

б) *Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.* Указанная закономерность — и это также показано выше — обуславливается тем, что эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой дея-

тельности. Примеров тому множество. Школьники или студенты успешно овладевают знаниями и развивают свои умственные способности, лишь проявляя прилежание и старательность в учебно-познавательной деятельности. Равным образом собственная активность личности определяет ее развитие в области физкультурно-оздоровительной, морально-познавательной, нравственно-практической и художественно-эстетической деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без охоты, или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его. Вот почему правильно говорится: можно силой привести лошадь к воде, но нельзя силой заставить ее пить. И человека, как отмечал Л.В. Занков, нельзя силой заставить впитывать знания, овладевать культурой.

Идея об определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и необходимости стимулирования этой активности в процессе воспитания стала общепризнанной. П.П. Блонский писал:

«Бесчисленное количество фактов из области воспитания убеждает нас в том, что самое действенное воспитание и плодотворное воспитание — такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности и действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри... Настоящий воспитатель только тот, кто будит дремлющий в ребенке дух и дает ему силы для настоящего органического развития»¹.

Несколько по-иному эту же мысль высказывал известный психолог С.Л. Рубинштейн. Он отмечал, что все в развитии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних условий. Внешнее формирует личность, только проходя через ее внутреннюю сферу, только опосредствуясь ее активностью и реализуясь в ней.

Подобные идеи мы находим также у философов. «...Человека, — писал Г.С. Батищев, — нельзя «сделать», «произвести», «вылепить», как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и исключительно через механизмы этой его собственной — совместно с другими людьми — деятельности он формируется в то, чем делает его эта (общественная в своей сущности, коллективная) деятельность (труд) и т.д.»²

¹ Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. 1917. №1.

² Батищев Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип // Человек в социалистическом и буржуазном обществе. М., 1966. С. 254.

Но что такое активность личности? *Активность обычно определяется как деятельное состояние субъекта, т.е. действующего лица.* В этой связи иногда говорят, что применительно к деятельности понятие активности не имеет смысла, поскольку сама деятельность есть не что иное, как проявление активности личности. Действительно, если школьник участвует в той или иной работе с желанием, старанием, в этом случае деятельность и активность выступают в единстве. Но разве мало встречается фактов, когда работа выполняется не в силу внутреннего влечения, а только благодаря внешнему понуждению, т.е. человек работает не потому, что ему хочется работать, а в силу того, что его заставляют выполнять эту работу? Работа же по принуждению не может оказывать положительного воспитательного влияния.

Каковы же те механизмы, используя которые и опираясь на которые, педагог может стимулировать активность личности в организуемой деятельности? С психологической точки зрения *первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой.*

Например, учащийся, попадая в более культурную языковую среду, замечает и эмоционально переживает недостатки своей речи, что может побудить его к ее совершенствованию. То же самое происходит, когда при выполнении той или иной работы он сталкивается с отсутствием соответствующих умений, внутренне переживает этот недостаток и стремится овладеть новыми приемами работы.

Активная познавательная деятельность школьников также стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и незнанием, между наличным уровнем подготовки и теми новыми познавательными задачами, которые возникают в процессе обучения. *Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности.* На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются *потребности, мотивы и установки* как стимулы ее активной деятельности.

Потребность как понятие означает психологическое переживание человеком нужды в том, чего ему недостает. Нехватка воды или питательных веществ в организме порождает у человека потребность в питье и еде. Недостаток знаний или опыта для решения возникшей проблемы в той или иной сфере практической деятельности вызывает у развивающейся личности стремление (потребность) в уче-

нии, выработке необходимых умений и навыков. Вот почему если мы хотим развивать и формировать учащихся в процессе учебной, трудовой или культурно-массовой деятельности, то нам необходимо возбуждать у них потребность в овладении знаниями, в труде и т.д.

Большой движущей силой активности и развития человека является интерес. *Интерес - это окрашенная положительными эмоциями и прошедшая стадию мотивации потребность, придающая человеческой деятельности увлекательный характер.* Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности.

Наряду с интересом важной побудительной силой активности человека являются *мотивы* деятельности и поведения. *Мотив как понятие обозначает такое субъективное отношение личности к деятельности, в основе которого лежит сознательно поставленная и определенным образом обоснованная цель.* К примеру, общая потребность в учении осознается школьником как условие для своего приобщения к производственной и духовной деятельности в обществе. Конкретные же мотивы учения могут связываться с получением необходимого образования, овладением той или иной профессией или достижением определенного статуса в обществе и т.д.

Рассмотренные положения показывают, что, только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

в) В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога к воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, тогда воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога будет вызывать у последнего отрицательные переживания и лишаться положительного воспитательного эф-

фекта. Это, однако, не означает, что педагогу следует «подделываться» под учащихся, заигрывать с ними и потакать их прихотям. В воспитательной работе уважительное и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

Существенной особенностью воспитания в этом случае является то, что педагог должен заботиться об укреплении благожелательных отношений с учащимися, проявлять к ним искреннее уважение, педагогический такт, создавая условия для их благоприятного самочувствия, психологического комфорта и укрепления личного достоинства. В то же время необходимо предъявлять к учащимся высокие требования, побуждать к улучшению своего поведения.

В известном смысле можно сказать, что *воспитание - это эффект благожелательного сотрудничества, взаимного доверия и уважения, которые* устанавливаются между педагогом и воспитанниками. Н.А. Добролюбов отмечал, что доверие учащихся к учителю представляет собой одно из лучших средств воспитания:

«...Это идеальное юношеское верование облегчает действие учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу...»¹

г) В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. В основе этой закономерности лежит психологическая идея о роли опережающего отражения в сознании человека тех действий, которые он стремится совершить, и тех результатов, которых он хочет достичь в своем развитии (П.К. Анохин).

Сущность этой идеи состоит в том, что всякая деятельность человека, ее цели, способы и результаты заранее программируются в его сознании и таким образом направляют и стимулируют ее. Если эти цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. В тех же случаях, когда намеченные цели не реализуются, она испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности, и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Подтверждением тому являются

¹ Добролюбов Н.А. Избр. пед. произв. М., 1952. С. 159, 160.

факты, когда тот или иной школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться. Вот почему, включая учащихся в разнообразные виды деятельности и стимулируя их активность, необходимо обеспечить надлежащие условия и проявлять заботу о том, чтобы каждый из них добивался успехов в этой деятельности, чтобы она вызывала у них положительные эмоциональные переживания и в порядке обратного воздействия стимулировала их активность и личностное развитие. Это относится не только к учению, но и к другим видам деятельности — труду, спортивным занятиям и т.д. Только открывая перед учащимися перспективы их роста и личностного совершенствования, можно добиться необходимых успехов в их воспитании.

д) *В процессе воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся.* Психологической основой этой закономерности является то, что, открывая перед учащимися перспективы их роста и всестороннего развития, нельзя абстрагироваться от тех трудностей, которые испытывают они в процессе своего личностного формирования. Всякая деятельность требует от них большого напряжения физических сил и нервной энергии. Это напряжение усугубляется тем, что им постоянно приходится овладевать новыми способами деятельности, изменять и совершенствовать усвоенные стереотипы поведения. Не всем это дается легко. В силу физических и психических различий, а также особенностей предшествующего опыта деятельности каждый школьник развивается по-разному. У одних этот процесс происходит более интенсивно, у других — медленнее, у третьих бывают неудачи и срывы. Если эти неудачи и срывы повторяются, приобретают устойчивость, то, как уже отмечено выше, учащийся чувствует, что он отстает в своем развитии, а «ситуация ожидания» радости успехов сменяется для него разочарованием, становится недостижимой, что, как правило, ведет к пассивности, к переживанию чувства изолированности в коллективе и психологического дискомфорта. В результате этого у части таких школьников появляются недостатки и отставание в учебе, снижается дисциплина и общественная активность. Такие учащиеся зачастую оказываются в центре внимания сверстников и учителей, а их недостатки обсуждаются на собраниях, подвергаются критике и т.д.

Однако школьная практика показывает, что эти меры чаще всего не оказывают положительного влияния на учащихся, а иногда и попросту усиливают их негативное поведение. Суть дела в том, что критика и осуждение недостатков в поведении того или иного школьника не только не снимают у него негативных психологических переживаний, но, наоборот, усугубляют их. Вот почему нельзя

не усматривать элементов истины в том народном изречении, которое гласит: предположить порок — значит создать его.

Всякое осуждение и упреки в условиях, когда сам школьник не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, в определенной мере обладают отрицательным внушающим воздействием. П.П. Блонский считал, что в этих случаях гораздо эффективнее другой подход: *нужно бороться не с учеником, который допускает недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против его недостатков*. Но Тогда чаще всего нужны не проработки и осуждения, а проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении возникших трудностей. Если, например, школьник не справляется с выполнением домашних заданий, различные упреки и проработки могут только ослабить его усилия в работе. Тут нужна своевременная и конкретная помощь в учении со стороны учителя, благодаря которой ученик мог бы хорошо подготовиться к одному, второму, третьему уроку, получить хорошие оценки, пережить радость в улучшении успеваемости, а его успехи будут замечены и одобрены в коллективе. Вот этот росток хорошего и может послужить могучим стимулом повышения активности школьника в учебной деятельности и укреплении чувства собственного достоинства.

Равным образом это относится и к другим сторонам развития учащихся. Если, скажем, какой-нибудь ученик часто нарушает дисциплину и учитель будет постоянно упрекать его, не замечая в нем ничего хорошего, вряд ли его поведение улучшится. В таких случаях нужно обратить внимание на то положительное, что есть в ученике, и, опираясь на это положительное, возбудить у него стремление (потребность) к улучшению своего поведения.

Глубоко прав был А.С. Макаренко, когда утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков. «...Воспитание... человека, — подчеркивал Антон Семенович, — прежде всего базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива»¹. Выдающийся педагог подчеркивал: «Надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом»².

¹ Макаренко А. С. Соч. Т. V. С. 435.

² Там же. С. 515.

На необходимость опираться в воспитании на положительные свойства и качества личности указывал В.А. Сухомлинский:

«Главное — умение подметить в каждом ребенке его самую сильную сторону, добиться того, чтобы «живинка» получила свое претворение и развитие в деятельности, чтобы в ребенке засверкала человеческая индивидуальность. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка могучим источником нравственного достоинства, источником моральной стойкости и преодоления трудностей в других делах... Ту сферу деятельности, в которой наиболее ярко проявляются интеллектуальные способности ребенка, надо уметь использовать для его духовного подъема»¹.

Принцип воспитания через положительное, писал известный теоретик воспитания Н.И. Болдырев, требует, чтобы воспитатель в процессе воспитания ориентировался на то, что нужно делать учащимся, а не на то, чего не следует делать. Дети, которым очень часто напоминают об их недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

е) *В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.* На поведении и развитии личности так или иначе сказываются ее возрастные и индивидуальные особенности. Например, в младших классах, где самосознание учащихся находится на начальном этапе развития, их личностное формирование происходит главным образом под непосредственным влиянием учителя. В подростковых же классах, где осуществляется интенсивное развитие самосознания учащихся, воспитание носит более опосредованный характер и его эффективность во многом зависит от того, в какой мере оно побуждает учащихся к самовоспитательной работе.

Не меньшее влияние на воспитание оказывают индивидуальные особенности умственного, физического и нравственного развития учащихся, их реакция на внешние воздействия. Один школьник отличается спокойным, уравновешенным характером, чутко реагирует на замечания, в отношениях с педагогами и сверстниками проявляет благожелательность и уважение. Другой же, наоборот, обладает повышенной раздражительностью, проявляет резкость в общении с другими людьми, не умеет поддерживать хороших товарищеских отношений. Все это должно находить соответствующее отражение в воспитании. Учащиеся с уравновешенным характером легче вовлекаются в совместную деятельность, быстрее утверждают свое лич-

¹ Сухомлинский В.А. Неотложные проблемы теории и практики воспитания // Народное образование. 1961. № 10. С. 55—56.

ное достоинство и более интенсивно развиваются. Школьники же с повышенной раздражительностью требуют к себе большей чуткости, уважения и деликатности со стороны сверстников и педагогов.

ж) *Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.* Осмысливая важность этой закономерности, следует иметь в виду два следующих положения.

Первое из них состоит в том, что важной целью школьного воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развития у нее товарищеских черт и качеств. Естественно, что указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном и здоровом в социальном и духовном отношениях коллективе.

Второе положение связано с тем, что воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Воспитание по принципу парного воздействия: педагог — воспитанник — А.С. Макаренко считал недостаточным. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и обогащает ее тем, что выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Вот почему в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый и сплоченный воспитательный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития учащихся. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

з) *В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций.* Школьники, как правило, находятся под воспитательным влиянием не одного, а нескольких учителей. В их воспитании активное участие принимают детские и юношеские организации, а также семья и общественность. Нетрудно представить себе, что если все эти влияния не будут сгармонизованы и будут действовать в различных или тем более в противоположных направлениях, воспитательная работа не будет давать желаемого эффекта.

Например, нелегко достичь успеха в воспитании сознательной дисциплины, если один учитель добивается от учащихся порядка и организованности в работе, а другой проявляет либерализм и нетребовательность. Бывает и так, что учителя в какой-то период времени концентрируют внимание на усилении контроля за домашней учебной работой учащихся, не опираясь на общественное мнение детского коллектива. Ясно, что в таких условиях действенность вос-

питательного процесса в значительной мере снижается и теряет свою эффективность.

То же самое относится к воспитательной работе семьи и школы. Если школа будет воспитывать честность, а в отдельных семьях дети будут свидетелями стяжательства и недобросовестности, трудно рассчитывать на положительные результаты педагогической работы. Только единая линия и согласованность совместных усилий всех учителей, детских организаций, а также семьи и общественности придают воспитанию целенаправленность и действенность. «...Ни один воспитатель, — подчеркивал А.С. Макаренко, — не имеет права действовать в одиночку... Там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»¹.

Таковы общие закономерности воспитания, если рассматривать его в широком значении и включать в него весь процесс формирования личности, т.е. ее обучение и воспитание в узком смысле. Они потому и называются общими, что относятся как к учебной работе, так и к воспитанию у учащихся личностных качеств.

6. Переход закономерностей воспитания в принципы воспитательной работы. Рассмотренные закономерности, если взять их в совокупности, дают представление о том, какой должна быть практическая организация и инструментовка воспитательного процесса. Но давно известно, что *когда в науке достаточно обстоятельно разработаны теоретические закономерности, они становятся принципами практической деятельности.* Речь идет о том, что установленные в науке закономерности должны обуславливать характер соответствующей практической деятельности, выступать как принципиальные требования к ее организации. Нужно, однако, хорошо осознавать, что определение принципов практической деятельности не есть исходный пункт исследования, а его заключительный результат, поскольку принципы верны лишь тогда, когда они соответствуют сущности этой деятельности.

Однако по давно сложившейся традиции в педагогике основное внимание обращается не на раскрытие закономерностей воспитания, а главным образом на формулирование его принципов. О закономерностях же воспитания во многих пособиях и научных трудах даже не упоминается. В данном же случае ***рассмотренные выше закономерности воспитания выступают как основополагающие принципы, и ли требования,***

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 179.

на основе которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу в школе. Это значит, что нужно включать учащихся в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом, стимулировать их активность в этой деятельности, проявлять к ним уважение и чуткость, помогать добиваться радости успехов и т.д.

В заключение, однако, необходимо подчеркнуть следующее положение. Говорят, что ни одна цепь не может быть прочнее своего самого слабого звена. Если отнести указанное положение к воспитанию, то нужно сказать, что его успех во многом зависит от того, в какой мере удастся реализовать всю совокупность рассмотренных закономерностей и принципов его организации. Сбои и недочеты в каком-то одном звене воспитательного процесса отрицательно сказываются на его результатах в целом.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как определяется в педагогике понятие воспитания?
2. В чем заключается сущность воспитания, если исходить из того, что личность развивается благодаря «распредмечиванию» и усвоению накопленного в обществе опыта?
3. В чем состоит сущность деятельностно-отношенческой концепции воспитания?
4. Что означает воспитание в его широком и узком смысле?
5. Раскройте специфику обучения и воспитания в узком смысле и их взаимосвязь.
6. Что следует понимать под закономерностями воспитания?
7. Попытайтесь перечислить общие закономерности воспитания, раскрыть их сущность и психологические основы.
8. Почему общие закономерности воспитания относятся как к обучению, так и к воспитанию в его узком смысле?
9. Каким образом закономерности в науке приобретают характер принципов практической деятельности? Какие принципы воспитания следуют из его закономерностей?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
- Коротов В.* Воспитание как предмет педагогической науки // Развитие личности. 1997. № 1. С. 22-38.
- Макаренко А.С.* Художественная литература о воспитании детей // Соч.: В 7 т. М., 1958. Т. V.
- Поташник М.М.* Как оптимизировать процесс воспитания. М., 1984.
- Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 11 т. М., 1950. Т. 8.
- Харламов И.Ф.* Основные вопросы организации воспитательной работы в школе. Минск, 1967.

ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

- 1. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике.*
- 2. Особенности развития и воспитания младших школьников.*
- 3. Особенности развития и воспитания учащихся среднего школьного (подросткового) возраста.*
- 4. Особенности развития и воспитания старших школьников.*
- 5. Индивидуальные особенности развития учащихся и их учет в процессе воспитания.*

1. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике. Как отмечалось в предыдущей главе, личностное развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления. Вместе с тем каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии. Так, например, развитие мыслительных способностей и памяти наиболее интенсивно происходит в детские и юношеские годы. Если же возможности этого периода в развитии мышления и памяти не будут в должной мере использованы, то в более поздние годы уже трудно, а иногда и невозможно наверстать упущенное. В то же время не могут дать эффекта и попытки слишком забежать вперед, осуществляя физическое, умственное и нравственное развитие ребенка без учета его возрастных возможностей.

Многие педагоги обращали внимание не на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы, в частности, ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, а позже

А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Более того, некоторые из них разрабатывали педагогическую теорию, исходя из идеи *природосообразности* воспитания, т.е. учета природных особенностей возрастного развития, хотя эта идея и интерпретировалась ими по-разному. Коменский, например, в понятие природосообразности вкладывал мысль об учете в процессе воспитания тех закономерностей развития ребенка, которые присущи природе человека, а именно: врожденного человеку стремления к знанию, к труду, способности к многостороннему развитию и т.д. Ж. Ж. Руссо, а затем Л.Н. Толстой трактовали этот вопрос иначе. Они исходили из того, что ребенок от природы является существом совершенным и что воспитание не должно нарушать это природное совершенство, а идти за ним, выявляя и развивая лучшие качества детей. Однако все они сходились в одном, что нужно внимательно изучать ребенка, знать его особенности и опираться на них в процессе воспитания.

Полезные идеи на этот счет имеются в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других ученых. Н.К. Крупская подчеркивала, что, если мы не будем знать особенностей ребят и того, что интересует их в том или ином возрасте, мы не сумеем хорошо осуществлять воспитание.

В возрастной и педагогической психологии принято выделять следующие периоды развития детей и школьников: *младенчество* (до 1 года), *ранний детский возраст* (2—3 года), *преддошкольный возраст* (3—5 лет), *дошкольный возраст* (5—6 лет), *младший школьный возраст* (6—10 лет), *средний школьный, или подростковый возраст* (11—15 лет), *старший школьный возраст, или ранняя юность* (15—18 лет)¹.

Обратимся к краткой характеристике развития и воспитания учащихся различных возрастов, акцентируя внимание, во-первых, на их анатомо-физиологическом развитии, во-вторых, на совершенствовании психики и познавательной деятельности и, в-третьих, на особенностях их поведения.

2. Особенности развития и воспитания младших школьников.

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их *физическое развитие*. К этому времени в основном заканчивается окостенение черепа головы, закрываются роднички, оформляются черепные швы и продолжается упрочение скелета в целом. Однако развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей находят-

¹ См.: Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания. М., 1976. С. 47.

ся в стадии большой интенсивности. При неблагоприятных условиях эти процессы могут протекать с большими аномалиями (от греч. *anomalía* — отклонение от нормы). Вредные влияния, в частности, могут оказывать физические перегрузки (например, продолжительное письмо, утомительная физическая работа). Неправильная посадка за партой во время занятий может привести к искривлению позвоночника, образованию впалой груди и т.д.

Существенной особенностью младших школьников является усиленный рост мускулатуры, увеличение массы мышц и значительный прирост мышечной силы. Антропометрические исследования показывают, что дети-семилетки в состоянии поднять правой рукой от 9 до 12 кг, а десятилетние ребята поднимают 16—19 кг. Повышением мышечной силы и общим развитием двигательного аппарата обусловливается большая подвижность младших школьников, их стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение длительное время пребывать в одной и той же позе. В этой связи весьма важно практиковать на занятиях различные виды учебной работы (чередовать письмо с чтением, с выполнением упражнений и других практических занятий, применять наглядность, методы объяснения сочетать с беседой и т.д.), проводить физкультпаузы («физкультминутки»), в теплое время заниматься при открытых форточках или окнах, а в прохладную погоду чаще проветривать классы и обеспечивать достаточный приток свежего воздуха в рекреационные (от лат. *recreatio* — восстановление сил) помещения и коридоры. Необходимо также заботиться, чтобы дети могли поесть в школьном буфете или столовой во время перемен, в хорошую погоду проводить с ними прогулки или спокойные игры на свежем воздухе, а после занятий организовывать экскурсии на природу, приучать их ежедневно дома заниматься утренней гимнастикой и т.д.

Необходимым элементом санитарно-гигиенической работы в младших классах является регулярное (не менее одного раза в учебную четверть) проведение медицинских осмотров, проверка веса ребят, их слуха, зрения. Учителям также следует иметь в виду, что когда ребенок вдруг становится замкнутым или сверх обычного подвижным, когда он с трудом сосредоточивается на восприятии изучаемого материала, страдает забывчивостью и снижает качество успеваемости, причины всех этих аномалий подчас могут быть связаны с физическим недомоганием и ухудшением состояния здоровья. В этих случаях нужно своевременно обращаться за помощью к врачу.

Не менее важное значение имеют особенности развития *психики и познавательной деятельности* младших школьников. Существенным

фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствование их нервной системы. Развитие головного мозга у младших школьников проявляется как в увеличении его веса, так и в изменении структурных связей между нейронами (нервными клетками). К концу младшего школьного возраста вес мозга достигает 1400—1500 граммов и приближается к весу мозга взрослого человека, при этом относительно быстрее других частей развиваются его лобные доли. Совершенствуются также периферические нервные ответвления. Все это создает биологические предпосылки для развития нервно-психической деятельности ребят. У них усиливается контроль сознания над поведением, развиваются элементы волевых процессов. Отмечается также функциональное развитие мозга и, в частности, его аналитико-синтетические функции. Происходят сдвиги во взаимоотношениях процессов возбуждения и торможения: процессы торможения усиливаются, однако по-прежнему преобладающим в поведении остается возбуждение. Интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения их с одного вида деятельности на другой.

Совершенствование нервно-психической деятельности младших школьников происходит также под влиянием обучения. В психологии и педагогике утвердилась идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии детей. Вот почему усилия учителей должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности ребят, использовать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития. Какие же стороны учебно-воспитательной работы имеют в этом отношении определяющее значение?

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосредственным познанием окружающего мира, т.е. *ощущения* и *восприятия*. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью. Воспринимая предметы и явления, они допускают неточности в определении их сходства и различия, зачастую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков. Например, при письме они нередко путают буквы «з» и «е», цифры «б» и «9». На одном из уроков математики мы были свидетелями того, как первоклассники путали слова «круг» и «шар». Вот

почему в процессе обучения нужно обращать внимание на формирование у школьников точности восприятий предметов и явлений и тем самым развивать так называемое конкретное мышление.

Однако, как отмечалось выше, у младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно по языку и математике. Но здесь нужна определенная мера. Попытка в 60–70-е гг. повысить теоретический уровень образования в начальных классах оказалась неудачной: она привела к перегрузке ребят и снижению качества их знаний. Это, однако, не снимает задачи развития у младших школьников аналитико-синтетического мышления при усвоении изучаемого материала, необходимости учить их разделять целое на части, вычленять существенные и менее существенные признаки изучаемых предметов и явлений, делать сравнения, выводы и теоретические обобщения, формулировать правила и т.д. Опытами профессора Л.В. Занкова и его сотрудников установлено, что при целенаправленном развитии у ребят формируются способности к восприятию и определению существенных признаков изучаемых предметов и явлений, они приучаются охватывать большее количество этих признаков и раскрывать наиболее важные из них.

Под влиянием улучшения обучения и придания ему развивающего характера качественные сдвиги происходят в совершенствовании памяти младших школьников. У учащихся этого возраста обычно преобладает механическая память, причем ребята сравнительно быстро запоминают изучаемый материал. Осмысленное же усвоение знаний требует значительной аналитико-синтетической познавательной деятельности, что, естественно, вызывает у отдельных учащихся определенные трудности. Поэтому вместо преодоления этих затруднений они предпочитают механическое заучивание материала, что, как правило, ведет к отставанию в учении. Предотвратить эти недочеты можно только путем побуждения ребят к глубокому осмыслению знаний и развития логической памяти.

Успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формировании волевых усилий в преодолении встречающихся трудностей в овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они с трудом сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя стремятся использовать различные педагогические приемы, чтобы сделать учение более занимательным. Не следует,

однако, забывать, что не все в учении имеет внешнюю занимательность и что у детей нужно формировать понимание своих школьных обязанностей. Об этом, в частности, писал еще К.Д. Ушинский:

«Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, — делать ради удовольствия исполнить свою обязанность»¹.

Важными особенностями характеризуется *организация практической деятельности* младших школьников. В дошкольном возрасте *основным видом деятельности ребят является игра*. Даже простейшие виды труда лучше и охотнее выполняются ими, когда они облачаются в игровую форму. У младших школьников в этом отношении происходят значительные сдвиги. Хотя и в их жизни игра занимает заметное место, они начинают осознавать значение производительного труда, труда по самообслуживанию, помощи взрослым и стремятся к приобретению доступных для них трудовых умений и навыков. Вот почему так важно расширять сферу трудовой деятельности младших школьников, особенно ее коллективных форм. Специфическим для младших школьников является то, что именно на основе включения их в учение и трудовую деятельность у них формируется осознание своих общественных обязанностей, складывается интерес и стремление к участию в общественной жизни.

Заметным своеобразием отличается *нравственное развитие* младших школьников. В их моральном сознании преобладают главным образом императивные (повелительные) элементы, обусловливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. Их моральное сознание фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения они исходят главным образом из того, чего не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим связана и другая черта: остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, ребята зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 6. С. 252.

Некоторая внешняя повернутость морального сознания и недостаточный уровень развития самосознания имеют своим следствием то, что их регулятивная роль в поведении младших школьников оказывается слабой. Поступки ребят этого возраста зачастую носят подражательный характер или вызываются спонтанно возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения. С другой стороны, следует уметь использовать нравственные упражнения для выработки и закрепления у детей устойчивых форм поведения. Разъяснительная работа, не подкрепленная приучением и нравственными упражнениями, слабо влияет на улучшение поведения младших школьников.

На воспитание и развитие младших школьников весьма большое влияние оказывает личность учителя, а также родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят в решающей мере определяет успех воспитания.

3. Особенности развития и воспитания учащихся среднего школьного (подросткового) возраста. Подростковый возраст обычно называют *переходным*, так как в этот период происходит переход от детства к юности. У учащихся этого возрастного периода как бы переплетаются черты детства и черты, во многом присущие юности, но еще находящиеся в стадии становления и развития. Вот почему подростка иной раз характеризуют как полурепбенка и полувзрослого. Как полувзрослый, он ощущает быстрый рост физических сил и духовных потребностей; как полурепбенок, он еще ограничен своими возможностями и опытом, чтобы удовлетворить все возникающие запросы и потребности. Этим объясняется сложность и противоречивость характера, поведения и развития подростков, что дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для воспитания.

«Отрыв» от детства и приближение подростков к взрослому состоянию отчетливо проявляются в тех своеобразных чертах физического и духовного развития, которые отличают их от младших школьников. Прежде всего по-иному протекает *физическое* развитие средних школьников. В детском возрасте этот процесс носит более или менее спокойный и равномерный характер. В противоположность этому физическое развитие подростков характеризуется большей интенсивностью, неравномерностью и значительными ослож-

нениями, связанными с началом полового созревания. В этом смысле в физическом развитии подростков можно выделить три стадии: стадию, предшествующую половому созреванию, стадию полового созревания и стадию половой зрелости. На первой стадии отмечается усиление активности гипофиза и щитовидной железы. Это стимулирует физический рост и способствует усилению обменных процессов в организме. Однако физическое развитие происходит непропорционально: конечности растут быстрее, развитие же туловища несколько отстает. Внешне это проявляется в том, что у подростков руки и ноги кажутся несколько удлиненными, а движения их отличаются угловатостью и некоторой неуклюжестью. Вместе с тем отмечается неравномерность в процессе самого роста средних школьников: в отдельные периоды он то замедляется, то происходит слишком интенсивно. Этот процесс сопровождается окостенением скелета и уменьшением хрящевого вещества. Одновременно с этим развиваются мышечные ткани и, в частности, более тонкие волокна, что вместе с упрочением скелета придает подросткам большую физическую силу. При этом ряд ученых отмечают акселерацию (ускорение) этих процессов, которая выражается в том, что физическое развитие подростков в настоящее время происходит на 1—1,5 года быстрее, чем 30—40 лет назад.

Некоторые диспропорции наблюдаются также в развитии сердечно-сосудистой системы. Сердце растет быстрее, развитие же сосудов несколько отстает, что ведет к недостатку в притоке крови к отдельным органам и системам, к повышению кровяного давления и связанным с этим головным болям. Подростки отличаются большой подвижностью, повышенной резвостью, стремлением к деятельности и практическому приложению своих сил в труде, в поднятии тяжестей, в физических соревнованиях, а мальчики и в потасовках друг с другом. Но и мышцы, и кровеносная система еще недостаточно окрепли, поэтому подростки быстро устают, не в состоянии переносить длительное физическое напряжение, а чрезмерные физические нагрузки (например, прыжки в длину и высоту, перепрыгивание канав и других препятствий) нередко приводят к физическим травмам. Вот почему правильное дозирование физических нагрузок составляет важную задачу при организации практической деятельности подростков. Необходимость постоянного внимания и создания благоприятных условий для физического развития подростков (организация ежедневной утренней гимнастики, спортивно-массовых мероприятий, подвижных игр, обеспечение достаточного пребывания на свежем воздухе и т.д.) обуславливается также гиподинамией (от греч. *huro* — приставка, которая используется в

смысле «под» и которая указывает на понижение против нормы, и *dinamus* — сила, подвижность), т.е. недостаточной подвижностью. Учение, требующее усидчивости, может приводить к застойным явлениям в организме, к недостаточному кислородному питанию и отрицательно сказывается на физическом развитии учащихся.

Развитие мозга, дальнейшее структурное формирование нервных клеток и ассоциативных волокон создают предпосылки для совершенствования познавательной деятельности подростков. Поступление же в кровь гормонов, вырабатываемых органами внутренней секреции, вызывает то повышение, то понижение жизненного тонуса, то подъем, то упадок работоспособности и энергии, а также сопровождается чередованием то хорошего настроения, то ухода во внутренние переживания, то жизнерадостности, то пассивности. В периоды понижения настроения и упадка энергии у подростков может появляться раздражительность, равнодушное отношение к учению, ссоры с товарищами и конфликты с друзьями, а также многие недоразумения в отношениях с учителями и взрослыми. Но и периоды подъема энергии и активности подростков приносят немало беспокойств. Нередко они сопровождаются озорством, шалостями, стремлением показать свое физическое и моральное превосходство. Именно в такие периоды отдельные подростки проявляют «ложный героизм»: тайком уходят из дома и устраивают в лесу «партизанские лагеря», организуют самовольные «путешествия» в другие города и т.д. Указанные «срывы» в поведении как раз и говорят о полудетскости и полувзрослости подростков, о недостаточном умении серьезно подходить к обдумыванию своих действий и поступков. Все это, безусловно, осложняет воспитание. Поэтому следует всячески щадить нервную систему подростков, проявлять особую чуткость и оказывать помощь в учебе в периоды снижения успеваемости с тем, чтобы случайной двойкой не убить охоты к учению.

Для подростков характерны значительные сдвиги в мышлении, в *познавательной деятельности*. В отличие от младших школьников они уже не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся понять их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. Стремясь к постижению глубинных причин изучаемых явлений, они задают много вопросов при изучении нового материала (иной раз каверзных, «с хитринкой»), требуют от учителя большей аргументации выдвигаемых положений и убедительного доказательства. На этой основе у них развивается абстрактное (понятийное) мышление и логическая память. Закономерный характер этой особенности их мышления и памяти проявляется только при соответствующей организации позна-

вательной деятельности. Поэтому весьма важно обращать внимание на придание процессу обучения проблемного характера, учить подростков самим находить и формулировать проблемы, вырабатывать у них аналитико-синтетические умения, способность к теоретическим обобщениям. Не менее существенной задачей является развитие навыков самостоятельной учебной работы, формирование умения работать с учебником, проявлять самостоятельность и творческий подход при выполнении домашних заданий.

Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, т.е. развитие у них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения. Следует иметь в виду, что стимулы не возникают сами по себе. Они формируются только тогда, когда учителя обращают внимание на эту сторону работы, о чем уже шла речь в главе о сущности и закономерностях воспитания.

Иным, чем в младших классах, должен быть процесс *нравственно-го воспитания*. Подростки тяготеют, если их поведение определяется внешним регулированием. Они охотнее соблюдают правила поведения, если эти правила хорошо осознаются ими и выступают как их собственные моральные принципы. Вот почему глубокое разъяснение моральных норм и правил и формирование у подростков нравственных взглядов и убеждений должно составлять существенную особенность нравственного воспитания. Вместе с тем не теряет своего педагогического значения и тактично осуществляемая регламентация, а также контроль за поведением учащихся как меры, предупреждающие шалости и необдуманные поступки.

Весьма рельефными представляются личностные особенности подростков, связанные с их *положением в коллективе сверстников*, с отношением к учителям и взрослым, а также к самим себе. Подростки, как правило, отличаются коллективизмом, их привлекают общие интересы и совместная деятельность, хотя в периоды спада настроения и ухода во внутренние переживания у них замечается и некоторое стремление к обособлению.

Существенной возрастной чертой их в этом отношении является *стремление к утверждению своего достоинства* и престижа среди товарищей. Основные пути к этому — хорошая учеба, общественная активность, проявление способностей в тех или иных видах деятельности, внешнее обаяние и т.д. Если же тот или иной подросток не добивается достойного места в коллективе, он тяжело переживает свое положение. Вполне понятно, что учителям следует внимательно изучать взаимоотношения учащихся со своими товарищами и помогать им закреплять свой престиж в коллективе.

Положение подростка в коллективе сказывается на его отношениях с учителями и взрослыми. Замечено, что в тех случаях, когда создается конфликтная ситуация и нужно сделать выбор между мнением учителя и мнением класса, подросток чаще всего придерживается мнения сверстников. Поэтому при разрешении острых вопросов учителю следует быть весьма осмотрительным и стремиться опираться на мнение коллектива учащихся.

Возрастающие интеллектуальные способности, общий духовный рост и расширение межличностных связей стимулируют развитие *самосознания* подростков, возбуждают мечты о своем призвании и будущем. Подростки сопоставляют себя со сверстниками, оценивают свои достоинства и недостатки. Но если о недочетах других они судят строго, то по отношению к себе они менее взыскательны. Это обуславливает необходимость развития у них самокритичности и побуждения к самовоспитанию.

Существенной особенностью воспитательной работы с подростками является профориентация. При ее проведении нужно учитывать то, что свое будущее учащимся этого возраста представляется обычно в романтически приподнятых тонах. Они мечтают о ярких профессиях и предпочитают стать космонавтами, летчиками, геологами, моряками и т.д. Производственные же профессии их привлекают меньше. Вот почему, поддерживая стремление подростков к яркой и достойной жизни, необходимо раскрывать перед ними героизм и красоту повседневного труда в промышленности и сельском хозяйстве, ориентировать на работу в сфере материального производства.

4. Особенности развития и воспитания старших школьников.

Старший школьный возраст — это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания.

Со стороны *физического* развития учащихся этого возраста сглаживаются те диспропорции и противоречия, которые присущи подросткам. Исчезает непропорциональность в развитии конечностей и туловища. Увеличивается относительный объем груди. Выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, а также ликвидируется отставание в развитии сердечно-сосудистой системы. Повышается мышечная сила, возрастает физическая работоспособность, а координация движений по своим качествам прибли-

жается к состоянию взрослого человека. В основном заканчивается половое созревание, общий темп роста замедляется, но укрепление физических сил и здоровья продолжается. Все это сказывается на поведении старшеклассников. Они отличаются достаточно высокой физической работоспособностью, относительно меньшей утомляемостью, что иногда обуславливает переоценку своих сил, неумение более обдуманно подходить к своим физическим возможностям.

На более высокую ступень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы. Преобладающее значение в *познавательной деятельности* занимает абстрактное (от лат. *abstraction* — мысленная отвлеченность) мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений.

Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Но все эти особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения. Если же учителя не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых старшеклассников может сохраняться тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала.

В старшем школьном возрасте большинство учащихся имеет устойчивые познавательные интересы. Особенно это относится к хорошо успевающим школьникам. Исследования показывают, что наиболее распространенным является интерес к изучению предметов естественного цикла: математики, физики, экономики, информатики. В этом сказывается понимание их роли и значения в научно-техническом прогрессе. По этой причине отдельные старшеклассники меньше внимания уделяют изучению гуманитарных предметов. Все это требует от учителей не только повышения качества преподавания этих предметов, но и содержательной внеклассной работы с тем, чтобы возбуждать и поддерживать интерес юношей и девушек к изучению литературы, истории и других гуманитарных предметов. Что же касается средне- и слабоуспевающих учащихся,

то многие из них не имеют четко выраженных познавательных интересов, а отдельные нередко вообще учатся без достаточной охоты. Психологически это объясняется тем, что трудности и отсутствие успехов в овладении знаниями отрицательно сказываются на их эмоциональной и мотивационной сфере, что в конечном итоге и снижает тонус их учебной работы. Преодолеть этот недочет можно только при условии оказания им своевременной и действенной помощи в учебе и повышении качества успеваемости.

Развитие мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу старшеклассников над речью, порождают у них желание облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы, использовать для этой цели афоризмы, выдержки из научных трудов и художественных произведений. Некоторые ведут в специальных тетрадях и блокнотах записи новых слов, терминов и интересных высказываний выдающихся людей. Все это необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе и помогать учащимся оттачивать свои мысли, учить их обращаться к словарям, подробно разяснять научные термины, иностранные слова и т.д. Особенно большую роль играет в этом организация внеклассного чтения, работа по воспитанию культуры речи, оказание помощи учащимся в преодолении речевых дефектов.

На более высокий уровень поднимается у старших школьников *развитие чувств и волевых процессов*. В частности, усиливаются и становятся более осознанными чувства, связанные с общественно-политическими событиями.

Общественные переживания и чувства оказывают сильное воздействие на *нравственное* формирование старшеклассников. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и жизненного опыта вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми руководствуются юноши и девушки в своем поведении. Вот почему так важно, чтобы в школе содержательно осуществлялось гражданское и моральное воспитание, проводились дискуссии, а учащиеся систематически вовлекались в общественную работу. Исследования показывают, что слабая постановка гражданского и морального воспитания оборачивается существенными издержками в развитии старшеклассников. Отдельные из них могут проявлять общественную пассивность, вовлекаться в различные внешкольные объединения с негативной направленностью.

Годы ранней юности для многих учащихся характеризуются сильными интимными переживаниями, первой любовью, нередко оставляющей след на всю жизнь. Задача учителей и всех тех, кто

соприкасается с учащимися этого возраста, — бережно относиться к их интимным переживаниям, не вторгаться в эти чувства, понимать и всячески щадить их. Однако, проявляя понятную в этих случаях осторожность и деликатность, необходимо ставить перед учащимися вопросы дружбы и любви, а также взаимоотношений между полами, с помощью медицинских работников осуществлять соответствующее гигиеническое просвещение, причем в ряде случаев целесообразно проводить работу отдельно с юношами и девушками.

Развитие чувственной сферы и сознательности старшекласников оказывает большое влияние на *волевые процессы*, причем в протекании волевых актов решающее значение принадлежит обдумыванию своих намерений и поведения. Замечено, что, если учащийся поставил перед собой определенную цель в учебной или общественной работе или же четко определил свои жизненные планы с учетом имеющихся интересов и склонностей, он, как правило, проявляет высокую целеустремленность и энергию в работе, а также настойчивость в преодолении встречающихся трудностей. С этим связана и другая особенность старшекласников, относящаяся к работе над своим самовоспитанием. Если подростки в большинстве своем отличаются повышенной требовательностью к другим и недостаточно требовательны к себе, то в юношеском возрасте положение изменяется. Они становятся более требовательными к себе и своей работе, стремятся выработать у себя те черты и качества поведения, которые в наибольшей мере способствуют осуществлению намеченных планов. Все это показывает, какое большое значение имеют внутренние факторы (цели, мотивы, установки и идеалы) в развитии личностных качеств старшекласников.

Существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств в связи с предстоящим *жизненным самоопределением и выбором профессии*. Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний. Дело в том, что школьное обучение так или иначе делает для них более привычным умственный труд, и под влиянием этого многие юноши и девушки мечтают связать свою жизнь с интеллектуальной деятельностью. Общественные же потребности таковы, что подавляющее большинство старшекласников после окончания школы должно вливаться в сферу материального производства. В результате этого у отдельных юношей и девушек, особенно из числа слабоуспевающих, складывается ложное мнение о том, что учение дает мало пользы: работать на заводе, заниматься мелкой торговлей, мелким и средним бизне-

сом, дескать, можно и без среднего образования... Это отрицательно сказывается на их отношении к овладению знаниями. Указанные трудности требуют оказания действенной помощи учащимся в формировании их жизненных планов и проведения содержательной профориентации, основной смысл которой должен состоять в том, чтобы раскрыть учащимся красоту человека труда, творческий характер работы на современном производстве.

В развитии и воспитании старшеклассников нередко проявляется и такая трудность. Стремление многих родителей создать лучшие условия для жизни и учебы своих детей приводит к тому, что последние привыкают к удовлетворению всех своих запросов, вследствие чего у них зачастую формируется потребительское отношение к жизни. Недостаточность же практического опыта порождает отставание их общего социального развития и некоторую инфантильность (от лат. *infantilis* — детский) в суждениях, что в свою очередь не дает им возможности понять умеренность многих их потребностей и нецелесообразность их удовлетворения. Преодоление указанных недочетов обуславливает необходимость расширения общественно полезной деятельности учащихся и привлечения их к систематическому труду как в школе, так и дома.

Наконец, нельзя не отметить того, что на развитие и поведение старшеклассников большое влияние оказывает их повышенная реактивность (чувствительность) ко всему новому, что происходит в жизни, в литературе, искусстве и музыке, а также в моде. Они чутко и быстро улавливают это и стремятся копировать все ультрасовременное: длину волос, расцветку и необычный покрой одежды, «музыкальные» произведения... На этом фоне у них нередко обнаруживается неверное отношение к классике в искусстве и литературе, непонимание важной роли положительных культурных и трудовых традиций. Это также создает определенные проблемы в воспитании. Но при правильном подходе к делу эти проблемы решаются успешно. Главное здесь — не борьба со стремлением юношей и девушек ко всему новому, а наоборот, своевременное и умелое приобщение их к современным веяниям в искусстве, литературе и моде, воспитание культуры восприятия этого нового, преодоление тех крайностей, которые иногда наблюдаются в следовании моде.

Таковы важнейшие особенности развития и организации учебно-воспитательной работы в старших классах.

5. Индивидуальные особенности развития учащихся и их учет в процессе воспитания. Возрастные особенности развития учащихся

ся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что школьники в зависимости от природных задатков и условий жизни (опять связь биологического и социального) существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Какие же проблемы встают перед работниками школы в данном случае?

При учете возрастных особенностей развития детей педагог во многом опирается на обобщенные данные педагогики и возрастной психологии, о которых шла речь выше. Что же касается индивидуальных различий и особенностей воспитания отдельных учащихся, то здесь ему приходится полагаться лишь на тот материал, который он накапливает в процессе личного изучения школьников.

На какие же вопросы следует обращать внимание при изучении индивидуальных особенностей учащихся? Существенное значение имеет изучение физического состояния и здоровья школьников, от которых во многом зависит их внимание на уроке и общая работоспособность. Нужно знать ранее перенесенные учеником заболевания, тяжело отразившиеся на его здоровье, хронические болезни, состояние зрения и склад нервной системы. Все это будет помогать правильно дозировать физические нагрузки, определять место посадки учеников в классе (например, учащихся с ослабленным зрением нужно сажать поближе к доске, подверженных простудным заболеваниям не размещать вблизи окон и т.д.), а также сказывается на участии в различных спортивно-массовых и оздоровительных мероприятиях.

Весьма важно знать особенности познавательной деятельности учащихся, свойства их памяти, склонности и интересы, а также предрасположенность к более успешному изучению тех или иных предметов. С учетом этих особенностей осуществляется индивидуальный подход к учащимся в обучении: более сильные нуждаются в дополнительных занятиях с тем, чтобы интенсивнее развивались их интеллектуальные способности; слабейшим ученикам нужно оказывать индивидуальную помощь в учении, развивать их память, сообразительность, познавательную активность и т.д.

Большое внимание необходимо уделять изучению чувственно-эмоциональной сферы учащихся и своевременно выявлять тех, кто отличается повышенной раздражительностью, болезненно реагирует на замечания, не умеет поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Не менее существенным является знание типоло-

гии характера каждого ученика, которое поможет учитывать ее при организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и качеств.

Сложным, но очень важным является изучение внутренних побудительных факторов поведения и развития школьников — их потребностей, мотивов и установок, их внутренней позиции по отношению к учению, происходящим в обществе событиям и изменениям, труду, а также к учителям и коллективу товарищей. Изучение учащихся должно охватывать также ознакомление с условиями домашней жизни и воспитания, их внешкольные увлечения и контакты, которые оказывают значительное влияние на их воспитание и развитие.

Наконец, значительное место занимает знание учителями таких важных вопросов, которые связаны с *обучаемостью и воспитуемостью* учащихся и включают в себя степень восприимчивости педагогических влияний, а также динамику формирования тех или иных личностных качеств.

В заключение подчеркнем, что только глубокое изучение и знание особенностей развития каждого школьника создает условия для успешного учета этих особенностей в процессе обучения и воспитания.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попробуйте сравнить особенности физического развития учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста.
2. Дайте сравнительный анализ нервно-психической и познавательной сфер учащихся различных возрастов и покажите их влияние на организацию учебной деятельности.
3. Какими особенностями характеризуется поведение и личностное развитие учащихся разных возрастных групп?
4. Какие вопросы должны быть в центре внимания педагогов при изучении индивидуальных особенностей учащихся?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.
Мир детства: Младший школьник. М., 1981.
Мир детства: Подросток. М., 1982.
Мир детства: Юность. М., 1988.
Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.

Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М., 1981.

Формирование личности старшеклассников / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1989.

Изложением темы о возрастных и индивидуальных особенностях развития и воспитания учащихся заканчивается освещение вопросов, составляющих содержание *общих основ педагогики*. Изучение этого раздела не только дает представление о зарождении и становлении педагогической науки, о ее методологии и социальных основах, но и позволяет уяснить ряд существенных проблем, имеющих основополагающее значение как для осуществления воспитательной работы в школе, так и для углубленного осмысления последующих разделов курса педагогики.

Раздел II

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)**

Как показано в предыдущем разделе, воспитание *в его широком понимании* включает в себя два взаимосвязанных процесса — *обучение и формирование учащихся социальных и духовных отношений*. Находясь в органическом единстве, процессы эти, однако, и в теоретическом, и в практическом отношениях имеют много специфических особенностей и отличий, без глубокого осмысления которых невозможно осуществлять успешное развитие и личностное формирование учащихся в целом. Вот почему в педагогике выделились и специально исследуются по существу две научные дисциплины: *теоретические и методические основы обучения (дидактика)* и *теоретические и методические основы воспитания* как процесса формирования у учащихся социальных и духовных отношений. Данный раздел, в частности, посвящен рассмотрению *теоретических и методических вопросов обучения*.

ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЕ В ДИДАКТИКЕ

1. *Понятие о дидактике и ее исследование в педагогике.*
2. *Сущность образования как отражение единства развивающей и воспитательно-формирующей функций обучения,*
3. *Важнейшие проблемы, которые разрабатывает дидактика.*
4. *Выделение из дидактики частных методик и ее влияние на их развитие.*

1. Понятие о дидактике и ее исследование в педагогике. В главе о сущности и общих закономерностях воспитания показано, что важнейшим его аспектом является овладение личностью той стороной общественного опыта, которая включает в себя *знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности.* Указанная задача решается в *прогрессе обучения.* В этой связи перед педагогикой встают вопросы: каким должен быть этот процесс, как его нужно осуществлять и использовать для развития и формирования личности? Теоретическая разработка этих вопросов обусловила развитие особой научной дисциплины — *дидактики.*

Термин *дидактика* происходит от греческих слов *didacticos* — обучающий и *didasko* - изучающий. Считается, что этот термин ввел немецкий педагог В. Ратке (1571—1635). *Под дидактикой он понимал научную дисциплину, которая занимается исследованием теоретических и методических основ обучения.* Фундаментальную научную разработку дидактики впервые осуществил Я.А. Коменский. В 1632 г. он написал на чешском языке свою «Великую дидактику», которую в 1633—1638 гг. перевел на латинский язык и которая в 1657 г. была опубликована в Амстердаме. Под дидактикой Коменский понимал «всеобщее искусство учить всех всему». Эта капитальная работа вошла в историю как выдающееся достижение мировой педагогики и сохраняет определенное научное значение до настоящего времени. Большой вклад в разработку дидактики внесли такие известные педагоги, как Г. Песталоцци, И. Герbart, К.Д. Ушинский, В.П. Острогор-

ский, П.Ф. Каптерев. Немало сделано в этом направлении дидактами — П.Н. Груздевым, М.А. Даниловым, Б.П. Есиповым, Л.В. Занковым, М.Н. Скаткиным, Н.А. Менчинской, Ю.К. Бабанским и др.

2. Сущность образования как отражение единства развивающей и воспитательно-формирующей функций обучения. Для понимания роли обучения как средства развития и формирования личности и разработки его теоретических основ большое значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических умений и навыков, а также способов творческой деятельности. Обучение оказывает более широкое развивающее и формирующее влияние на личность. Дело в том, что знания как предмет усвоения имеют три взаимосвязанные стороны: *теоретическую* (научные обобщения и понятия в совокупности с фактическим материалом), *практическую* (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях) и *мировоззренческо-нравственную* (заключенные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи). Естественно, что при правильно поставленном обучении учащиеся овладевают всеми этими тремя сторонами изучаемого материала, т.е. усваивают *теорию* (понятия, правила, законы, выводы), вырабатывают *умения и навыки* применения их на практике, а также *способы творческой деятельности* и вместе с тем глубоко осмысливают *мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи*. Таким образом, в процессе обучения одновременно и в неразрывном единстве происходит обогащение личности научными знаниями, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование ее мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, что делает этот процесс весьма важным средством воспитания.

Развивающее и воспитательно-формирующее влияние обучения на личность повлекло за собой возникновение в педагогике особого понятия, обозначающего этот процесс. Таким понятием явилось *образование*. Упомянутое впервые в XVIII в. в педагогических статьях известного русского просветителя-демократа Н.И. Новикова, понятие *образование* продолжительное время не имело специального терминологического содержания и вплоть до середины XIX в. употреблялось как синоним воспитания. Позднее оно стало приобретать специфическое терминологическое значение и связываться с обучением, обозначая его формирующее влияние на личность. Таким образом, понятие *образование* обозначает и обучение, и органически связанное с ним и вытекающее из него воспитание личности. Именно так понимал его Н.Г. Чернышевский. Он писал: «Три качества —

обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова».

Все это позволяет сделать вывод: *под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие.*

В данном случае это понятие обозначает те результаты, которых добивается личность в своем развитии в процессе учебно-воспитательной работы. Именно этот смысл вкладывают в него, когда говорят: человек имеет неполное среднее, среднее или высшее образование.

Но это понятие может иметь и иной смысл и обозначать сам образовательный процесс, процесс получения образования. Например, когда говорят об образовании в школе или вузе, о его осуществлении, то как раз и имеют в виду то, как происходит этот процесс, как его совершенствовать. В этом случае понятия *образование* и *обучение* совпадают и выступают как синонимы. Главное, однако, заключается в том, что в любом случае *образование* как понятие включает в себя, *с одной стороны*, процесс овладения изучаемым материалом, т.е. обучение, *а с другой* — воспитательно-формирующее влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь. И когда дидактику иной раз определяют как теорию обучения и образования, то тем самым хотят подчеркнуть, что она исследует как теоретические основы процесса обучения, так и его воспитательно-формирующее влияние на умственное, мировоззренческое и нравственно-эстетическое развитие личности.

Подобная трактовка дидактики имеет не формальное значение. Из нее вытекает, что при разработке теоретических основ обучения она не может ограничиваться раскрытием лишь процессуальной стороны вооружения обучающихся знаниями, практическими умениями и навыками; она должна глубоко исследовать те дидактические условия, которые способствуют реализации развивающего формирующего потенциала обучения, т.е. образованию учащихся.

3. Важнейшие проблемы, которые разрабатывает дидактика.

Как теория обучения и образования дидактика разрабатывает следующие проблемы:

во-первых, она определяет педагогические основы содержания образования;

во-вторых, исследует сущность, закономерности и принципы обучения, а также пути повышения его развивающе-воспитательно-го влияния на учащихся;

в-третьих, изучает закономерности учебно-познавательной деятельности учащихся и пути ее активизации в процессе обучения;

в-четвертых, разрабатывает систему общепедагогических методов обучения и условия их наиболее эффективного применения;

в-пятых, определяет и совершенствует организационные формы учебной работы в образовательно-воспитательных учреждениях.

4. Выделение из дидактики частных методик и ее влияние на их развитие. Долгое время дидактика была единственной педагогической дисциплиной, исследовавшей теорию и методику обучения. Но впоследствии стало обнаруживаться, что она не в состоянии раскрывать специфику учебной работы по каждому предмету, так как эта специфика является весьма существенной. Так, обучение математике, физике и химии имеет много различий по сравнению с учебной работой по таким предметам, как история и литература. Еще более специфичным является обучение пению или проведение учебных занятий по физической культуре и труду. Это привело к тому, что из дидактики стали выделяться и формироваться такие особые педагогические дисциплины, которые стали называться *частными методиками, или частными дидактиками*. В результате этого разграничились и области их исследования. За дидактикой осталась разработка общетеоретических основ процесса обучения. Частные же методики, используя теоретические идеи дидактики, исследуют организацию обучения по отдельным учебным предметам. Естественно, что дидактика и частные методики развиваются в тесной связи между собой и обогащают друг друга.

В связи с острой необходимостью совершенствования работы школы и других учебно-воспитательных учреждений роль дидактики как общей теории обучения и образования существенно возрастает. Она призвана более эффективно помогать учителям и руководителям школ в улучшении процесса обучения, в повышении качества успеваемости и воспитания учащихся. В ее задачу входит также развитие инновационных форм и методов учебной работы, обогащение и распространение передового опыта обучения, стимулирование научно-педагогической пытливости и творчества работников школы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попробуйте раскрыть роль и специфику обучения в процессе всестороннего развития личности.
2. Что следует понимать под образованием? В каких двух значениях употребляется это понятие?
3. Как обосновывается положение о том, что понятие *образования* выражает единство и взаимосвязь обучения и воспитания. Какое значение имеет это положение для теории и школьной практики?
4. Дайте определение дидактики как особой педагогической дисциплины и перечислите проблемы, которые она исследует.
5. Раскройте специфику и взаимосвязь дидактики и частных методик.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Всесвятский Б.В.* Проблемы дидактики биологии: Пособие для учителей. М., 1969.
- Дидактика средней школы* /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
- Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактических исследований. М., 1982.
- Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. М., 1968.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. М., 1986.
- Марев М.* Методологические основы дидактики /Пер. с болг. М., 1987.
- Метельский Н.В.* Дидактика математики: Лекции по общим вопросам. Минск, 1975.
- Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1984.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

1. *Понятие «содержание образования» и необходимость разработки его научных основ.*
2. *Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования.*
3. *Теории формального и материального образования и их односторонность. Несостоятельность прагматической теории содержания образования.*
4. *Разработка в педагогике научных основ определения содержания образования и его совершенствования.*
5. *Документы, определяющие содержание школьного образования: учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия.*

1. Понятие «содержание образования» и необходимость разработки его научных основ. Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо хорошо уяснить себе: *чему надо учить школьников, чем они должны овладеть в процессе учебной работы.* Но поскольку, как отмечено выше, обучение направлено на *образование* личности и органически связано с ним, то, естественно, речь в данном случае должна идти о *содержании образования.*

Что же обозначает это понятие? Что следует понимать под *содержанием образования?* При ответе на эти вопросы следует прежде всего иметь в виду ту систему научных знаний и связанных с ними практических умений, которыми необходимо овладеть обучающимся и которые способствуют развитию их умственных и творческих способностей. Но фактический материал каждого учебного предмета органически включает в себя мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи и выводы, которые оказывают большое формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы

также являются важной частью содержания образования. Поэтому **в общем плане под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.**

Определение содержания образования — задача не простая, как может показаться на первый взгляд. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. То содержание образования отставало от современного состояния науки, то оно оказывалось перегруженным, то искажало характер обучения как фактора развития и формирования личности. Вот почему в педагогике такое большое место занимали и занимают вопросы разработки тех исходных теоретических идей, которые должны определять содержание образования.

2. Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования. Рассмотренное в первой главе положение о том, что воспитание возникло и развивалось под влиянием потребностей общества, целиком относится и к содержанию образования подрастающих поколений. *Эти потребности выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение* содержания образования. Еще в XIX в., например, в большинстве стран мира школьное образование ограничивалось лишь изучением основ счета, письма и чтения. Но с развитием технических основ производства, науки и духовной жизни общества требования к содержанию школьного образования возрастали. Под влиянием этого стал расширяться объем и повышаться теоретический уровень естественно-математических знаний, усваиваемых в школе, более основательно изучаться предметы гуманитарного цикла — язык, литература, история и др. В связи с развитием производства уровень требований к общенаучной, технической и профессиональной подготовке молодежи постепенно повышался, и в настоящее время почти во всех странах мира не прекращаются поиски путей совершенствования содержания школьного образования, его модернизации.

К объективным социальным факторам, влияющим на содержание школьного образования, относятся также изменения в развитии науки и техники, которые сопровождаются разработкой новых теоретических идей и коренными технологическими усовершенствованиями, примером чему является происходящая в настоящее время науч-

но-техническая революция (НТР). Таких изменений в школьном образовании потребовали также развитие молекулярной биологии и генетики, разработка теории реактивного движения, расщепление атомного ядра, получение и использование новых химических веществ, широкое внедрение во всех сферах производства вычислительной техники и микроэлектроники.

Однако на содержание школьного образования большое влияние оказывает и *фактор субъективный, в частности, политика и идеология общества*. Так, например, не далее, как в середине XIX в. некоторые государственные деятели России пытались доказывать, что простому народу («кухаркиным детям») образование не только не приносит пользы, но даже вредит, ибо порождает «брожение умов» и вызывает возмущение существующим строем.

Не меньшее значение при определении содержания школьного образования имеет и такой *субъективный фактор, как методологические позиции ученых*. В качестве основы различных позиций и взглядов по вопросам содержания образования выступает то, как тот или иной ученый трактует вопрос об умственном развитии школьников под влиянием учебной работы. В этой связи рассмотрим наиболее известные теории образования, которые разрабатывались в педагогике в прошлом и оказали заметное влияние на содержание школьного образования.

3. Теории формального и материального образования и их односторонность. Несостоятельность прагматической теории содержания образования. Широкую известность в педагогике прошлого получили *теории формального и материального образования*. В чем же состоит сущность этих теорий и какое влияние они оказали на содержание школьного образования?

Теория формального образования ведет свое начало от Локка (XVII в.), Песталоцци, Канта и Гербарта (XVIII—XIX вв.). Сторонники этой теории придерживались *философии рационализма* и считали, что источником знаний является разум, что знания порождаются только самостоятельностью этого разума. Поэтому важнейшую задачу образования они видели не столько в овладении учащимися фактическими знаниями, сколько в развитии их ума, т.е. способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению и т.д. Исходя из этой посылки, они утверждали, что лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних — греческого и латинского, а также математики, и поэтому отстаивали преимущественно *гуманитарное, «классическое» направление образова-*

ния. В русских классических гимназиях изучались главным образом языки: русский, латинский, греческий, немецкий, французский и др. Зато не было химии и физики как особых предметов: они входили в общий предмет — природоведение. Элементы теории формального образования находят свое применение до сих пор. На ее основе, в частности, работают грамматические школы в Англии, которые, как видно из названия, ориентированы на гуманитарное образование.

В конце XVIII — начале XIX в. активно пробивает себе дорогу *теория материального образования*. Своим зарождением она обязана тому, что быстрое развитие промышленности и ее научно-технических основ поставило вопрос о подготовке людей, обладающих естественнонаучной, технической и практической подготовкой. Странники этой теории исходили из философии *эмпиризма* (от греч. *empeiria* — опыт). Философы-эмпирики, в частности английский философ-утилитарист (от лат. *utilitas* — польза) Г. Спенсер (1820—1903) утверждали, что познание не может выйти за пределы непосредственного опыта и что источником знаний является только опыт. Из этого делались следующие педагогические выводы: нужно вооружать учащихся преимущественно естественно-научными знаниями, а в качестве критерия для отбора образовательного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Теория материального образования составляла основу так называемого *реального направления* в школьном образовании. Так, в дореволюционной России в реальных гимназиях и реальных училищах обучение базировалось не на изучении древних и западноевропейских языков, а на усвоении естественно-научных дисциплин (математики, физики и др.), а также предметов прикладного характера, например бухгалтерского дела и т.д. В этом смысле теория материального образования была более прогрессивной, чем теория формального образования, однако и она страдала односторонностью. Вот почему серьезные недостатки, которые были свойственны этим теориям, подвергались резкой критике со стороны прогрессивных деятелей науки.

Указывая на несостоятельность теории формального образования, английский естествоиспытатель Томас Гексли (1825—1895), например, замечал, что ее сторонники предлагали давать детям не прочные знания, а только более или менее полезный курс умственной гимнастики.

Весьма аргументированно критиковал теории формального и материального образования К.Д. Ушинский. Он отмечал, что так

называемое формальное развитие, оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка. Каждая наука, подчеркивал Константин Дмитриевич, развивает человека своим содержанием, а не чем-либо иным. Следовательно, школа должна не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны для их дальнейшей деятельности. В то же время Ушинский считал, что нельзя подходить к усвоению науки лишь с точки зрения ее утилитарной пригодности для непосредственной жизненной практики, как этого требовали сторонники материального образования. Он утверждал, что знания, связанные с жизнью опосредованно, иногда не менее важны, чем прикладные. Древняя история, например, непосредственно не может быть приложима к практической деятельности людей, но изучать ее нужно и полезно: знание ее обогащает кругозор учащихся, создает основу для правильного миропонимания и уяснения закономерностей исторического развития.

Широкое распространение в зарубежной и особенно американской педагогике первой трети XX в. получили *прагматические* (от греч. прагма — действие, практика) идеи по вопросам содержания школьного образования. Известный представитель прагматизма в педагогике Джон Дьюи (1859—1952) пытался создать свою концепцию школьного образования. Он критиковал как рационализм, который, по его мнению, уводит от жизни, от фактов, от мира реальностей, так и эмпиризм, который якобы способствует отрыву человека от религии, и настойчиво внедрял в педагогику идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию *практической деятельности* детей, вооружение их умениями и навыками в различных сферах жизни.

Обучение Дьюи представлял себе как организацию деятельности детей по разрешению практических задач, взятых из повседневной жизни. Основными постулатами этой теории выступали следующие: «Заранее составленные учебные курсы не нужны»; «Материал обучения нужно брать из опыта ребенка»; «Ребенок должен определять как качество, так и количество обучения»; «Обучение посредством делания — основной метод в школе».

Таким образом, Дьюи отрицал необходимость четко очерченного содержания образования и отдельных учебных предметов в школе, не признавал важности научного образования и сводил обучение к узкому и основанному на интересах детей практицизму.

На основе этой теории его последователь Уильям Килпатрик в 20-е гг. разработал «проектную систему обучения», или *метод проектов*, суть которого заключалась в том, что, исходя из своих интересов, дети вместе с учителем проектировали решение какой-либо

практической задачи, например сооружение игрушечного домика, включались в практическую деятельность и в ходе ее овладевали теми или иными сведениями по языку, математике и другим предметам. Нетрудно понять, что эта теория способствовала снижению уровня образования в массовой школе.

В последние десятилетия эти идеи подверглись резкой критике со стороны видных деятелей педагогической науки. Американские педагоги И. Адлер, Дж. Бруннер и другие указывают на то, что теория Дьюи затормозила развитие американской школы, и ведут поиски модернизации и совершенствования образования.

Все это, однако, не означает, что в педагогике прошлого по этим вопросам не было ничего полезного. Многие западноевропейские и отечественные педагоги (А. Дистервег в Германии, К.Д. Ушинский в России) выдвигали немало ценных идей, относящихся к содержанию школьного образования. Они выступали за повышение уровня образования в народной школе, за необходимость сочетания естественно-научных и гуманитарных предметов.

4. Разработка в педагогике научных основ определения содержания образования и его совершенствования. Указанные выше объективные и субъективные факторы (потребности общества в определенном уровне обучения молодежи, прогрессивные изменения в развитии науки и техники и методологические позиции ученых-дидактов) в полной мере оказывают свое влияние и на разработку содержания образования в нашей педагогике. Мы исходим из той *методологической посылки, что развитие личности целиком определяется овладением общественным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способности творческой деятельности, их мировоззренческая и морально-эстетическая направленность.* Это обуславливает необходимость обеспечения полноценного научного образования подрастающих поколений, его постоянного совершенствования в связи с социально-экономическими преобразованиями и потребностями общества в улучшении подготовки школьников как к умственному, так и производительному труду. С учетом этого в педагогике разработана *целая система научных требований* к определению и совершенствованию содержания школьного образования. Укажем на основные из них:

а) *Содержание школьного образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания - формирование всесторонне и гармонично развитой личности.* Из этого требования следует, что содержание образовательной работы школы долж-

но обеспечивать умственное развитие учащихся, их техническую и трудовую подготовку, физическое, нравственное и эстетическое воспитание. Эта задача может успешно решаться только при условии, если по каждой из названных сторон развития учащихся будут изучаться соответствующие учебные предметы и на их усвоение будет отводиться достаточное количество времени. Вот почему содержание обучения в школе включает в себя цикл *естественно-математических, гуманитарных, общественно-политических и эстетических предметов*, а также *физическое воспитание и занятия по труду*.

б) *Содержание образования должно строиться на строго научной основе и объяснять учащимся сущность общественной жизни, способствовать формированию их гражданско-патриотической позиции.* Требование научности и гражданско-патриотической направленности школьного образования имеет ряд аспектов.

Первое. В содержание образования должны включаться только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения.

Второе. Содержание материала по каждому предмету должно соответствовать современному состоянию науки и включать в себя новейшие ее достижения. Именно исходя из этого, в последние десятилетия в программы школьного обучения включен материал о полупроводниках, электронике, реактивных двигателях, атомной энергетике, информатике и значительно обновлен курс биологии.

Третье. Содержание образования должно характеризоваться четкостью выводов по вопросам развития природы и общества. Это значит, что в каждой изучаемой теме должны быть выделены подлежащие усвоению соответствующие мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи. Например, в учебном материале, показывающем значение биологии, физики и химии в изучении живой и неживой природы, должна подчеркиваться идея о познаваемости мира, могуществе человеческого разума, причинности всех процессов, которые происходят в природе и обществе.

в) *Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе, свойственных той или иной науке.* Отработка такой логической системы — дело гораздо более трудное, чем это кажется на первый взгляд. Например, материал по истории располагается в хронологической последовательности, но было время, когда, исходя из принципа учить детей от близкого к далекому, сначала изучались современные события, а потом в обратном порядке те, которые происходили раньше. В хронологическом порядке раскрывается материал по литературе, а вот ознакомление учащихся с различными ее жанрами требует иной логики, иной системы. Еще

больше подобных проблем возникает при структурировании учебного материала по математике, физике, химии, языкам и другим предметам. Все это требует большой научно-методической работы.

г) *Содержание школьного образования должно строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами.* Это требование обусловлено двумя основными факторами. Первый из них заключается в том, что изучение некоторых предметов немислимо без предварительной подготовки по другим предметам. Изучение физики в VII классе, например, начинается только на базе алгебраической подготовки учащихся по математике. Изучение химии в VIII классе требует соответствующей подготовки учащихся по математике и физике. Это означает, что при определении содержания учебного материала по математике в VII классе необходимо исходить из того, чтобы дать учащимся соответствующую подготовку для последующего изучения физики и химии.

Второй фактор, обуславливающий это требование, заключается в том, чтобы дать учащимся представление о взаимосвязи наук, о том, что каждая из них занимается изучением лишь каких-то отдельных сторон развития природы и общества, и потому они находятся в тесной связи между собой, а идеи одной науки используются в других науках. Вот почему установление и раскрытие *межпредметных связей* является важнейшим требованием при определении содержания школьного образования.

д) *В содержании образования должна находить отражение связь теории с практикой, необходимость соединения обучения с производительным трудом.* В чем же конкретно выражается эта связь? Она предполагает необходимость практической подготовки учащихся по применению усваиваемых теоретических знаний на практике, выполнение практических работ и трудовых заданий, проведение учебных экскурсий и определение системы умений и навыков по каждому учебному предмету.

е) *Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся.* Осуществление этого требования связано с правильным решением вопроса об объеме и степени теоретической сложности учебного материала, отбираемого для изучения различными возрастными группами учащихся. Зачастую качество обучения снижается, если школьникам приходится усваивать перегруженный по объему или слишком усложненный в теоретическом отношении материал. Классический принцип доступности, о котором будет идти речь в главе «Дидактические закономерности и принципы обучения», полностью сохраняет свое педагогическое значение до настоящего времени.

Но как же в таком случае школа может не отставать от развития науки и техники и отражать ее современное состояние, особенно если иметь в виду, что каждые 10—15 лет объем научных знаний удваивается? Педагогика подходит к решению этой сложной проблемы следующим образом. Поскольку всего изучить в школе невозможно, *в содержание школьного образования включается только наиболее важный научный материал с вычленением в нем ведущих научных идей (ядра знаний)*. Отбор такого материала, освобождение содержания образования от всего второстепенного, менее существенного для овладения основами наук — проблема чрезвычайно трудная и пока еще до конца не решенная. Учителя не перестают жаловаться на несовершенство и перегрузку учебных программ и, вспоминая миф о прокрустовом ложе, иронично говорят, что прокрустово ложе — это «прибор», изобретенный Прокрустом, который мог бы быть полезным при определении содержания школьного образования.

ж) *Общее образование в школе должно сочетаться и осуществляться в единствестехническимитрудовымобучениемиспособствоватьпрофессиональной ориентации учащихся*. Это требование вытекает из того концептуального положения, согласно которому наша школа в тесной взаимосвязи должна осуществлять общее и техническое образование учащихся и обеспечивать элементы профессиональной подготовки к трудовой деятельности.

Что же следует понимать под *общим, техническим и профессиональным образованием*?

Общее образование имеет своей целью овладение обучающимися основами важнейших наук о природе и обществе, расширение их интеллектуального кругозора, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. *Общим* оно называется потому, что предполагает общетеоретическую подготовку учащихся и овладение связанными с ней умениями и навыками применения усвоенных знаний на практике. Общее образование обеспечивается в процессе изучения языков, литературы, математики, физики, химии, биологии, истории, музыки и изобразительного искусства.

С развитием технического базиса общественного производства в XX в. появились объективные предпосылки, которые, как показано в главе о целях воспитания, обусловили необходимость *технического образования*. Эта сторона обучения занимает все более прочное место как в нашей, так и в зарубежной школе. *Сущность технического образования состоит в ознакомлении учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного производства и формировании умений и навыков обращения с наиболее распространенными средствами труда*.

Эти принципиальные положения и лежат в основе разработки сущности и содержания технического обучения. В соответствии с этими идеями выделяются следующие отрасли производства, с которыми необходимо в теории и на практике знакомить школьников:

а) основные способы получения электрической, тепловой и механической энергии и ее применение в народном хозяйстве;

б) общие принципы устройства и работы машин (основы механического производства);

в) основные способы производства химических веществ и их применение в промышленном и сельскохозяйственном производстве;

г) основы сельского хозяйства — растениеводства и животноводства, механизации и электрификации сельского хозяйства;

д) система организации народного хозяйства.

Дидакты С. Г. Шаповаленко и М.Н. Скаткин считали, что в соответствии с современным уровнем развития производства, науки и техники и эти положения нуждаются в усовершенствовании. На их взгляд, в процессе технического обучения необходимо знакомить:

а) с электрификацией, комплексной механизацией, автоматизацией и химизацией производства;

б) со способами получения новых видов материалов и технологией их обработки;

в) с различными способами повышения производительности труда.

В последние годы в системе технического образования все большее значение приобретает изучение информатики и компьютерной техники как важных средств развития и повышения эффективности промышленности и сельского хозяйства.

Техническое обучение должно также включать в себя выработку у учащихся трудовых умений и навыков и, в частности, вооружение их умениями обращаться с простейшими орудиями труда (молоток, пила, рубанок, долото, сверло и т.д.), машинами (токарный станок, двигатель внутреннего сгорания, автомобиль, трактор, компьютер), выполнение некоторых монтажных работ в области электро- и радиотехники, усвоение на практике способов выращивания и ухода за растениями и т.д.

Существенно отличается от общего и технического обучения *профессиональное образование. Его сущность состоит в том, чтобы подготовить человека к определенной профессиональной деятельности, дать ему в этом направлении необходимую систему знаний и практических умений и навыков.* Эту задачу решают профессиональные учебные заведе-

ния. В тех же школах, где созданы надлежащие условия и имеется необходимая материальная база, допрофессиональное и профессиональное обучение может осуществляться по наиболее важным специальностям в данном производственном регионе или проводиться в межшкольных учебно-производственных комбинатах (УПК), учебных цехах промышленных предприятий и т.д.

Акцентируя внимание на тех отличиях, которые присущи каждому из указанных выше видов образования, следует указать также на те многообразные связи, которые существуют между ними. Общее образование является фундаментом технического и профессионального образования. Овладевая основами наук, учащийся усваивает много важных знаний, имеющих большое значение для технической и профессиональной подготовки. Особенно это касается изучения таких предметов, как математика, физика, химия и биология. Еще теснее связано с профессиональным образованием техническое обучение. Знание научных основ современного производства, широкая техническая ориентировка помогают юношам и девушкам быстрее и глубже овладевать профессиональными знаниями и умениями. В свою очередь профессиональное обучение углубляет общее и техническое образование. Это легко пояснить на примерах. Изучение двигателей внутреннего сгорания в курсе физики или свойств веществ по химии имеет важное значение прежде всего для общего и технического образования. Ко для тех питомцев школы, которые впоследствии будут получать специальность шофера, комбайнера или лаборанта на химическом предприятии, эти знания будут весьма полезными для профессиональной подготовки. Сама же профессиональная подготовка будет способствовать дальнейшему углублению общеобразовательных и технических знаний. *Все это обуславливает необходимость единства общего и технического образования с включением в него элементов допрофессиональной и профессиональной подготовки.*

Изложенные требования, предъявляемые к содержанию образования в школе, не только обеспечивают всесторонний учет потребностей общества в подготовке образованных и гармонично развитых граждан, но и обуславливают необходимость его постоянного обновления и совершенствования. По каким же путям осуществляется инновационно-дидактическая деятельность в этом направлении? В качестве важнейших из них выступают следующие:

- а) уточнение объема и содержания изучаемых предметов, освобождение от излишне усложненного и второстепенного материала;
- б) четкое определение основных понятий и ведущих идей по каждому учебному предмету и обеспечение необходимого отражения в них новых научных теоретических достижений;

в) улучшение технической направленности образования, более совершенное осуществление трудового и профессионального образования;

г) вооружение учащихся знаниями и практическими умениями и навыками использования современной вычислительной техники, более широкое применение компьютеров в учебном процессе путем создания специальных учебных комбинатов;

д) обеспечение преемственности обучения в школе, профтехучилищах, средних специальных учебных заведениях и вузах с учетом национальных особенностей образования в разных регионах;

е) поддержание мирового стандарта в содержании образования;

ж) введение в содержание образования такого материала, который способствует развитию творческого мышления учащихся, их способностей и талантов.

5. Документы, определяющие содержание школьного образования: учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия. Как следует из этого перечня, содержание образования в школе и других учебных заведениях определяется целым рядом документов. В чем же сущность каждого из них и какую роль играют они в раскрытии содержания образования?

Учебный план – это утвержденный министерством образования документ, который определяет состав учебных предметов, изучаемых в учебном заведении, порядок (последовательность) их изучения и количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета в отдельных классах (группах). Вследствие специфики работы в различных образовательно-воспитательных учреждениях учебные планы составляются отдельно для дневных, вечерних (сменных) и заочных школ, а также для школ с углубленным изучением отдельных учебных предметов.

В современных учебных планах общеобразовательных школ все изучаемые предметы подразделяются на три группы: *предметы обязательные* (базовый компонент), *предметы по выбору учащихся* (дифференцированный компонент) и *предметы, изучение которых определяется советом школы* (школьный компонент). К обязательным предметам относятся: русский язык и литература, иностранный язык, математика, информатика, история России, всемирная история, география, биология, физика, химия, черчение, изобразительное искусство, музыка и пение, физическое и трудовое воспитание. Предметы по выбору включают в себя: второй иностранный язык, литературу страны изучаемого иностранного языка, мировую художественную культуру, религиоведение, логику, философию, астрономию, введе-

ние в экономику, основы предпринимательства, основы выбора профессии и др. Предметы школьного компонента определяются на местах.

На основе учебных планов составляются учебные программы. *Учебная программа — это утвержденный министерством образования документ, в котором раскрывается содержание образования по каждому предмету в каждом классе и определяется система научных знаний, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть учащимся.*

Как же разрабатываются учебные программы? Исторически сложилось два способа их построения: *концентрический и линейный*. При *концентрическом* (от лат. *concentrum* — центр, средоточие) способе построения программ материал данной ступени обучения в более усложненном виде проходит на последующих ступенях обучения. **Таким, например,** является изучение математики и языка в младших классах по отношению к содержанию этих предметов в средних и старших классах, изучение по физике трех состояний веществ (твердого, жидкого и газообразного) в VII и IX классах и т.д. Концентризм в школьном образовании неизбежен: он обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся, хотя, естественно, он несколько замедляет темпы обучения.

Сущность линейного способа построения учебных программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы. Этот способ дает значительную экономию времени и применяется при разработке учебных программ в средних и старших классах.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в *учебниках и учебных пособиях*. В **них** изучаемый материал по каждому предмету расчленяется на отдельные темы и дается его фактическое изложение. Кроме того, в учебниках содержатся указания, относящиеся к организации учебной работы школьников, материал для тренировочных упражнений, сводные хронологические таблицы, а также вопросы для самоконтроля. Содержание образования раскрывается в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях по литературе и истории, фонохрестоматиях, задачниках по математике, физике и химии, сборниках упражнений по языкам и т.д. Такие пособия служат вспомогательным средством для учителей и учащихся при организации учебной работы как в школе, так и при выполнении домашних заданий.

Изложенный материал дает представление о тех сложных и многообразных проблемах, которые решает дидактика при определении содержания школьного образования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что следует понимать под содержанием образования?
2. Какие объективные и субъективные факторы влияют на определение содержания школьного образования?
3. Попытайтесь раскрыть сущность теорий формального и материального образования и показать их односторонность.
4. Какие педагогические требования предъявляются к содержанию образования в современной педагогике?
5. В чем заключается сущность общего, технического и профессионального образования и в чем выражается их взаимосвязь?
6. Раскройте специфику таких документов, как учебный план, учебная программа и учебник, и покажите их роль в определении содержания образования.
7. В каком направлении продолжается работа по совершенствованию содержания школьного образования?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Атутов П.П. Политехническое образование школьников в современных условиях. М., 1985.

Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.

Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. М., 1991.

Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М., 1981.

Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983.

Федеральный закон «Об образовании». М., 1996.

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ, ЕГО ЗАДАЧАМИ И ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА

1. *Сущность обучения как педагогического процесса и его задачи. Понятия: «знание», «умение», «навык», «способности».*
2. *Внутренняя структура процесса обучения и отражение в ней характера учебно-познавательной деятельности учащихся.*
3. *Определение целевого компонента обучения.*
4. *Формирование у учащихся потребности в овладении знаниями и мотивов учения. Понятия о движущих силах учения.*
5. *Определение содержания учебных занятий.*
6. *Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом (операционно-деятельностный компонент обучения).*
7. *Придание процессу обучения эмоционально-волевого характера.*
8. *Регулирование и контроль за ходом учебно-познавательной деятельности.*
9. *Оценка и самооценка качества овладения изучаемым материалом.*
10. *Развитие учащихся в процессе обучения.*
11. *Воспитание в процессе обучения.*

1. Сущность обучения как педагогического процесса и его задачи. Понятия: «знание», «умение», «навык», «способности». Есть большая доля истины в том, когда иной раз говорят: голова даже самого способного человека мало чего стоит без хорошего образования. Но чтобы обеспечить человеку такое образование, нужно хорошо обучать его, правильно осуществлять этот самый сложный педагогический процесс. Важнейшая и непреходящая задача школы — добиваться от учащихся глубокого и прочного усвоения знаний, вырабатывать умения и навыки применять их на практике, формировать научное мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру. Иначе говоря, нужно так организовать учебный процесс, чтобы учащиеся хорошо овладевали изучаемым материалом, т.е. *содержанием образования*. Все это требует осмысления учителями теоретических основ обучения и выработки методических умений и навыков.

Что же такое обучение как педагогический процесс? В чем состоит его сущность? Когда раскрывают эти вопросы, прежде всего отмечают, что этот процесс характеризуется *двусторонностью*. С одной стороны, в нем выступает *учитель (педагог)*, который излагает программный материал и руководит этим процессом, а с другой — *учащиеся*, для которых данный процесс принимает характер учения, овладения изучаемым материалом. Вполне понятно, что протекание этого процесса немислимо без *активного взаимодействия между обучающими и обучаемыми*.

Данную особенность обучения иногда считают определяющей для раскрытия его сущности. Например, в одном учебном пособии говорится: «Обучение — целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся»¹.

Можно ли, однако, это определение считать достаточно исчерпывающим и ясным? Думается, что нельзя. Дело в том, что, хотя в процессе обучения действительно имеет место тесное взаимодействие педагога и учащихся, все же основу и суть этого взаимодействия составляет организация учебно-познавательной деятельности последних, ее активизация и стимулирование, о чем в приведенном определении не говорится. А ведь это весьма существенно. Кому, например, неизвестно, что иной раз педагог при объяснении нового материала часто делает замечания отдельным учащимся, но, не возбудив интереса к уроку, не вызывает у них стремления к овладению знаниями. Как видим, взаимодействие есть, а стремления к овладению знаниями нет. В этом случае обучение, естественно, не происходит.

Нельзя не учитывать и такую деталь. Взаимодействие, как правило, предполагает непосредственные контакты между педагогом и учащимися. В процессе же обучения такие контакты имеют место не всегда. Так, важной частью обучения является выполнение школьниками домашних заданий, однако вряд ли здесь можно говорить об их взаимодействии с учителем. Все это показывает, что сущностную характеристику обучения составляет не столько взаимодействие учителя и учащихся (хотя оно имеет место), сколько умелая организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности последних, в каких бы формах она ни протекала.

В таком случае более правильным будет считать, что *обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимули-*

рования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

Из этого определения следует, что если педагогу не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если в той или иной мере он не стимулирует их учение, никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях.

Приведенное определение позволяет четко выделить те задачи, которые необходимо решать в процессе обучения. Важнейшими из них являются следующие:

а) стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;

б) организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями и навыками;

в) развитие мышления, памяти, творческих способностей и дарований;

г) выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;

д) совершенствование учебных умений и навыков.

Поскольку обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

Говоря о *сущности знания*, нужно иметь в виду два его смысловых значения. В одном случае оно обозначает *результат научного познания*, в другом — выступает как *предмет усвоения*. Характеризуя знание как научное постижение сущности природных и общественных явлений, философ П.В. Копнин писал: «Знание — это совокупность идей человека, в которых выражено теоретическое овладение им предметом»¹.

В этом значении понятие *знание* в полной мере относится и к учебному познанию. Его результатом также является теоретическое овладение обучающимися изучаемыми предметами. Но это овладение носит специфический характер и выражается не в открытии новых теоретических идей, а в познании того, что уже добыто в науке и что нужно понять, сохранять в памяти, уметь воспроизводить и применять на практике, т.е. сделать индивидуальным достоянием каждого обучающегося. Вот почему *знание в педагогике можно*

¹ Копнин П.В. Дидактика, логика, наука. М., 1973. С. 194.

определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т.д.).

В тесной связи со знаниями выступают умения и навыки. Умение — это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение решать задачи по математике связано с владением такими приемами, как анализ условия задачи, сопоставление этого условия с усвоенными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе тех или иных элементов этих знаний, практические действия по решению задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата. В этом случае *навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.* Например, беглое чтение школьника может рассматриваться как навык, составляющий важный элемент умения осмысленного чтения.

Под способностями принято понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые, с одной стороны, выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой — обуславливают высокую степень умелости и успешности этой деятельности. Способности — это условие успеха личности в той или иной области труда или познавательной деятельности.

Способности подразделяются на *общие и специальные.* К общим способностям, помогающим добиваться успехов в учении, относятся такие индивидуально-психологические особенности детей, как трудолюбие, настойчивость, целенаправленность. Скажем, лентяй, который не хочет как следует работать, вряд ли достигнет больших успехов в овладении знаниями. К общим способностям относятся также внимательность, умение поддерживать произвольную память, сообразительность, упорство в преодолении трудностей и т.д.

Специальные же способности проявляются только в отдельных видах деятельности и основаны на природных задатках, которые также развиваются в процессе обучения. Есть, например, учащиеся, которые имеют хорошие музыкальные задатки, особую сообразительность в математике, склонность к литературному творчеству или изобразительному искусству. Хотя общие и специальные способности имеют свою специфику, развиваются они в тесной взаимосвязи и единстве. Такие психологические способности ученика, как трудолюбие, настойчивость в работе, произвольное внимание, содействуют развитию памяти и помогают успешнее заниматься по всем предметам.

Как отмечено выше, в процессе обучения решаются также задачи формирования научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры учащихся, однако сущность этих понятий будет раскрыта в главах, которые специально посвящены этим вопросам.

2. Внутренняя структура процесса обучения и отражение в ней характера учебно-познавательной деятельности учащихся. Для организации учебного процесса необходимо хорошо знать те внутренние структурные компоненты, из которых он состоит. С этой точки зрения в обучении, как и во всякой человеческой деятельности, обычно выделяют следующие структурные компоненты: *целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный*. Все это позволяет представить внутреннюю структуру и организацию процесса обучения в виде схемы (с. 147).

Осмысление данной схемы позволяет глубже уяснить сущностную характеристику обучения как педагогического процесса и дидактические подходы к его практическому осуществлению.

Эта схема, во-первых, указывает на то, что обучение носит *двусторонний характер* и обуславливает необходимость тесного взаимодействия педагога и учащихся на всех этапах учебной работы, начиная с постановки ее целей и кончая проверкой и оценкой знаний. Если на каком-то из этих этапов тот или иной школьник «не включается» в учебно-познавательную деятельность, его обучение прекращается.

Во-вторых, выделение отдельных структурных компонентов этого сложнейшего процесса дает четкое представление о том, как нужно подходить к его организации. Как явствует из схемы, эта организация включает в себя постановку целей учебной работы, возбуждение потребности учащихся в овладении изучаемым материалом, четкое определение его содержания, вовлечение учащихся в познавательную деятельность по его осмыслению, усвоению и т.д.

В-третьих, на схеме показано, что активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения не сводится только к использованию учителем отдельных методических приемов при изложении изучаемого материала, как это иногда представляется. Эта задача должна решаться и при определении целей учебной работы, и при формировании потребностно-мотивационной сферы учащихся, и при структурировании содержания учебных занятий и т.д. — на всех этапах учебного процесса.

Именно с этих позиций и обратимся к рассмотрению сущности и назначения каждого структурного компонента обучения.

Внутренняя структура и организация процесса обучения

ОБУЧАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Определение целей и задач учебной деятельности учащихся	Формирование потребности в знаниях и мотивов учебной деятельности учащихся	Определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися	Организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом	Придание учебной деятельности учащихся эмоционально-волевого характера	Регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся	Оценивание результатов учебной деятельности учащихся
---	--	--	--	--	--	--

Осознание целей и задач учебно-познавательной деятельности учащимися	Развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности	Осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению	Восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение	Проявление эмоционально-положительно-го отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности	Самоконтроль и внесение коррективов в улучшение учебно-познавательной деятельности	Самооценка результатов учебно-познавательной деятельности
--	---	---	--	---	--	---

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

3. Определение целевого компонента обучения. Организация процесса обучения прежде всего связана с четким определением его целей, а также осознанием и принятием этих целей учащимися. *Цели обучения - это не что иное, как идеальное (мысленное) предвосхищение его конечных результатов, т.е. того, к чему должны стремиться педагоги и учащиеся.*

В этом смысле целевые установки обучения делают для учащихся понятными смысл и способы организации учебно-познавательной деятельности и оказывают существенное влияние на ее активизацию.

Практическое определение целей обучения — процесс достаточно сложный и требует от педагога тщательного продумывания. Следует, однако, помнить, что как в системе обучения вообще, так и при проведении каждого учебного занятия в отдельности решаются три основных группы взаимосвязанных целей. *К первой из них относятся цели образовательные* (овладение знаниями, умениями и навыками), *ко второй - цели развивающие* (развитие мышления, памяти, творческих способностей) и *к третьей, - цели воспитательные* (формирование научного мировоззрения, нравственности и эстетической культуры). Отсюда вытекает, что, проектируя проведение учебных занятий, педагогу нужно детально определять как образовательные, так и развивающе-воспитательные цели, а также тот уровень, на котором будут решаться эти целевые установки. Так, на одних занятиях будет проводиться общее ознакомление с новой темой, на других — преобладать усвоение теоретической стороны изучаемого материала, на третьих — главным будет выработка практических умений и навыков, на четвертых — проверка знаний и т.д. Все это необходимо доводить до сознания учащихся, чтобы они хорошо понимали целевую направленность своей учебно-познавательной деятельности.

4. Формирование у учащихся потребности в овладении знаниями и мотивов учения. Понятие о движущих силах учения. Огромная стимулирующая роль потребностей и мотивов деятельности в развитии и формировании личности раскрывалась в главе о сущности и закономерностях воспитания. Это в полной мере относится и к обучению. Овладение изучаемым материалом и умственное развитие учащихся происходит только в процессе их собственной активной учебно-познавательной деятельности. Еще А. Дистервер писал:

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен до-

стигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому *самодетельность* - средство и одновременно результат образования»¹.

Несколько в иной форме эту же мысль выражал известный психолог и педагог Л.В. Занков:

«Всестороннее развитие, духовное богатство не может быть достигнуто по принуждению. Подлинное духовное богатство складывается тогда, когда человек сам тянется к знаниям, к науке, к искусству»².

Но когда же учащийся сам тянется к знаниям, к науке, к искусству? Тогда, когда он *переживает потребность в учении, когда им движут здоровые мотивы и интерес к овладению изучаемым материалом*. В этом отношении весьма глубокий смысл имеют слова выдающегося французского физика Паскаля: *ученик - это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь*.

Как же нужно формировать у учащихся потребность в учении и интерес к овладению знаниями?

На формирование у учащихся потребности в учении и интереса к овладению знаниями оказывает влияние целая совокупность педагогических факторов и методических приемов. Психологический механизм воздействия этих факторов и приемов состоит в том, что они возбуждают у учащихся переживание внутренних противоречий между тем, как они учатся и как должны учиться, и стимулируют их стремление (активность) к овладению знаниями. Известный дидакт М.А. Данилов утверждал, что *переживание внутренних противоречий между знанием и незнанием является движущей силой учения, познавательной активностью учащихся*.

Но как же приводить в действие эту движущую силу? Как формировать у учащихся потребность в учении?

Весьма действенным фактором в этом отношении является личность учителя, его эрудиция (от лат. *eruditio* — ученость, образованность) *и мастерство преподавания*. Когда учитель в совершенстве и глубоко владеет наукой, в процессе обучения он оперирует интересными деталями и фактами, поражает учащихся своим огромным кругозором, восхищает их своей образованностью. В этом случае срабатывает психологический механизм подражания, и учащиеся переживают внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем своих знаний, что и стимулирует их к более активному учению.

¹ Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 118.

² Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. М., 1967. С. 18.

Формированию потребности в учении способствует доброжелательное отношение учителя к учащимся, основанное на уважении и требовательности к ним, о чем уже шла речь, когда раскрывались общие закономерности воспитания. Уважение учителя способствует укреплению у учащихся чувства собственного Достоинства, проявлению благожелательности к учителю, что, естественно, побуждает их старательно овладеть его предметом. Требовательность же уважаемого учителя позволяет им переживать недостатки в своем учении и поведении (внутреннее противоречие) и вызывает стремление к их преодолению. Если же между учителем и учащимися складываются негативные отношения, это весьма отрицательно сказывается на познавательной деятельности последних. Проф. М.А. Ефремов отмечает, что в подобных случаях немедленно вступает в силу закон торможения психики человека, в том числе и его познавательной деятельности.

Для развития потребности и интереса к овладению знаниями большое значение имеют специально используемые для этого учителем методические приемы обучения: демонстрация наглядных пособий, технических средств обучения, привлечение в процессе изложения нового материала ярких примеров и фактов, создание проблемных ситуаций, возбуждающих у учащихся внутренние противоречия между вновь возникающими познавательными задачами и недостаточным уровнем имеющихся знаний для их решения, умение учителя вызывать удивление по отношению к изобретательности и могуществу человеческого разума в познании глубинных явлений природы, развитии науки и техники.

*Существенное влияние на формирование потребности в овладении знаниями оказывает та общая закономерность воспитания, согласно которой активная деятельность учащихся стимулируется радостью достигаемых успехов в учении. Каждый учащийся живет надеждой и стремится к успешному овладению знаниями. Если эти надежды и стремления сбываются, учащиеся крепнет уверенность в своих силах, и они учатся с еще большей охотой. В тех же случаях, когда ученик начинает отставать, когда трудности в учении не только не преодолеваются, но и нарастают, он теряет веру в успех и ослабляет свои усилия, а в иных случаях и совсем прекращает учебную работу. В этом смысле не теряет своей педагогической актуальности мысль Я.А. Коменского о том, что *учиться должно быть легко и приятно*. Трудное же учение, как правило, бывает малопродуктивным и зачастую совсем убивает желание не только учиться, но и посещать школу.*

В связи с рассмотренными положениями нужно правильно подходить к оценке тех случаев, когда школьник плохо учится, нарушает порядок и дисциплину на уроках, не проявляет должной внима-

тельности и активности при изложении нового материала учителем, а иногда и демонстративно мешает учиться другим. В таких ситуациях иные учителя обычно говорят, что ученик не хочет учиться, хотя правильнее было бы сказать: *у него нет потребности в учении*. Если исходить из последней оценки, тогда такой ученик нуждается не в проработках, упреках и нотациях, а в оказании ему помощи в преодолении трудностей, в применении более искусных приемов формирования у него потребности в учении, развитии интереса к овладению знаниями.

5. Определение содержания учебных занятий. Хотя содержание обучения раскрывается в учебных программах и учебниках, тем не менее при подготовке к занятиям учителю необходимо тщательно продумывать вопрос о том, каким конкретно должно быть их содержание и что необходимо усвоить учащимся. Что же должно здесь привлекать его внимание?

Прежде всего следует конкретизировать объем теоретических положений в изучаемом материале, выделить те из них, которые являются ведущими. Вместе с тем необходимо подчеркнуть в процессе изложения те вопросы, которые связывают новый материал с ранее изученным и подготавливают учащихся к осмыслению последующих знаний.

Не менее важным является также определение тех умений и навыков, которые необходимо выработать у учащихся в связи с изучаемым материалом.

Наконец, необходимо акцентировать внимание на тех мировоззренческих и морально-эстетических идеях, которые заключены в учебном материале и имеют важное воспитательное значение.

При определении содержания учебных занятий нужно также решить вопрос о том, как наиболее целесообразно излагать программный материал, разбивая его на отдельные темы или используя *методику объяснения его укрупненными блоками*, когда на одних занятиях изучается сразу две-три и более родственные темы, а закрепление их проводится на последующих уроках.

Естественно, что, определив предварительно содержание учебных занятий, *учителю необходимо довести до сознания учащихся тему нового материала, ее главные вопросы, которые им нужно усвоить, и обратить внимание на те практические умения и навыки, которые им предстоит выработать*. Это будет давать им ориентировку в работе, концентрировать их учебно-познавательную деятельность на овладении важнейшими положениями изучаемого материала.

6. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом (операционно-деятельностный компонент обучения). В структуре учебного процесса это едва ли не самый главный компонент. Для его организации существенное значение имеет то, что, хотя овладение изучаемым материалом и происходит под руководством учителя, оно представляет собой своеобразный процесс самостоятельного «открытия» учеником уже имеющихся в науке знаний.

«Когда говорят, — писал психолог С. Л. Рубинштейн, — что человек как индивид не открывает, а лишь усваивает уже добытые человечеством знания..., то это, собственно, значит лишь то, что он не открывает их для человечества, но лично для себя он все же должен их открыть, пусть «перепоткрыть». Человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом»¹.

В этом смысле учение требует определенного «распредмечивания знаний», или «воссоздания», но только в более свернутом виде, тех мыслительных и практических операций (действий), которые когда-то совершались в процессе научного исследования (познания) тех или иных явлений или предметов. С этой точки зрения, как показано в педагогике, процесс этот включает в себя три взаимосвязанные стадии (этапы).

На первой стадии происходит восприятие, осмысление и запоминание изучаемого материала, или *усвоение теоретических знаний*.

На второй стадии осуществляется выработка умений и навыков по применению этих знаний на практике, что требует организации специальных тренировочных упражнений.

Третья стадия связана с дальнейшим повторением и углублением знаний по изучаемому материалу, их закреплением и совершенствованием практических умений и навыков. Иначе говоря, чтобы учащийся овладел изучаемым материалом, ему необходимо осуществить *полный цикл учебно-познавательных действий: восприятие нового материала, его первичное и последующее осмысление, запоминание, упражнение в применении усвоенной теории на практике и затем повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков*.

Как же происходит процесс усвоения изучаемого материала на каждой из названных выше стадий? В чем заключается сущность каждого из перечисленных познавательных действий?

¹ Рубинштейн С. Л. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 34.

а) **Усвоение теоретического материала.** Процесс этот начинается с *восприятия* изучаемого материала. *Сущность данного познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств (слуха, зрения, осязания и обоняния) воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений.* Четко раскрыл сущность ощущений и восприятий И.П. Павлов:

«Ощущение — это простейшее субъективное переживание, данное каким-то внешним агентом (раздражителем) органам чувств, а восприятие — это есть то, что у меня получается в мозге, когда его раздражение оказывается связанным с другими раздражителями и со следами прежних»¹.

Когда, например, человек ощущает с помощью слуха звуки, то он воспринимает характер этих звуков (низкий, высокий, металлический, шум льющейся воды и т.д.). С помощью зрения воспринимается цвет (светлый, голубой, красный, яркий, блеклый), форма предметов и т.д. Осязательные ощущения позволяют воспринимать такие свойства тел, как их твердость или мягкость, газоподобность и т.д. Следовательно, *восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качества и признаков познаваемых предметов и явлений.*

Результатом восприятия является формирование представлений как низшей формы знаний. Представление есть не что иное, как сохранение в сознании человека внешних образов (признаков, свойств) воспринимаемых предметов и явлений. Низшей формой знаний они являются потому, что в них фиксируются только внешние свойства предметов и явлений, *но не раскрывается их сущность.*

Приведем несколько примеров.

Учитель русского языка при объяснении правила написания безударных гласных в корне слов пишет на доске: *вода, волна*. Учащиеся видят это, и у них формируется первое представление: слова *вода* и *волна* пишутся с буквами *о*. Затем учитель читает эти слова и обращает внимание на ту разницу, которая существует между их написанием и произношением. Ученики слышат, что эти слова произносятся со звуком *а* в корне. Это уже другое, слуховое представление. Потом учитель изменяет эти слова так, что гласные звуки в корне ставятся под ударение и отчетливо слышатся звуки *о*. Это уже третье представление.

Учащиеся изучают по математике тему: «Доли. Обыкновенные дроби». Учитель демонстрирует разрезанное на пять частей яблоко. Учащиеся в первом случае с помощью зрительных ощущений во-

спринимают яблоко целое, а в другом — состоящее из пяти равных частей. Таким образом у них формируется два представления. Потом в процессе демонстрации они видят, что можно из целого яблока взять его пятую часть, две пятых и т.д. Это уже третье представление.

Как видим, и в первом, и во втором случае в представлениях фиксируются только *внешние свойства* (образы изучаемых предметов). Но как в научном познании, так и в обучении необходимо раскрывать сущность предметов и явлений. Еще Аристотель отмечал, что научное знание существенным образом отличается от восприятия и мнения: от восприятия тем, что его предметом является всеобщее и необходимое, а не единичное и случайное, а от мнения — тем, что его суждение — всегда истинно. Постигнуть же это всеобщее, необходимое и истинное можно только с помощью *мышления, осмысления*.

Что же такое *осмысление как познавательное действие*? В словаре русского языка говорится, что осмыслить что-либо — значит открыть его смысл, значение, понять¹. Следовательно, в общем плане *осмысление как познавательное действие есть мысленное постижение причин и следствий, заключенных в изучаемых предметах и явлениях, раскрытие (уяснение) сущности последних и формирование на этой основе различных теоретических обобщений (правил, выводов, закономерностей и т.д.). Осмысление вообще — это всегда работа мысли. Процесс этот включает в себя следующие мыслительные операции (действия):*

- а) анализ воспринятых внешних свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях;
- б) логическую группировку признаков и свойств изучаемых предметов и явлений и выделение из них наиболее существенных и общих для всех подобного рода предметов и явлений;
- в) «мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов и явлений и формулирование теоретических понятий или обобщающих выводов, правил и т.д.;
- г) проверку обоснованности и истинности сделанных теоретических выводов.

Если вновь обратиться к приведенным выше примерам, то можно легко выявить все эти мыслительные операции. При осмыс-

¹ См.: Ожегов СИ. Словарь русского языка. М., 1985. С. 396.

лении на уроках русского языка правила написания безударных гласных в корнях слов ученики с помощью учителя сначала обращают внимание на то, как слышатся и как пишутся слова *вода*, *волна*, затем сопоставляют их написание с тем, какой гласный звук слышится, если изменить слово так, чтобы проверяемый слог в этих словах оказался под ударением. Анализируя дальше эти представления, они выделяют то из них, которое в данном случае является существенным. Этим существенным является одинаковое звучание и написание гласной в ударном слоге.

Учитель приводит новые примеры, и ученики догадываются, что в безударном слоге корня слова пишется буква, обозначающая звук, который слышится под ударением. Осмысливая все это, многие учащиеся самостоятельно могут сформулировать грамматическое правило.

Такие же мыслительные операции осуществляют учащиеся и при осмыслении темы о нахождении части от целого и приходят к выводу, что всякое целое можно представить себе в виде единицы, частей же в ней может быть множество. Чтобы найти часть от целого, используется действие умножения целого на обыкновенную дробь.

В конечном итоге получается, что учитель не «вкладывает» знания в головы учащихся, не «передает» их, а только организует их деятельность по осмыслению материала и помогает им самим «открывать» для себя новые теоретические правила, законы и т.д. и познавать сущность изучаемых предметов и явлений. В этой связи необходимо обратить внимание на те *трудности*, которые испытывают учащиеся при осмыслении изучаемого материала и о которых необходимо знать учителю. Исследованиями установлено, что для учащихся гораздо труднее выделять *обилие признаков*, которые характерны для многих подобных явлений и предметов, чем их различия. И это понятно. Различия обычно выражены более рельефно, они более очевидны и в этом смысле находятся как бы на поверхности изучаемых явлений и предметов. Общие же, существенные признаки чаще всего скрыты за внешней видимостью их, как это мы наблюдали при восприятии учащимися написания букв в корнях слов в зависимости от того, как они слышатся под ударением.

По этой причине учащиеся иной раз воспринимают свойства, хотя и важные, но вовсе не необходимые для познания сущности изучаемых предметов и явлений. Например, при изучении истории древнего мира они встречаются с понятием «раб», которое ассоциируется с тем, что рабы не обладали собственностью и выполняли тяжелую работу. Но это правильно только отчасти. Главной же характеристикой раба была его зависимость от рабовладельца, кото-

рый имел над ним неограниченную власть. На все эти трудности при осмыслении изучаемого материала учитель должен обращать внимание учащихся.

Результатом осмысления является понимание изучаемого материала и образование понятий. Если в представлениях, как уже отмечено выше, отражаются единичные, внешние свойства и признаки изучаемых предметов и явлений, то в понятиях выражается их глубинная сущность, заключенные в них внутренние причины и следствия. **Вот почему понятие обычно определяется как форма научного знания (мысли), в которой раскрывается сущность познаваемых предметов и явлений, которая выражается в виде законов, правил, выводов и других теоретических обобщений.** К месту скажем, что слово *понятие* происходит от славянского *паяти*, что означает «взять», «поймать» существенное в изучаемых предметах и явлениях и указывает на необходимость активного самостоятельного мышления учащегося.

В педагогике, однако, выделяется *два вида осмысления - первичное и последующее.* Конечно, если изучаемый материал бывает сравнительно легким и не содержит сложных понятий, то достаточно одного первичного восприятия и осмысления, чтобы его хорошо понять. Но в большинстве случаев, особенно по математике, физике, химии и другим предметам, изучаемый материал отличается достаточной сложностью, и его *первичное восприятие и осмысление позволяет добиваться лишь понимания, которое зачастую бывает поверхностным, неполным и не всегда точным.* Вот почему при изучении подобного материала необходимо, чтобы учащиеся осуществляли *последующее его более глубокое осмысление.*

Это наглядно видно, когда учитель на уроке иной раз объяснит новый, достаточно сложный материал и сразу переходит к опросу учащихся. В таких случаях большинство из них чаще всего не в состоянии отвечать на поставленные по этому материалу вопросы. И это понятно: они осуществили лишь первичное восприятие и осмысление и поэтому его усвоение находится на уровне, как говорят, не совсем отчетливых представлений и поверхностного понимания. Вот почему в таких случаях, безусловно, необходимо организовать дальнейшую познавательную деятельность учащихся, чтобы они всесторонне осмыслили изучаемый материал и добились его глубокого понимания. Как правило, *на большинстве уроков учителю в различных формах нужно дважды объяснять новый материал, чтобы ученики осуществляли его первичное и последующее более обстоятельное осмысление, о чем будет идти речь в главе об уроке.*

Однако овладение изучаемым материалом не сводится только к его пониманию и формированию научных понятий. Вполне спра-

ведливым *следует* считать то игривое выражение, которое гласит: *как многого не знал он из того, что понимал*. Разве, например, не бывает так, что ученик как будто все понимает, если кто-то другой отвечает на вопросы по изучаемой теме, но сам передать ее содержание не в состоянии. Следовательно, *изучаемый материал нужно не только понимать, но и сохранять его в памяти и уметь свободно и логично воспроизводить*.

«Не следует забывать следующего положения, — писал А. Дистервег, — мы хорошо знаем лишь столько, сколько можем сказать; мы хорошо знаем лишь то, что способны выразить словами»¹.

Отсюда следует, что органической частью учебно-воспитательной деятельности учащихся является *запоминание изучаемого материала*,

Для процесса запоминания существенное значение имеет вопрос о том, что означает: *знать, усвоить изучаемый материал*. В драме В. Гете «Фауст» Мефистофель восклицает: «Что значит знать? Вот в чем затрудненье!» Попробуем ответить на этот вопрос.

Знать изучаемый материал — значит уметь:

- осмысленно и полностью его воспроизводить;
- воспроизводить его в сокращенном виде,
- выделять в материале главные положения;
- разъяснять сущность усвоенных правил, выводов и других теоретических обобщений,
- доказывать правильность и обоснованность теоретических положений;
- отвечать на прямые и косвенные вопросы по изучаемому материалу;
- расчленять материал на смысловые части и составлять его план в устном и письменном виде,
- иллюстрировать усвоенные теоретические положения своими примерами и фактами;
- письменно отвечать на вопросы по изученному материалу;
- устанавливать связь изучаемого материала с ранее пройденным;
- применять полученные знания на практике, т.е. выполнять практические задания, решать примеры и задачи, составлять различные схемы и т.д.;
- переносить усвоенные знания на объяснение других явлений и фактов;
- выделять мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи в изучаемом материале, выразить к ним свое отношение.

Приведенные положения показывают, что *запоминание изучаемого материала не имеет ничего общего с его механическим зазубриванием*.

Дистервег А. Избр. пед. соч. С. 264—265.

Наоборот, оно должно базироваться на глубоком и всестороннем понимании усваиваемых знаний и способствовать умственному развитию учащихся.

Обычно *запоминание осуществляется путем повторения - воспроизведения изучаемого материала*. Здесь, однако, необходимо иметь в виду следующее. Еще К.Д. Ушинский писал:

«Повторение может быть двух родов, из которых одно мы назовем активным, а другое — пассивным. *Пассивное* повторение состоит в том, что ученик вновь воспринимает то, что воспринимал уже прежде... *Активное* повторение состоит в том, что ученик самостоятельно, не воспринимая впечатлений из внешнего мира, воспроизводит в самом себе следы воспринятых им прежде представлений. Это активное повторение гораздо действеннее пассивного, и способные дети инстинктивно предпочитают его первому: прочитав урок, они закрывают книгу и стараются проговорить его на память»¹.

Примерно такую же мысль высказывал А. Дистервег:

«Нет более верного средства добиться у себя и у других четких знаний и ясных мыслей, как заставить себя громко, ясно, определенно и быстро высказывать свои мысли. Кто наблюдал за собой, знает, что мы только тогда овладеем каким-либо представлением или мыслью, когда подыщем наиболее подходящие слова для их выражения»².

Все это показывает, что *лучшим средством запоминания изучаемого материала является его активное воспроизведение*: пересказ вслух **или** про себя, устные ответы на вопросы учебника, составление плана прочитанного, устное или письменное составление тезисов. В таком случае, когда учащийся после осмысления нового учебного материала приступает к его усвоению (запоминанию), ему вначале следует вдумчиво прочитать его по учебнику, выделить в нем основные положения, а затем приступить к его активному воспроизведению, пользуясь указанными выше приемами.

Для овладения изучаемым материалом существенное значение имеют его временные рамки. С этой точки зрения выделяют *запоминание концентрированное*, которое осуществляется в один присест, и *рассредоточенное*, когда усвоение изучаемого материала осуществляется в несколько приемов и рассредоточивается во времени. *При концентрированном запоминании знания переходят в оперативную, кратковременную память и быстро забываются. Рассредоточенное же запоминание способствует переводу знаний в память долговременную.*

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 425.

² Дистервег А. Избр. пед. соч. С. 264—265.

Вот почему в процессе обучения необходимо рекомендовать учащимся пользоваться приемами *рассредоточенного* запоминания.

Было бы, однако, неверно сводить усвоение (запоминание) изучаемого материала только к воспроизводящей деятельности. Необходимо побуждать учащихся к тому, чтобы они раскрывали и осмысливали новые детали в изучаемом материале, которые ускользали от их внимания при первичном его восприятии. Особое значение в этом смысле имеет продумывание собственных примеров и фактов, которые глубже подтверждают изучаемые теоретические положения, выработка умения передавать материал своими словами, всестороннее осмысление его мировоззренческой и нравственно-эстетической направленности. Известный психолог А.А. Смирнов писал:

«Запоминание должно быть понято не как однообразное многократное запечатление того, что надо запомнить, а как разнообразно протекающая деятельность, каждое отдельное звено которой, т.е. каждое отдельное повторение, направлено на решение новой задачи...»¹

Наконец, из психологии известно, что *существенным условием успешного запоминания является его произвольность, намерение школьника прочно усвоить изучаемый материал, мобилизация волевых усилий в этом направлении*. А.А. Смирнов писал о том, что слабое усвоение изучаемого материала является не столько следствием плохой памяти, сколько отсутствием необходимых волевых усилий, стремления к прочному овладению знаниями.

Таковы психолого-педагогические основы процесса запоминания. Если он правильно организуется, это позволяет не только добиваться усвоения теоретического материала учащимися, но и предотвращает его механическую зубрежку, способствует более глубокому осмыслению знаний, развитию мышления, памяти и морально-волевых качеств.

б) Организация упражнений по применению знаний на практике и формированию умений и навыков. Это очень важная стадия в процессе овладения изучаемым материалом. Она обуславливается не только тем, что знания нужны человеку для жизненной практики и духовного развития, но и тем, что формирование практических умений и навыков способствует более глубокому осмыслению изучаемого материала, развитию сообразительности и творческих способностей. Например, с помощью упражнений учащиеся вырабатывают навыки выразительного и осмысленного чтения, грамотного письма, умения решать задачи и примеры по математике, ориентироваться по карте

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. С. 338—339.

при изучении географии и истории. Постоянных упражнений требуют развитие смекалки, умение решать нестандартные задачи, проявление и совершенствование творческих способностей и т.д.

Два положения имеют весьма существенное значение для организации упражнений по применению теоретических знаний на практике.

Первое. Тренировочные упражнения только тогда дают эффект и выполняются осмысленно, когда учащиеся хорошо овладели теорией. Если же знания осмыслены и усвоены недостаточно, то учащиеся не будут осознавать способов их применения на практике.

Второе. Процесс применения усвоенных знаний на практике имеет свои трудности. Это связано с тем, что *общее* проявляется в большом многообразии *конкретного*. Исходя из этого положения, академик Б.М. Кедров отмечал: «Движение познания от теории к практике соответствует нарастанию момента субъективности в деятельности человека при сохранении объективного момента в качестве исходного, определяющего собой весь процесс его познавательной и практической деятельности»¹.

Вот это *многообразие конкретного, в котором проявляется общее, а также наличие субъективного момента при применении теоретических знаний на практике и вносит в этот процесс определенные затруднения*. Усвоив на основе конкретных примеров и фактов то или иное правило, вывод или закон, учащийся должен решать сам (субъективный момент), подходят ли они для решения новых задач или объяснения новых, ранее не встречавшихся явлений. Наибольшие трудности, писал Л.С. Выготский, представляет перенесение смысла или значения выработанного понятия на новые конкретные ситуации. Путь от абстрактного к конкретному оказывается здесь не менее трудным, чем в свое время был путь прохождения от конкретного к абстрактному.

Еще четче раскрывает это положение К.А. Славская. Она отмечает:

«Знания как сгусток чужой мысли включаются в деятельность человека, выполняя роль своеобразных орудий производства и выступая в качестве мыслительного оснащения для осуществления этой деятельности. Примером может служить таблица умножения при решении арифметических задач... Однако различного рода операции являются обобщенными способами действия, в то время как всякая ситуация носит единичный, конкретный характер. Чтобы соотнести их, чтобы адекватно применить общее положение к данной

¹ Кедров Б.М. О науках фундаментальных и прикладных // Вопросы философии. 1972. № 10. С. 39.

конкретной ситуации, нужна мыслительная деятельность человека. Грубо говоря, каждая операция не имеет на себе надписи, где и когда она должна быть применена»¹.

Именно в этом и заключаются трудности, связанные с использованием знаний на практике. Возьмем правило правописания безударных гласных в корне слова в русском языке. Само по себе оно довольно простое: гласная в корне пишется так, как она слышится под ударением. Но чтобы его применять, учащемуся нужно в каждом отдельном случае уметь находить корень слова и изменять его так, чтобы безударная гласная стала под ударением. Не каждому это дается легко. По этой причине недостаточная грамотность отдельных учащихся по языкам и математике чаще всего обуславливается слабой орфографической и синтаксической натренированностью, отсутствием необходимых умений и навыков в решении задач.

Все это следует учитывать при организации занятий по выработке умений и навыков применения усвоенных знаний на практике. Конкретные приемы организации этих занятий будут раскрыты в главе «Методы обучения».

в) Повторение, обобщение и систематизация изучаемого материала с целью углубления знаний и совершенствования практических умений и навыков. Это очень сложная стадия в овладении изучаемым материалом. Ее исходной основой является положение о том, что познание — не прямая линия, а кривая, бесконечно приближающаяся к ряду кругов, к спирали. Это значит, что овладение знаниями не сводится к одному познавательному акту, что искомое не раскрывается сразу во всем своем многообразии и требует дальнейшей умственной и практической деятельности по более глубокому его усвоению.

«На каждом этапе усвоения знаний, — писал М.А. Данилов, — к известному присоединяется неизвестное, к главному и существенно-му, что было раскрыто на предыдущем этапе, присоединяется производное, менее существенное, но тоже важное для обоснования знаний об изучаемом предмете»².

Все это требует организации познавательной деятельности по повторению, обобщению и систематизации знаний с целью их углубления и совершенствования практических умений и навыков.

Имеет значение здесь и другое не менее важное положение. Как бы хорошо ни был усвоен изучаемый материал на занятиях, это усвоение (запоминание) носит концентрированный характер, при ко-

¹ Славская К.А. Мысль в действии. М., 1968. С. 78—79.

² Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960. С. 12—13.

тором, как уже отмечалось, знания переходят в оперативную, *кратковременную* память и быстро забываются. Чтобы предотвратить это забывание и перевести знания в память долговременную, необходимо осуществить *рассредоточенное запоминание*, что так же требует организации повторения изучаемого материала.

Таким образом, обращаясь к повторению изученного материала, учащиеся глубже и полнее его осмысливают, усваивают его внутреннюю логику и приводят в систему с ранее полученными знаниями.

Повторение нужно проводить по каждой изучаемой теме, а также отдельным разделам учебной программы и в конце учебного года. Например, после изучения темы об имени существительном по русскому языку в VI классе организуется повторение, систематизация и обобщение знаний учащихся по теме в целом. Такая же работа проводится после изучения отдельных крупных тем по математике, физике, химии, литературе, истории и другим предметам. Как бы хорошо ни проводились учебные занятия, их продолжением должна быть самостоятельная домашняя работа учащихся по дальнейшему более глубокому осмыслению и прочному усвоению знаний, практических умений и навыков. Попытки отдельных учителей осуществлять обучение без домашней учебной работы в научном отношении являются несостоятельными.

Такова система и сущность учебно-познавательной деятельности на разных стадиях (этапах) овладения изучаемым материалом. В связи с этим необходимо отметить, что в зависимости от осуществления учебно-познавательной деятельности знания учащихся могут достигать только уровня представлений или поверхностного понимания, или же ограничиваться усвоением теории без наличия практических умений и т.д. Это необходимо знать как учителям, так и учащимся. *Только осуществление обучающимися полного цикла учебно-познавательных действий обеспечивает глубокое и прочное овладение программным материалом, их умственное развитие, формирование научного мировоззрения, нравственной и эстетической культуры.*

7. Придание процессу обучения эмоционально-волевого характера.

Современная технология педагогического труда обязательно должна опираться на эмоциональный отклик учащихся, на их волевые усилия¹. Термин *эмоциональность* происходит от лат. *emovere* и франц. *emotion*, что значит возбуждать, волновать. Следовательно,

¹ См.: Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М., 1986. С. 14.

эмоциональность обучения означает такой характер организации учебной работы, при котором учащиеся возбуждается интерес и внутреннее влечение к активной учебно-познавательной деятельности. Как же придавать обучению эмоциональный характер и стимулировать волевые усилия учащихся в овладении изучаемым материалом?

Большое значение здесь имеет прежде всего *умелое формирование потребностей и мотивов учения*, которые возбуждают стремление к овладению знаниями, делают обучение привлекательным для учащихся.

Эмоциональность обучения и стимулирование волевых усилий учащихся в овладении знаниями обеспечиваются также *специальными дидактическими методами и приемами*. К ним относятся: демонстрация учебно-наглядных пособий, использование технических средств обучения, высокая содержательность изложения нового материала учителем, привлечение ярких примеров и фактов, создание проблемных ситуаций и т.д.

Вот как описывает К. Паустовский в книге «Повесть о жизни» подобные приемы, которые использовал в гимназии учитель географии Черпунов. В главе «Вода из реки Лимпопо» писатель отмечает, что

...На столе в классе, где проводились занятия, всегда стояли залитые сургучом бутылки с желтоватой водой. На наклейках старческим почерком было написано «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря». Ребята приставали к учителю, чтобы он разрешил им попробовать воду из Мертвого моря: им хотелось убедиться, действительно ли она такая соленая, что убивает все живое. Но пробовать воду учитель не разрешал.

Географ любил удивлять учащихся всякими редкостями. Показывая воду в бутылке, он рассказывал, что сам набирал ее из Нила возле Каира.

— Смотрите, — он взбалтывал бутылку, — сколько в ней ила. Нильский ил богаче алмазов. На нем расцвела культура Египта.

«Чтобы мы, — пишет К. Паустовский, — лучше запомнили всякие географические вещи, Черпунов придумал наглядный способ. Так, он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу он вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него — третье, а в третье — четвертое. Потом он говорил:

— Запомните: это — Азия, в Азии — Аравия, в Аравии — город Аден, а в Адене сидит англичанин»¹.

Использование подобных примеров значительно расширяет возможности учителя в повышении эмоциональности обучения,

Паустовский К. Собр. соч. М., 1957. Т. III. С. 99.

развивает познавательные интересы учащихся и стимулирует их волевые усилия в овладении знаниями.

8. Регулирование и контроль за ходом учебно-познавательной деятельности. Рассмотренная выше система учебно-познавательных действий показывает, как происходит овладение учащимися изучаемым материалом. Следует, однако, иметь в виду, что в зависимости от конкретных целей обучения и особенностей изучаемого материала учебно-познавательная деятельность учащихся будет носить различный характер. В одном случае *главным в учебном процессе является осмысление и усвоение теоретических знаний*, в другом — *тренировочные упражнения по применению их на практике*, в третьем — *углубление и систематизация пройденного материала* и т.д. Все это, естественно, оказывает влияние на структуру учебного процесса и выдвигает на первый план то одну, то другую группу учебных задач и познавательных действий. Регулирование учебно-познавательной деятельности в том и состоит, чтобы в каждом случае и на каждой стадии обучения она соответствовала целевым установкам и задачам последнего. Какие же вопросы в этой связи встают перед учителем?

Нарегулирование учебного процесса влияет характер (содержание) изучаемого материала. Так, по-разному организуется учебная деятельность по истории, где преобладает словесное изложение знаний, и по химии, где нередко не обойтись без лабораторных занятий, хотя и в том, и в другом случае дидактическая цель может быть одна — овладение новым материалом.

Не меньшее значение имеет и *учет особенностей самой познавательной деятельности.* Обычно, например, новый материал излагает сам учитель, побуждая учащихся к его восприятию и осмыслению. Однако известно, что весьма важно приучать учащихся к самостоятельной работе по осмыслению и приобретению новых знаний. Кроме того, организация самостоятельного усвоения нового материала есть лучший способ активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Поэтому во многих случаях при изучении новой темы полезно побуждать их к самостоятельному овладению материалом.

Но *регулирование* учебно-познавательной деятельности учащихся имеет и другую сторону. Оно *связано с учетом их индивидуальных умственных особенностей и способностей.* Тем из учащихся, которые проявляют большие способности в учении, необходимо давать более сложные или дополнительные учебные задания, чтобы не тормозить, а наоборот, содействовать развитию их умственных и творче-

ских способностей. Ученикам же, испытывающим определенные затруднения в овладении изучаемым материалом, следует уделять больше внимания и помогать в преодолении встречающихся трудностей.

Большую регулятивную и стимулирующую роль в обучении играет *осуществление контроля за качеством овладения изучаемым материалом и побуждение школьников к самоконтролю*. Необходимо добиваться, чтобы этот контроль был регулярным и осуществлялся по каждой изучаемой теме. Что же касается учащихся, то их не только нужно побуждать к осуществлению самоконтроля, но и помогать им овладеть его приемами, о чем будет идти речь в главе об организации домашней учебной работы.

9. Оценка и самооценка качества овладения изучаемым материалом. В процессе обучения важное значение имеет оценка учителем качества знаний учащихся и побуждение их к самооценке результатов учения. Регулярная оценка знаний позволяет не только отмечать успехи школьников, но и выявлять недостатки в их учебной работе. У одних она вызывает удовлетворение хорошей успеваемостью, у других — выявляет недостатки в познавательной деятельности, возбуждает переживание внутренних противоречий между тем, как они учатся и как должны учиться, и таким образом и тех, и других, стимулирует к познавательной активности, способствует формированию прилежания и ответственности за выполнение своих школьных обязанностей. Такую же роль играет и самоконтроль учащихся за результатами своей учебной деятельности.

10. Развитие учащихся в процессе обучения. При определении сущности обучения было отмечено, что его важнейшей задачей помимо овладения знаниями, умениями и навыками (образование) является развитие мышления, памяти, творческих способностей и дарований учащихся. Как же оно осуществляется?

Умственное воспитание обычно связывается с накоплением в сознании личности прочного фонда научных знаний, с овладением учебно-познавательными умениями и навыками и их совершенствованием, с проявлением сообразительности, гибкости мысли, хорошей памяти как при усвоении нового материала, так и при его применении в различных жизненных ситуациях.

Психолог В.А. Крутецкий отмечает:

«Умственное развитие связано с двумя категориями явлений. Во-первых, должно иметь место накопление фонда знаний — на это

обращал внимание еще П.П. Блонский: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать». Таким образом, знания — необходимое условие мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те умственные операции, с помощью которых приобретается знание, то есть характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям. Словом, умственное развитие характеризуется и тем, *что* отражается в сознании, и еще в большей степени тем, *как* происходит отражение»¹.

Психолог Л.В. Благоняжеина трактует умственное развитие как владение и совершенствование мыслительных операций, связанных с аналитико-синтетической познавательной деятельностью. Она отмечает:

«Умственное развитие происходит в процессе мыслительной деятельности, которая всегда включает выход за пределы того, что дано непосредственно в восприятии. Это может быть расчленение сложного содержания на составляющие его части, сравнение одного явления с другим, обобщение единичных фактов, установление причинной зависимости между явлениями и т.д. Говоря о необходимости развивать мышление школьника, следует иметь в виду умственную работу именно такого рода, в отличие от простого воспроизведения материала по памяти. Если нет самостоятельной переработки усваиваемого материала, то нет и условий для развития мышления»².

Касаясь развития учащихся в процессе обучения, американский психолог Дж. Брунер пишет:

«Мы преподаем предмет не для того, чтобы произвести на свет маленькие живые библиотеки, а для того, чтобы научить ученика самого мыслить математически, рассматривать проблемы так, как это делает историк, принимать участие в добывании знаний. Познавание — это процесс, а не продукт»³.

Органической частью умственного воспитания является *развитие способностей и творческих задатков* учащихся. Прежде всего необходимо развивать у них такие общие способности, как трудолюбие, настойчивость в преодолении трудностей, произвольное внимание, сообразительность, память и т.д. В то же время нужно создавать

¹ Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972. С. 169.

² Благоняжеина Л.В. Психологические вопросы организации учебной деятельности школьников. М., 1969. С. 50.

³ Цит. по: Малькова З.А. Современная школа США. М., 1971. С. 62.

условия для развития задатков к различным видам творческой деятельности, например к занятиям математикой, литературой, музыкальным и изобразительным искусством, а также техническим творчеством.

Педагогика, как отмечалось в главе о сущности и закономерностях воспитания, исходит из того, что в каждом нормальном в психическом отношении ребенке заложены большие потенциальные возможности, позволяющие формировать у него многообразные способности. Отвечая педагогам-скептикам, которые сомневались в творческой одаренности отдельных воспитанников, А.С. Макаренко говорил, что если, по нашему мнению, ученик неспособен, то может оказаться, что мы попросту не смогли узнать, каким из тысячи талантов он обладает.

Как же развивать способности и творческие задатки школьников?

Первостепенное значение в этом отношении имеет сама личность учителя, его эрудиция, увлеченность своей наукой и умение живо и интересно объяснять изучаемый материал. Влияние учителя сказывается на повышении работоспособности детей и пробуждает у них интерес к учению, что в конечном итоге обуславливает развитие способностей и творческих задатков.

«Склонности, — писал известный гельминтолог академик К.И. Скрябин, — проявляются и развиваются у человека рано. Их развитие, их рост в большой степени зависят от качества преподавательской работы в школе. Помню своего учителя естествознания Сухова. Частенько оставались с ним после уроков, чтобы побеседовать по теме, особенно меня захватившей. В Томском реальном училище (ведь в то время сибирскую интеллигенцию в значительной степени составляли политические ссыльные) работали передовые учителя, господствовал дух серьезного, доброго и внимательного отношения к ученику.

Из восьми учеников VII класса впоследствии вышли два академика, три профессора и один художник. Случайность? Думается, что нет. От инициативы учителей, от их увлеченности предметом, творческого отношения к делу зависит многое»¹.

В развитии способностей и творческих задатков большую роль играет умение учителя заечь в ученике искру пытливости в той или иной области знания или труда и возбудить в этом направлении его активную умственную и практическую деятельность. Основопо-

¹ Скрябин К.И. Наследство, врученное правнукам // Учительская газета. 19(52). 7 июня.

ложник науки о межпланетном ракетоплавании К.Э. Циолковский уже в шестнадцать лет увлекся этой идеей. Вынужденный по состоянию здоровья оставить учение в гимназии, он подружился с книгами. Из учебника А. Гуно «Физика» он впервые узнал о полетах аэростатов. Под впечатлением прочитанного любознательный подросток пробует сделать воздушный шар. В дальнейшем им овладевает мысль о создании космических кораблей на реактивной тяге для межпланетных путешествий, реализации которой он посвятил всю свою жизнь¹.

Для развития способностей и задатков учащихся большое значение имеет включение в учебный процесс решения творческих задач, побуждение к прочному усвоению изучаемого материала, индивидуальная работа с хорошо успевающими и создание для них повышенной «учебной нагрузки» с тем, чтобы они лучше раскрывали свой умственный потенциал. Поддержание этих условий создает предпосылки для развития способностей и творческих задатков учащихся в процессе обучения.

11. Воспитание в процессе обучения. В главе о сущности и закономерностях воспитания подчеркивалось, что обучение и воспитание в узком смысле находятся в *неразрывном единстве*. Прежде всего обучение, если оно правильно организовано, способствует воспитанию культуры умственного труда. В процессе его учащиеся овладевают умениями и навыками учебной работы и совершенствуют их, учатся поддерживать разумный режим труда и отдыха и, как отмечено выше, развивают свое мышление, память, творческие способности.

Но главным в этом процессе является воспитание научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Решение этой задачи требует от учителя специального внимания. Дело в том, что если теоретический и прикладной характер знаний выступает достаточно выразительно и деятельность учащихся непосредственно направляется на их раскрытие, то заключенные в этих знаниях мировоззренческие и морально-эстетические идеи с такой очевидностью не выступают. Здесь необходимы определенные усилия учителя. Специального освещения, например, требуют идеи об эволюции животного и растительного мира, о «вечности» и «несотворимости» материи и энергии и т.д.

¹ См.: Харламов И.Ф. Основные вопросы организации воспитательной работы в школе. Минск, 1967. С. 27.

Не меньше внимания требуется от учителя, когда речь идет об осмыслении учащимися морального и эстетического содержания изучаемого материала как условия формирования у них нравственных и эстетических взглядов и убеждений. Все эти вопросы будут детально раскрыты в главах о воспитании у учащихся научного мировоззрения и нравственных качеств.

Надо, однако, подчеркнуть, что раскрытие мировоззренческого и морально-эстетического содержания изучаемого материала не представляет собой особой ступени или стадии процесса обучения. Оно выступает как органическая часть осмысления и усвоения знаний и выработки практических умений и навыков. Разъясняя факты и теоретические обобщения и проводя работу с учащимися по применению усвоенных знаний на практике, учитель одновременно должен добиваться глубокого осмысления и прочного овладения ими мировоззренческими и морально-эстетическими идеями и выводами.

Обстоятельное усвоение материала данной главы имеет большое значение для осмысления дальнейших вопросов, связанных с дидактическими и методическими основами организации обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Почему определение обучения как процесса взаимодействия педагога и учащихся является недостаточным для раскрытия его сущности? Какое определение обучения дается в этой главе?
2. Можете ли вы свободно раскрыть основные задачи обучения?
3. В чем состоит сущность понятий: «знание», «умение», «навык», «способности»?
4. Проверьте себя, хорошо ли вы знаете основные структурные компоненты процесса обучения. Попробуйте начертить схему этого процесса со всеми его структурными компонентами.
5. Раскройте сущность каждого структурного компонента обучения и их значение для организации учебной работы.
6. Какие стадии проходит процесс овладения изучаемым материалом и какие познавательные действия необходимо осуществлять учащимся на каждой из этих стадий?
7. Каких результатов в овладении изучаемым материалом позволяет добиваться каждое познавательное действие?
8. В чем заключается образование, развитие и воспитание школьников в процессе обучения?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Бабинский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М., 1977.

- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
- Дидактика* средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
- Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения. М., 1977.
- Менчинская Н.А.* Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970.
- Оконь В.* Введение в общую дидактику /Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. М., 1990.
- Смирнов А.Л.* Проблемы психологии памяти. М., 1966.
- Теоретические основы* процесса обучения в советской школе /Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.
- Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников. Минск, 1975.
- Щукина Г.И.* Проблемы познавательного интереса в педагогике. М., 1971.

ЛИЛАКТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. *Закономерности обучения, присущие ему как органической части воспитания (в широком смысле).*
2. *Специфические закономерности обучения:*
 - а) *научность и мировоззренческая направленность обучения;*
 - б) *проблемность обучения;*
 - в) *наглядность обучения;*
 - г) *активность и сознательность учащихся в процессе обучения;*
 - д) *доступность обучения;*
 - е) *систематичность и последовательность обучения;*
 - ж) *прочность обучения и его цикличность;*
 - з) *единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.*
3. *Принципы обучения.*

1. Закономерности обучения, присущие ему как органической части воспитания (в широком смысле). Для успешного обучения важно знать не только его сущность и внутреннюю структуру, но и те глубинные закономерности, на основе которых оно должно осуществляться. При рассмотрении этих закономерностей большое значение имеет прежде всего то, что обучение как средство развития и формирования личности является составной частью воспитания, понимаемого в его широком смысле. Отсюда следует (и это отмечалось в главе о сущности и закономерностях воспитания), что обучению присущи все те закономерности, на основе которых осуществляется воспитание в целом. Основные из них следующие:

- а) *направленность обучения на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности;*
- б) *деятельностный характер обучения;*
- в) *единство потребностно-мотивационной сферы и учебно-познавательной активности обучающихся;*

- г) проявление уважения и требовательности к учащимся, укрепление их личного достоинства в процессе обучения;
- д) обеспечение радости успехов в овладении знаниями;
- е) раскрытие способностей и творческих задатков учащихся и опора на их положительные свойства и качества в процессе обучения;
- ж) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения;
- з) повышение влияния коллектива на улучшение качества учебной работы;
- и) согласованность и единство педагогических усилий школы, семьи и общественности в стимулировании учебно-познавательной активности учащихся.

Характер и пути реализации этих закономерностей были раскрыты, когда шла речь о сущности воспитания. Здесь же следует только подчеркнуть, что умелое осуществление этих закономерностей в процессе обучения служит важной предпосылкой его дидактической эффективности. Если, например, педагог не будет формировать и развивать потребностно-мотивационную сферу учащихся, вряд ли ему удастся поддерживать их учебно-познавательную активность. Равным образом он не будет стимулировать эту активность, если не сумеет вызвать у своих питомцев переживание радости успехов в овладении знаниями, если не будет проявлять к ним уважения, чуткости и тактичной требовательности. Так же обстоит дело и с другими закономерностями, которые являются общими как для воспитания, так и для обучения.

Однако, будучи специфическим педагогическим процессом, направленным на овладение знаниями, умениями и навыками, развитие умственных и творческих задатков, а также на выработку мировоззрения и нравственно-эстетическое формирование учащихся, обучение, несомненно, имеет и свои особые закономерности.

2. Специфические закономерности обучения. К этим закономерностям относятся следующие:

- а) научность и мировоззренческая направленность обучения;
- б) проблемность обучения;
- в) наглядность обучения;
- г) активность и сознательность учащихся в процессе обучения;
- д) доступность обучения;
- е) систематичность и последовательность обучения;

- ж) прочность обучения и его цикличность;
- з) единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Чем же обусловлены эти закономерности и как необходимо их осуществлять?

а) *Научность и мировоззренческая направленность обучения.* Эта закономерность обусловлена тем общим дидактическим требованием, согласно которому содержание образования в школе должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность. Для реализации этой закономерности учителю необходимо:

глубоко и доказательно раскрывать каждое научное положение изучаемого материала, не допуская ошибок, неточностей и механического зазубривания учащимися теоретических выводов и обобщений;

обстоятельно раскрывать мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи, содержащиеся в изучаемом материале;

показывать значение изучаемого материала для понимания современных общественно-политических событий и их соответствия интересам и стремлениям народа.

б) *Проблемность обучения.* Это кардинальная закономерность процесса обучения. Она обусловлена сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Как отмечалось в предыдущей главе, только при условии, если учащийся сталкивается с проблемами, вопросами и задачами, которые ему нужно разрешить, он включается в познавательный процесс, проявляет мыслительную активность. Вот почему в процессе обучения необходимо ставить перед учащимися познавательные проблемы и задачи, создавать проблемные ситуации, которые побуждали бы их к поисково-познавательной деятельности. Это не исключает необходимости использования сообщающе-объяснительных способов изложения нового материала, но, зная о большой роли проблемного обучения, учитель во всех случаях, где это только возможно и целесообразно, должен придавать ему проблемный характер, учить школьников самостоятельно осмысливать изучаемый материал. Например, изучая в VI классе по русскому языку тему о правописании гласных в корнях *кас - кос*, учитель, написав на доске примеры: *касается - коснулся*, ставит перед учащимися вопрос: почему в этих родственных словах в одном случае корень пишется с гласной *а*, а в другом — с гласной *о*? Этот вопрос выводит учащихся за пределы их знаний и стимулирует к размышлениям и поискам ответов на него. Так появляется потребность в разрешении возникшей проблемной ситуации. А когда у учащихся возникает потребность что-то решить, найти ответы на воз-

никшие вопросы, они стремятся к поиску, к «открытию» истины, осмыслению и усвоению нового материала.

в) *Наглядность обучения.* Эта закономерность обусловлена рядом факторов. Какие же из них являются наиболее важными?

Первый. Наглядность обучения вытекает из того, что оно выступает для учащихся как средство познания окружающего мира, и поэтому процесс этот происходит более успешно, если основан на непосредственном наблюдении и изучении предметов, явлений или событий. Я.А. Коменский писал: «...Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство»¹.

Второй. Познавательный процесс требует включения в овладение знаниями различных органов восприятия. К.Д. Ушинский писал, что знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством различных органов чувств они воспринимаются. «Паук, — отмечал он, — потому бежит так изумительно верно по, тончайшим нитям, что держится не одним когтем, а множеством их: оборвется один, удержится другой». Развивая эту мысль далее, он подчеркивал: «Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются»². По его мнению, наглядное обучение повышает внимание учащихся, способствует более глубокому усвоению знаний.

Третий. Наглядность обучения основана на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному. На ранних этапах ребенок мыслит больше образами, чем понятиями. С другой стороны, понятия и абстрактные положения осмысливаются учащимися легче, если они подкрепляются конкретными фактами, примерами. Однако и на более высоких ступенях развития мышление не может отрываться от конкретных фактов и образов.

Четвертый. Наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более легким. Многие сложные теоретические положения при умелом использовании наглядности становятся доступными и понятными для учащихся. В этой связи К.Д. Ушинский отмечал следующее: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучить-

¹ Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 384.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 251.

ся над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов — и ребенок усвоит их налету»'.

Указанные положения классической дидактики сохраняют свое научное значение и для современного обучения. Разница состоит в том, что в настоящее время весьма усовершенствована и получила широкое развитие система учебно-наглядных пособий, позволяющих сделать доступными наблюдению даже такие предметы и явления, которые в обычных условиях не могут восприниматься с помощью органов чувств. Так, с помощью кинодемонстраций учащиеся могут наблюдать жизнь в глубинах моря, а также такие микропроцессы, как движение жидкости в капиллярных сосудах, и другие. В результате сложилась целая система наглядных пособий, которые применяются в обучении. К этим пособиям относятся: а) реальные предметы и явления в их натуральном виде; б) модели машин; в) муляжи (от фр. *mouler* — формовать, отливать в форму); г) иллюстративные пособия: картины, рисунки, фотографии; д) графические пособия: диаграммы, графики, схемы, таблицы; е) различные технические средства: учебные кинофильмы, средства программированного обучения, компьютеры.

Учебно-наглядные пособия и технические средства обучения могут выполнять двойную роль: с одной стороны, они служат источниками новых знаний, а с другой — как средства выработки практических умений и навыков у учащихся. Поэтому их следует использовать на всех этапах учебного процесса: при объяснении нового материала, при его закреплении, при организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике, а также при проверке и оценке усвоения программного материала учащимися.

г) *Активность и сознательность учащихся в процессе обучения.* Это исключительно важная дидактическая закономерность, от умелой реализации которой в решающей мере зависит успех и качество учебного процесса. Чем же она обуславливается?

Активность и сознательность обучения обуславливается прежде всего целевой установкой школы — необходимостью подготовки активных и сознательных членов общества. Естественно поэтому, что эта активность и сознательность должны формироваться с помощью главного средства воспитания и развития личности — *обучения*. С другой стороны, данная закономерность вытекает из особенностей самого процесса овладения знаниями. Суть этой особенности, как отмечалось в предыдущей главе, состоит в том, что без ак-

тивной и сознательно осуществляемой учебно-познавательной деятельности учащиеся не могут овладеть изучаемым материалом и развивать свои умственные способности.

Каковы же пути реализации этой закономерности?

Важнейшее значение в этом отношении имеет умелое использование разнообразных приемов, способствующих возбуждению потребности и интереса к овладению знаниями, придание учебному процессу проблемного характера.

Активность и сознательность обучения поддерживаются путем организации наблюдения за изучаемыми предметами и явлениями и побуждения учащихся к самостоятельному объяснению явлений природы и общественной жизни.

Для активного и сознательного овладения знаниями необходимо приучать школьников к постановке вопросов как перед учителем, так и для самостоятельного ответа и разрешения. Неверным является утверждение, будто вопросы возникают лишь у тех учеников, которые слабо усвоили или не поняли материал. Как раз наоборот: вопросы возникают тогда, когда урок понят и продуман, но учащийся хочет глубже и полнее осмыслить отдельные его положения.

Указанная закономерность требует выработки у учащихся самостоятельного подхода к изучаемому материалу, глубокого продумывания тех теоретических выводов и понятий, мировоззренческих и морально-эстетических идей, которые имеются в его содержании. Решить эту задачу нельзя, если педагог не сумеет возбудить и поддерживать познавательную активность и сознательность учащихся в процессе обучения.

д) *Доступность обучения.* Эта закономерность отражает необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе и недопустимости его чрезмерной усложненности и перегруженности, при которых овладение изучаемым материалом может оказаться непосильным. Но что значит сделать обучение доступным?

Первое. Сделать обучение доступным — значит правильно, с учетом возрастных познавательных возможностей учащихся определить его содержание, т.е. тот объем знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть школьникам каждого класса по каждому учебному предмету. Если этот объем будет слишком велик и учащимся необходимо будет штудировать ежедневно по 20—40 и более страниц учебников, как это нередко случается, подобная перегрузка, естественно, не только затрудняет, но и делает непо-

сильным процесс овладения знаниями и обучения в целом. Все это требует высокой отработанности и надлежащей компактности учебных программ и учебников, их постоянного совершенствования. Всякая же непродуманная их ломка, поспешное включение в учебные планы новых учебных предметов или же резкое увеличение объема изучаемого материала, что также иногда имеет место, только вредит делу.

Второе. Сделать обучение доступным — значит правильно определить степень теоретической сложности и глубины изучения программного материала. Так, например, элементарные сведения о трех состояниях жидкости дети получают еще в начальных классах. Характер этих сведений сугубо конкретный. Дети узнают о трех состояниях воды в зависимости от температуры, о расширении воды при нагревании и т.д. В VII классе в курсе физики дается более глубокое представление о переходе жидкости из одного состояния в другое. Учащиеся знакомятся с температурой кипения и замерзания воды. В старших классах к этой проблеме они обращаются при изучении молекулярно-кинетического движения.

Третье. Сделать обучение доступным — значит правильно определить количество учебного времени (уроков), отводимого для изучения каждого учебного предмета с учетом его важности и сложности и обеспечения его глубокого и прочного усвоения. Именно поэтому в школе больше времени занимает изучение русского языка, математики, физики, на другие же предметы его отводится меньше.

Четвертое. Чтобы сделать обучение доступным, необходимо не только совершенствовать учебные программы и учебники. Осуществление этой закономерности во многом зависит от учителя, его умения использовать в процессе обучения яркий фактический материал, компактно и в то же время доходчиво его излагать, связывать с жизнью и умело подводить учащихся к теоретическим выводам и обобщениям.

И наконец, пятое. Осуществление доступности обучения связано с учетом индивидуальных особенностей мыслительной деятельности и памяти учащихся, а также уровня их подготовки и развития. Если тот или иной ученик испытывает затруднения в осмыслении новых знаний, в этом случае нужно еще раз обратиться к анализу фактического материала и оказать индивидуальную помощь. Есть учащиеся с замедленным мышлением, их не следует торопить при воспроизведении знаний при ответах на вопросы. Учащиеся с ослабленной памятью нуждаются в побуждении к более частому воспроизведению знаний, к повторению пройденного материала.

В 60–70-е гг. трактовка этой закономерности в педагогике претерпела существенное изменение. Проф. Л.В. Занков, в частности, выдвинул идею о необходимости проведения обучения на высоком уровне трудности и ускоренного темпа прохождения учебного материала. Речь идет о том, что доступность ни в коей мере не означает нарочитой облегченности обучения. Плодотворная учебная работа не может происходить без высокого умственного напряжения учащихся, без их стремления к преодолению встречающихся трудностей. К.Д. Ушинский писал о том, что мечтать легко и приятно, а мыслить, думать — трудно. Мышление, познание требуют продолжительного сосредоточенного внимания, аналитико-синтетической деятельности ума и волевых усилий. Вести обучение на высоком уровне трудности — значит включать учащихся в активную познавательную деятельность, возбуждать их пытливость, давать достаточное количество творческих упражнений с тем, чтобы и слабые, и более успевающие школьники работали в полную меру своих сил.

К сожалению, расширительная трактовка данной идеи повлекла за собой увеличение объема школьного образования и усложнение его теоретического уровня. Это привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на его качестве и успеваемости учащихся. В настоящее время продолжается работа по совершенствованию и рационализации содержания образования, по освобождению его от слишком усложненного и второстепенного материала с тем, чтобы устранить перегрузку обучения и сделать его более соответствующим уровню умственного развития учащихся. Снятию перегрузки должен способствовать также перевод части учебных предметов в число необязательных, изучающихся по выбору самих учащихся.

е) *Систематичность и последовательность обучения.* Указывая на огромное значение этой закономерности, К.Д. Ушинский писал:

«Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»¹.

В последние годы педагогика рассматривает эту закономерность в более широком плане. В трактовке этой закономерности мы исходим прежде всего из целевых установок воспитания. В этом смысле подготовка всесторонне развитого, высококультурного человека

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 5. С. 355.

требует такого обучения, которое обеспечивало бы последовательное усвоение учащимися определенной системы знаний в разных областях науки, систематическое прохождение школьного обучения. Кто такой школы не пройдет в юношеские годы, кто овладеет только отрывочными сведениями и не будет иметь систематизированных знаний, тот не станет образованным человеком, и этот недостаток будет всегда преследовать его по пятам.

Обеспечение систематичности и последовательности обучения требует глубокого осмысления учащимися логики и системы в содержании усваиваемых знаний, а также систематической работы по повторению и обобщению изучаемого материала. Необходимо также приучать школьников к регулярной работе с книгой, к наблюдениям за явлениями природы, воспитывать навыки организованности и последовательности в приобретении знаний. Одной из распространенных причин неуспеваемости учащихся является отсутствие у них системы в учебной работе, неумение проявлять настойчивость и прилежание в учении.

В осуществлении систематичности и последовательности в обучении большая роль принадлежит проверке и оценке знаний учащихся. Учет и оценка знаний проводятся с целью контроля за работой учащихся и выявления качества их успеваемости. Вместе с тем они приучают школьников к систематическому усвоению изучаемого материала, способствуют предупреждению и преодолению пробелов в знаниях.

ж) *Прочность обучения и его цикличность.* Эта закономерность отражает ту особенность обучения, в соответствии с которой овладение знаниями, умениями, навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями достигается только тогда, когда они, с одной стороны, обстоятельно осмыслены, а с другой — хорошо усвоены и продолжительное время сохраняются в памяти. В разработке этой закономерности педагогика решительно отмечает схоластическую зубрежку и механическое заучивание материала, которые процветали в старой школе. Мы руководствуемся положениями о необходимости глубокой переработки научных знаний, их прочного усвоения и развития не только мышления, но и памяти обучающихся, о чем шла речь в главе о целях воспитания.

К сожалению, в 60—70-е гг. в нашей педагогике искаженную трактовку получили идеи развивающего обучения, основной смысл которых состоял в том, чтобы главный акцент в учебной работе делался на применении методов и приемов, способствующих развитию мыслительных способностей учащихся, и не обращалось должного внимания на прочное овладение (запоминание) изучаемого мате-

риала. Дело дошло до того, что само понятие «запоминание» исчезло из дидактики и учебных пособий для учителей, и его употребление стало подвергаться критике, поскольку оно якобы ассоциируется с механической зубрежкой. Но, спрашивается, разве можно обеспечить прочное овладение знаниями, не организовав специальной учебно-познавательной деятельности учащихся по их запоминанию? Конечно, нельзя. Вместе с тем не имеет ничего общего правильно поставленное усвоение (запоминание) изучаемого материала с механической зубрежкой. Наоборот, как отмечалось в предыдущей главе, оно способствует более глубокому осмыслению знаний, способов их применения на практике и умственному развитию учащихся.

Каким же образом обеспечивается прочность обучения?

Решение этой задачи требует прежде всего, чтобы учащиеся совершали в процессе обучения полный цикл учебно-познавательных действий: *первичное восприятие и осмысление изучаемого материала, его последующее более глубокое осмысление, проделывали определенную работу по его запоминанию, применению усвоенных знаний на практике, а также по их повторению и систематизации.*

На неразрывную связь глубокого осмысления и запоминания указывал еще Я.А. Коменский. Он писал: «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понято рассудком». При этом он считал необходимым, чтобы «сегодняшнее закрепляло вчерашнее и открывало путь к завтрашнему».

Осмысленность и прочность овладения изучаемым материалом достигается тогда, когда его усвоение носит *рассредоточенный* характер, о котором уже говорилось выше. Это вызывает необходимость неоднократного обращения учащихся к изучению и запоминанию пройденного материала, т.е. его повторения. Однако эта работа должна быть правильно организована. Повторение только тогда рационально, учил К.Д. Ушинский, когда оно является предупреждением забывания, а не возобновлением забытого, а потому «воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторению не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж»¹.

Наконец, для прочного усвоения знаний большое значение имеет систематически осуществляемая проверка и оценка знаний учащихся. Практика показывает, что если знания ученика не подвергаются регулярной проверке, он ослабляет свою энергию в учебе, запускает усвоение материала.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 425.

з) *Единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.* Данная закономерность обуславливается двумя факторами: *во-первых*, задачами обучения, важнейшими из которых являются овладение учащимися системой научных знаний, практических умений и навыков (образование), развитие мыслительных способностей и памяти (умственное развитие), формирование научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры (воспитание); *во-вторых*, характером учебного материала, в котором в органическом единстве выступают его образовательные, развивающие и воспитательные стороны.

Все это требует реализации образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения в их единстве.

Решение данной проблемы имеет ряд аспектов.

Один из них состоит в том, чтобы учитель, готовясь к проведению учебных занятий, тщательно продумывал, какие конкретные образовательные, развивающие и воспитательные задачи он будет решать.

Важное значение имеет подбор фактического материала, позволяющего глубоко осмысливать знания, развивать мышление и творческие способности учащихся, а также способствовать формированию их мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Не менее существенным является также выбор таких методов обучения, которые активизировали бы мышление школьников, их самостоятельность и обеспечивали глубокое овладение мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями.

Наконец, реализация этой закономерности требует тесной связи теории с практикой, обучения с общественной деятельностью и производительным трудом учащихся, которые способствуют обогащению знаниями, формированию их взглядов и убеждений, вырабатывают стремление к активному служению Родине, закаляют волю и характер.

Большое разнообразие закономерностей обучения требует от педагога большой дидактической умелости и мастерства в проведении учебных занятий. Без этого трудно добиться успехов в стимулировании учебно-познавательной активности учащихся, в осуществлении образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

3. Принципы обучения. Если считать рассмотренные закономерности обучения достаточно обоснованными в научном отношении, то, как отмечено в главе о сущности и общих закономерностях воспитания, они должны выступать в качестве основополагающих тре-

бований к практической организации учебного процесса. Эти требования к обучению в педагогике принято называть *дидактическими принципами*. Как следует из изложенного, к наиболее важным дидактическим принципам относятся следующие:

а) обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность;

б) обучение должно характеризоваться проблемностью;

в) обучение должно быть наглядным;

г) обучение должно быть активным и сознательным;

д) обучение должно быть доступным;

е) обучение должно быть систематическим и последовательным;

ж) обучение должно быть прочным;

з) в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся.

В 60—70-е гг. профессор Л.В. Занков сформулировал ряд новых дидактических принципов на основе проводимой им и его сотрудниками экспериментальной работы по совершенствованию обучения в начальных классах. Один из этих принципов — обучение должно проводиться на высоком уровне трудности — уже рассмотрен выше, когда речь шла о доступности обучения. К другим же принципам он относил следующие: в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала; преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями; учащиеся должны осознавать сам процесс усвоения знаний и владеть приемами учения. К сожалению, применение этих принципов в массовой школьной практике повлекло за собой многие недостатки. Так, на каждом уроке нужно было изучать новый материал и не стало хватать времени для его закрепления. Акцент на овладении теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. Опыт показал, что эти принципы не были обусловлены глубинными закономерностями обучения, и поэтому не все из них утвердились в педагогической науке.

Однако дидактика не ограничивается раскрытием сущности обучения и его закономерностей. Она разрабатывает методические основы процесса обучения и реализации этих закономерностей, о чем и пойдет речь в следующей главе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попытайтесь обосновать положение о том, что воспитание (в широком смысле) и обучение имеют общие закономерности. Перечислите эти закономерности и раскройте их значение для осуществления процесса обучения.

2. Какие закономерности являются специфическими для процесса обучения? Раскройте их сущность.
3. Как соотносятся между собой закономерности и принципы обучения? Перечислите и раскройте значение основных принципов обучения для его успешного осуществления.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.

Дидактические принципы //Пед. энциклопедия: В 4 т. М., 1964. Т. 1.

Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики /Пер. с польск. О.В. Долженко. М., 1986.

Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

1. *Понятие о методах обучения. Проблема классификации методов обучения.*
2. *Методы устного изложения знаний учителем и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала.*
3. *Методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником.*
4. *Методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные занятия.*
5. *Методы учебной работы по выработке умений и навыков применения знаний на практике: упражнения, лабораторные работы.*
6. *Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за учебной работой учащихся; устный опрос - индивидуальный, фронтальный, уплотненный; выставление поурочного балла; контрольные работы; проверка домашних работ; программированный контроль, тестирование.*
7. *Критерии оценки успеваемости учащихся.*

1. Понятие о методах и приемах обучения. Проблема классификации методов обучения. Понятие *метода обучения* является весьма сложным. Вот почему до сих пор в педагогике не прекращаются дискуссии относительно более точной его трактовки. Однако, несмотря на различные определения, которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Большинство авторов склонны считать *метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся*. Взяв в качестве исходного это положение, попытаемся более детально рассмотреть данное понятие и подойти к его научному определению.

Слово *метод* в переводе с греческого означает *исследование, способ, путь к достижению цели*. Этимология (происхождение) этого слова

сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод — в самом общем значении — способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», — отмечается в философском словаре¹. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных задач.

С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя *обучающую работу учителя* (изложение, объяснение нового материала) и *организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся*. Например, когда изучается на уроках математики тема «Умножение дроби на дробь», учитель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой — стремится стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся (побуждает их к размышлению, самостоятельному формулированию выводов и т.д.). Иногда же, как будет показано ниже, сам учитель не объясняет новый материал, а лишь определяет его тему, проводит вступительную беседу, инструктирует учащихся к предстоящей учебной деятельности (обучающая работа), а затем предлагает им самим осмыслить и усвоить материал по учебнику.

Как видим, и здесь сочетается обучающая работа учителя и организуемая им активная учебно-познавательная деятельность учащихся. Все это позволяет сделать вывод: *под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.*

Широко распространенным в дидактике является также термин *приемы обучения*. Прием обучения — это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Несколько забегаю вперед, скажем, например, что в методе упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: *показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отработываемых умений и навыков*. В дальнейшем будет показано, что и другие методы обучения складываются из целого ряда специфических приемов.

Не менее сложным и вызывающим дискуссию является вопрос о *классификации методов обучения*. Здесь, между прочим, есть своя история. В 20-е гг. в педагогике велась борьба против методов схоласти-

ческого обучения и зубрежки, процветавших в старой школе, и предпринимались поиски таких методов, которые обеспечивали бы сознательное, активное и творческое овладение знаниями учащимися. Именно в эти годы педагог Б.В. Всесвятский развивал положение о том, что в обучении может быть только два метода: *метод исследовательский* и *метод готовых знаний*. Метод готовых знаний, естественно, подвергался критике. В качестве же важнейшего метода обучения в школе признавался исследовательский метод, суть которого сводилась к тому, что учащиеся якобы все должны познавать на основе наблюдения и анализа изучаемых явлений и самостоятельно подходить к необходимым выводам.

Попытка свести все разнообразие учебной работы к применению каких-то универсальных методов была необоснованной. Тот же исследовательский метод, например, даже на занятиях по математике, физике и химии может применяться не всегда. Что же касается изучения литературы, истории и других предметов, которые содержат много описательного материала, то использование этого метода носит здесь весьма ограниченный характер.

В 20-е гг. предпринимались также попытки насаждения в школе так называемого *метода проектов*, в основе которого, как уже отмечалось в главе 7, лежит философия прагматизма и который был заимствован из США. Однако обнаружилось, что присущие этому методу ликвидация отдельных учебных предметов и сведение всей учебной работы к так называемому проектированию и деланию резко снижали качество общеобразовательной подготовки учащихся. С тех пор в нашей педагогике утвердилось положение о том, что в обучении не может быть никаких универсальных методов и что в процессе его должны применяться различные методы учебной работы.

Дидактические исследования, однако, показывают, что номенклатура (наименование) и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какой подход избирается при их разработке. Укажем на важнейшие из них.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов: *словесные, наглядные и практические*¹. И действительно, *слово, наглядные пособия и практические работы* широко используются в учебном процессе.

¹ Такой же точки зрения придерживается польский дидакт Ч. Куписевич. См. его кн.: *Основы общей дидактики* / Пер. с польск. О.Б. Долженко. М., 1986. С. 178.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин разрабатывали методы обучения, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения они выделяли следующие методы:

а) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция — восприятие): рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д.;

б) репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;

в) проблемное изложение изучаемого материала;

г) частично-поисковый, или эвристический, метод;

д) исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя.

Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Каждая из этих классификаций имеет определенное основание и позволяет с различных сторон осмысливать сущность методов обучения. Однако в дидактическом отношении наиболее практичной представляется все же классификация М.А. Данилова и Б.П. Есипова. Они исходили из того, что если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то, следовательно, их можно подразделить на следующие группы: а) методы приобретения новых знаний, б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике, в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп:

а) *методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся*: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала;

б) *методы закрепления изучаемого материала*: беседа, работа с учебником;

в) *методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала*: работа с учебником, лабораторные работы;

г) *методы учебной работы по применению знаний на практике и выработка умений и навыков*: упражнения, лабораторные занятия;

д) *методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся*: повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), выставление поурочного балла, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль, тестирование.

Рассмотрим сущность и способы применения указанных методов в процессе обучения.

2. Методы устного изложения знаний учителем и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала. Первые четыре из этих методов называют также *вербальными* (от лат. *verbalis* — устный, словесный). Нельзя не отметить, что в 20—30-е гг. в педагогике предпринимались попытки умалить значение словесных методов обучения, так как они якобы не активизируют познавательную деятельность учащихся и сводят учебный процесс к преподнесению «готовых знаний». Против таких попыток выступала Н.К. Крупская. В отзыве на рукопись статьи Б.П. Есипова «О терминологии методических приемов» она писала: «Его (словесный метод. — *И.Х.*) нельзя выбросить за борт в самой современной школе: это естественный метод обучения, передачи мысли словами»¹.

Какова же сущность и приемы применения каждого из методов устного изложения знаний учителем?

Рассказ и объяснение учителя. Это наиболее распространенные методы организации учебной работы. *Рассказ — это метод повествовательно-сообщающего изложения изучаемого материала учителем и активизации познавательной деятельности учащихся.* Чаще всего он используется при изложении такого учебного материала, который носит *описательный характер*, например краткая биография писателя на занятиях по литературе, материал о географическом положении и природных условиях той или иной страны по географии и

¹ Крупская Н.К. Пед. соч. Т. 10. С. 241.

истории, факты и примеры, относящиеся к истории научных открытий в курсах физики, химии, математики, и т.д.

Однако в чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще всего он включает в себя рассуждения учителя, анализ фактов, примеров, сопоставление различных явлений, т.е. сочетается с *объяснением* изучаемого материала. Нередко же изложение новых знаний целиком основывается на объяснении учителя. Так, при изучении на уроках геометрии темы «Сумма внутренних углов треугольника» учитель не столько рассказывает, сколько объясняет и доказывает, что в любом треугольнике сумма внутренних углов равна 180° . Излагая на занятиях по ботанике особенности строения корней у разных растений, учитель объясняет функциональную зависимость формы корней от условий питания и развития растений. Все это показывает, что если рассказ — это *повествовательно-сообщающий*, или *повествовательно-информационный*, метод изложения знаний, то *метод объяснения связан с пояснением, анализом, истолкованием и доказательством различных положений излагаемого материала*.

Школьная лекция. Рассказ и объяснение применяются при изучении сравнительно небольшого по объему учебного материала. Начиная же с VII—VIII классов, учителям приходится по отдельным темам устно излагать значительный объем новых знаний, затрачивая на это 20—30 минут урока, а иногда и весь урок. Например, в курсе физики в XI классе изучаются темы «Строение атома. Опыты Резерфорда», «Рентгеновские лучи», «Открытие радиоактивности», изложение которых занимает почти весь урок. Значительного количества времени в старших классах требует изучение таких тем, как творческий путь писателя, обзорные темы по тому или иному периоду развития литературы или истории и т.д. Изложение подобного материала осуществляется с помощью *школьной лекции*.

Слово *лекция* латинского происхождения и в переводе на русский язык означает *чтение*. Традиция изложения материала путем дословного чтения заранее написанного текста (конспекта) восходит к средневековым университетам. Впрочем, в Англии до настоящего времени считается обязательным, чтобы профессор университета приходил на занятия с текстом лекции и пользовался им при изложении материала студентам. В других же странах эта традиция утратила свое значение, и понятие *лекция* означает не столько чтение заранее подготовленного текста, сколько специфический метод объяснения изучаемого материала. В этом смысле под *школьной лекцией* следует понимать такой метод обучения, когда учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по

объему учебный материал, используя при этом приемы активизации познавательной деятельности учащихся.

Поскольку лекция принадлежит к методам устного изложения знаний учителем, возникает вопрос о ее отличии от рассказа и объяснения. В одном из учебников педагогики пишется: «Лекция отличается от рассказа тем, что изложение здесь не прерывается обращением к учащимся с вопросами». В другой книге говорится о другом отличии: «Школьная лекция сравнительно с рассказом и объяснением характеризуется большей научной строгостью изложения».

Вряд ли можно согласиться с указаниями на эти отличия лекции от рассказа и объяснения. В самом деле, разве лекция перестает быть лекцией оттого, что учитель по ходу изложения (объяснения) материала обращается к учащимся с вопросом? Наоборот, иногда (о чем речь будет идти ниже) полезно поставить перед учащимися вопрос, заставить их подумать с тем, чтобы активизировать их внимание и мышление. С другой стороны, нельзя признать правильным и утверждение, что лекция отличается от рассказа большей научной строгостью или точностью, так как научность изложения является важнейшим требованием ко всем методам обучения. Так чем же в таком случае школьная лекция отличается от рассказа и объяснения? Единственное отличие состоит в том, что лекция используется для изложения более или менее обширного учебного материала, и поэтому она занимает почти весь урок. Естественно, что с этим связана не только определенная сложность школьной лекции как метода обучения, но и ряд ее специфических особенностей, о чем будет идти речь ниже.

Беседа. Рассказ, объяснение и школьная лекция относятся к числу *монологических, или информационно-сообщающих методов обучения. Беседа же является диалогическим методом изложения учебного материала* (от греч. dialogos — разговор между двумя или несколькими лицами), что уже само по себе говорит о существенной специфике этого метода. *Сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к рассуждению, к анализу определенной логической последовательности изучаемых (фактов и явлений) и самостоятельному формулированию соответствующих теоретических выводов и обобщений.*

Например, по математике таким путем можно излагать тему «Переместительный закон». Как же может выглядеть в этом случае беседа? Приступая к изучению данной темы, учитель говорит учащимся о том, что сегодня им предстоит усвоить известный в математике переместительный закон. Чтобы придать учебной работе проблемный характер, полезно поставить перед учащимися вопрос: не знает ли кто-либо из

них, в чем состоит сущность этого закона? В большинстве случаев ответ будет отрицательный. Воспользовавшись этим, учитель ведет работу дальше. Для того, говорит он, чтобы понять сущность иереместительного закона, давайте обратимся к примеру. Нам нужно определить протяжение пути от Москвы до Санкт-Петербурга; путь этот проходит через город Тверь. Давайте начертим схему:

Москва

Тверь

Санкт-Петербург

167 км

483 км

Пользуясь этой схемой, учитель ставит следующий вопрос: «Можем ли мы теперь определить расстояние от Москвы до Санкт-Петербурга?» Учащиеся отвечают утвердительно. «Но что же для этого надо сделать?» — ставится новый вопрос. Ребята отвечают, что для этого нужно сложить расстояние от Москвы до Твери и от Твери до Санкт-Петербурга (167 км + 483 км).

— А если мы будем ехать из Санкт-Петербурга в Москву, как тогда нужно рассчитывать расстояние между этими городами?

Школьники догадываются, что нужно сложить расстояние от Санкт-Петербурга до Твери (483 км) и от Твери до Москвы (167 км). После выполнения указанного действия учитель спрашивает:

— Изменилось ли расстояние от Москвы до Санкт-Петербурга, если мы поменяли слагаемые местами?

Дети видят, что сумма осталась одной и той же.

— Так какой же вывод мы можем сделать на основании этого примера? — спрашивает, наконец, учитель. Вопрос требует от учащихся сделать самостоятельный вывод о том, что при перемене мест слагаемых сумма не изменяется.

Как видно из этого примера, беседа представляет собой *не сообщающий, а вопросно-ответный* способ учебной работы по осмыслению нового материала. Главный смысл беседы — побуждать учащихся с помощью вопросов к рассуждениям, анализу материала и обобщениям, к самостоятельному «открытию» новых для них выводов, идей, законов и т.д. Поэтому при проведении беседы по осмыслению нового материала необходимо ставить вопросы так, чтобы они требовали не односложных утвердительных или отрицательных ответов, а развернутых рассуждений, определенных доводов и сравнений, в результате которых учащиеся вычленяют существенные признаки и свойства изучаемых предметов и явлений и таким путем приобретают новые знания. «Уменьше давать вопросы, — писал К.Д. Ушинский, — и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогиче-

ских привычек»¹. Не менее важно и то, чтобы вопросы имели четкую последовательность и направленность, позволяющие учащимся глубоко осмысливать внутреннюю логику усваиваемых знаний.

Указанные специфические особенности беседы делают ее весьма активным методом обучения. Однако применение этого метода имеет и свои ограничения, ибо далеко не всякий материал можно излагать с помощью беседы. *Этот метод чаще всего применяется тогда, когда изучаемая тема является сравнительно несложной и когда у учащегося имеется определенный запас представлений или жизненных наблюдений, позволяющих осмысливать и усваивать знания эвристическим* (от греч. *heurisko* — нахожу) *путем*. Если же материал сложный или у учащихся нет по нему запаса необходимых представлений, то излагать его лучше не с помощью *эвристической беседы*, как иной раз называют этот метод, а использовать рассказ, объяснение или школьную лекцию.

Следует также отметить, что изложение материала методом беседы требует значительной затраты учебного времени. Вот почему иногда полезно объяснить материал более экономным в смысле затраты времени методом, скажем, с помощью того же объяснения с тем, чтобы уделить больше внимания организации письменных и практических упражнений.

Метод иллюстрации и демонстрации. Методы устного изложения нового материала учителем, как правило, сочетаются с применением средств наглядности. Вот почему в дидактике большую роль играет метод иллюстрации и демонстрации учебных пособий, который иногда называют еще иллюстративно-демонстрационным методом (от лат. *illustratio* — изображение, наглядное пояснение и *demonstratio* — показывание). Следовательно, *сущность этого метода состоит в том, что в процессе учебной работы учитель использует иллюстрации, т.е. наглядное пояснение, или же демонстрирует то или иное учебное пособие*, которые могут, с одной стороны, облегчать восприятие и осмысление изучаемого материала, а с другой — выступать в качестве источника новых знаний. Обратимся к примерам.

В VI классе по истории средних веков изучается тема о хозяйственном и общественном развитии Древней Руси. При ее изложении учителя широко используют иллюстрации с изображением средневекового города, сельскохозяйственных работ крестьян-земледельцев, усадьбы-двора феодала, одежды князей и бояр и так далее, помогающие учащимся составить наглядное представление о хозяйственном укладе и феодальных отношениях наших предков.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 6. С. 314.

На уроках математики, русского и иностранного языков демонстрируются различные таблицы и схемы, на уроках литературы используются портреты писателей и поэтов, а также иллюстрации, изображающие события или литературных героев.

На уроках ботаники, зоологии и общей биологии, кроме таблиц и картин с изображением растений и животных, показываются сами растения или муляжи, препараты с органами животных, гербарии.

На занятиях по физике и химии демонстрируются опыты, а также различные вещества, модели машин и т.д.

Эффективность применения иллюстраций и демонстраций в значительной мере зависит от умелого сочетания слова и наглядности, от умения учителя вычленять те свойства и особенности, которые более четко раскрывают сущность изучаемых предметов и явлений.

При рассмотрении *методов устного изложения знаний учителем* особую следует остановиться на вопросах, связанных с *возбуждением активности учащихся по восприятию и осмыслению изучаемого материала*.

Восприятие материала на слух — дело трудное, требующее от учащихся сосредоточенного внимания и волевых усилий. Недаром еще К.Д. Ушинский отмечал, что при неумелом ведении урока учащиеся могут лишь внешне «присутствовать на занятиях», а внутренне — думать о своем или же совсем оставаться «без мысли в голове». Об этом же писал С. Т. Шацкий, указывая на то, что нередко учащиеся могут погружаться на уроке в «педагогический сон», т.е. сохранять лишь видимость внимания, но быть совершенно безучастными в работе и не воспринимать излагаемого материала. Эти недостатки, однако, обуславливаются не самими методами устного изложения знаний, как таковыми, а их неумелым применением.

Каким же образом можно предупредить пассивность учащихся при устном изложении учебного материала и обеспечить активное восприятие и осмысление ими новых знаний? Определяющее значение в решении этой задачи имеют два дидактических условия: во-первых, само изложение материала учителем должно быть содержательным в научном отношении, живым и интересным; во-вторых, в процессе устного изложения знаний необходимо применять особые педагогические приемы, возбуждающие мыслительную активность школьников и способствующие Поддержанию их внимания.

Один из этих приемов состоит в том, что *при устном изложении знаний учитель создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися познавательные задачи и вопросы, которые им следует решить в процессе восприятия и осмысления излагаемого материала*. Самым простым в данном случае является достаточно четкое определение темы нового

материала и выделение тех основных вопросов, в которых надлежит разобраться учащимся. Так, при объяснении в IX классе на занятиях по физике темы «Трение. Сила трения» учитель может начать с напоминания об известных школьникам фактах о том, что когда человек идет по льду, он испытывает неустойчивость и скольжение. И напротив, проходя по асфальту или дощатому настилу, он держится довольно устойчиво. Эти примеры позволяют ему поставить вопросы: почему на льду пешеход скользит, а на асфальте этого скольжения он не испытывает? Что такое сила трения? Можно предположить, что учащиеся будут не в состоянии ответить на эти вопросы и окажутся в ситуации *познавательного затруднения*, перед ними встанет *познавательная проблема*. Тогда учитель говорит, что для ответа на эти вопросы им необходимо изучить тему «Трение. Сила трения» и указывает на положения, которые они должны усвоить. В такой ситуации, когда учащиеся переживают внутренние противоречия между знанием и незнанием, у них возникает потребность в разрешении этих противоречий, и они начинают проявлять познавательную активность.

В стимулировании познавательной активности большую роль играет умение учителя побуждать учащихся к осмыслению логики и последовательности в изложении изучаемой темы, к выделению в ней главных и наиболее существенных положений. Если, например, на уроке истории изучается Куликовская битва, учитель может предварительно дать учащимся задание, чтобы, слушая его объяснение, они акцентировали свое внимание на наиболее важных вопросах и составили план темы. Это, безусловно, будет стимулировать их активное мышление на уроке.

Хороший эффект в активизации мыслительной деятельности учащихся при устном изложении знаний дает прием, который ставит их перед необходимостью делать сравнения, сопоставлять новые факты, примеры и положения с тем, что изучалось ранее. В частности, К.Д. Ушинский указывал на огромную роль *сравнения* в активизации познавательной деятельности учащихся и считал, что *сравнение есть основа всякого понимания и мышления, что все в мире познается иначе, как через сравнение.*

Психологический механизм воздействия сравнения на мыслительную деятельность человека пытался в свое время раскрыть еще Гельвеций. «Всякое сравнение предметов между собой, — писал он, — предполагает внимание; всякое внимание предполагает усилие, а всякое усилие — побуждение, заставляющее сделать это»¹.

¹ Гельвеций К.А. О человеке. М., 1938. С. 63.

Прием сравнения требует от учащихся умения осмысливать внутренние связи в учебном материале, обращать внимание на причины, вызывающие то или иное явление. В V классе при изучении в курсе истории древнего мира темы о государствах Междуречья (Месопотамии) учитель рассказывает учащимся о развитии медицины в этих государствах. Он отмечает, в частности, что в Междуречье не разрешалось и считалось греховным анатомировать трупы людей, в Египте же такого запрета не было. После этого вполне уместно спросить ребят, как отражался различный подход к анатомированию умерших людей на расширении знаний о человеке и развитии медицины в Египте и государствах Междуречья. Этот вопрос побуждает учащихся сделать вывод о том, что у жителей древнего Междуречья меньше накапливалось знаний о внутреннем строении человеческого организма и тормозилось развитие медицины.

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала весьма существенно значение имеет умение учителя придавать своему изложению увлекательный характер, делать его живым и интересным. Прежде всего здесь не следует забывать, что учебный материал сам по себе содержит множество стимулов, возбуждающих любознательность и мыслительную активность учащихся. К ним относятся: новизна научных сведений, яркость фактов, оригинальность выводов, своеобразный подход к раскрытию сложившихся представлений, глубокое проникновение в сущность явлений и т.д. Учитывая это, учителю необходимо постоянно заботиться о том, чтобы не сводить свое изложение к простому пересказу учебника, а делать его более глубоким по содержанию, дополняя его новыми деталями и интересными примерами. К.Д. Ушинский писал, что изучаемый «предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, т.е. такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе, т.е., одним словом, такую новость, которая что-нибудь изменяла бы в следах, уже у нас укоренившихся»¹.

В V классе на уроках истории древнего мира изучается тема «Передняя Азия в первой половине I тысячелетия до н.э.». Учитель хочет показать, что в это время в Междуречье люди обрабатывали металлы и, в частности, железо, что привело к большим изменениям в жизни вавилонян. Чтобы подчеркнуть это и сделать свое изложение более занимательным, он рассказывает небольшую легенду, которая сохранилась до наших дней.

Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 321-322.

Окончив строительство великолепного дворца, древний царь решил прославить лучших строителей. На возвышении, украшенном драгоценными камнями и резьбой, было установлено кресло почета: лучший из мастеров, человек, заслуживающий наибольшего уважения среди строителей, должен был занять его. И вот, когда собрались все строители, один из них без приглашения занял его.

— Кто ты такой и по какому праву ты занял это место? — спросил его грозный царь.

Спокойно переждав пока утихнет ропот толпы, незнакомец обратился к каменщику:

— Кто сделал твои инструменты?

— Кузнец, — последовал ответ.

— А твои? — обратился дерзкий гость к плотнику.

И кому бы ни был задан этот вопрос, все отвечали одним словом: кузнец.

— Вот видишь, царь, никто из твоих мастеров не мог бы исполнить свою работу без сделанных мной железных инструментов. Я — кузнец, мастер по обработке железа, и это место по праву принадлежит мне.

Легенда небольшая, но занимательная. Она оживила урок, возбудила у ребят произвольное внимание и позволила подчеркнуть важное положение в изучаемом материале.

Большой эффект в обучении дает, как уже отмечалось, применение принципа наглядности: демонстрация картин, схем, рисунков, приборов, а также опытов и т.д. Недаром К.Д. Ушинский указывал, что учитель, который претендует на развитие ума в детях, должен прежде всего упражнять их способность к наблюдению, вести их от нерасчлененного восприятия к целенаправленному и анализирующему.

Таковы наиболее важные общедидактические приемы активизации познавательной деятельности учащихся при устном изложении знаний учителем.

Работа над новым материалом при устном изложении, как правило, должна заканчиваться кратким обобщением, формулированием теоретических выводов и закономерностей. Эти обобщения не всегда обязательно делать самому учителю. Нередко он побуждает самих учащихся формулировать основные выводы, вытекающие из изучаемого материала, особенно если этот материал излагается методом беседы. Все это также активизирует мыслительную деятельность школьников.

Рассмотренные положения позволяют выделить важнейшие приемы изложения нового материала методами рассказа, объяснения, школьной лекции и эвристической беседы в сочетании с иллюстрациями и демонстрациями. К этим приемам относятся следующие:

а) постановка темы нового материала и определение вопросов, которые должны осмыслить и усвоить учащиеся;

б) изложение материала учителем с применением иллюстраций и демонстраций, а также приемов активизации мыслительной деятельности школьников;

в) обобщение изложенного материала, формулирование основных выводов, правил, закономерностей.

Указанные дидактические основы учебной работы над новым материалом присущи всем методам устного изложения знаний учителем.

Здесь, однако, необходимо остановиться на тех особенностях, которые присущи школьной лекции. Поскольку в лекции излагается значительный по объему учебный материал, план темы желательно не только сообщать устно, но и записывать на доске или же вывешивать в классе в виде специальной таблицы. Этот план следует рекомендовать учащимся записать в свои тетради.

Весьма существенное значение имеет применение в процессе чтения лекции разнообразных методических приемов активизации мыслительной деятельности учащихся и поддержания их внимания, о которых шла речь выше. Кроме этих приемов, большую роль играет побуждение учащихся делать краткие записи или же вести конспект лекции. В VII—VIII классах эти записи делаются под диктовку учителя, особенно это касается записи теоретических положений. В старших классах школьники конспектируют воспринимаемый материал самостоятельно.

3. Методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником. Устное изложение знаний учителем связано с первичным восприятием и осмыслением их учащимися. Но, как отмечал дидакт М.А. Данилов, «знания, являющиеся результатом первого этапа обучения, не являются еще орудием активного, самостоятельного мышления и деятельности учащихся»¹. Об этом же писал известный методист-биолог Н.М. Верзилин, указывая на то, что научные понятия формируются не сразу, а проходят через ряд стадий, на каждой из которых происходит обогащение памяти фактическим материалом, его более углубленный и всесторонний анализ, способствующий тому, что усваиваемые выводы, обобщения или правила становятся интеллектуальным достоянием ученика. В этом смысле объяснение материала учителем следует рассматривать как хотя и очень важную, но все же *первоначальную ступень учебной рабо-*

¹ Данилов М.А. Процесс обучения // Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. М., 1967. С. 196.

ты. Исходя из приведенной выше закономерности, в дидактике большое значение придается *последующей учебной работе по усвоению (закреплению, запоминанию и более глубокому осмыслению) изложенного материала*. Какие же методы используются в этом случае?

Метод беседы. Этот метод чаще всего применяется тогда, когда изложенный учителем материал является сравнительно несложным и для его усвоения достаточно использовать приемы воспроизведения (повторения). *Суть метода беседы в данном случае заключается в том, что учитель с помощью умело поставленных вопросов побуждает учащихся к активному воспроизведению изложенного материала с целью его более глубокого осмысления и усвоения (запоминания)*. Например, при изучении в VIII классе по химии темы «Атомно-молекулярное учение» учитель сначала сам объясняет материал, а затем сразу же переходит к его закреплению. Он ставит учащимся по этому материалу вопросы: в чем состоит сущность основных положений атомно-молекулярного учения, какие явления подтверждают движение молекул и наличие между молекулами промежутков, чем отличается движение молекул в газах, жидкостях, твердых веществах, как объяснить физические и химические явления в точки зрения атомно-молекулярного учения?

Ответы учащихся на поставленные вопросы способствуют *воспроизведению* изучаемого материала и его осмысленному усвоению. Однако воспроизведение должно носить творческий характер. Это значит, что учителю необходимо делать свои вопросы разнообразными и побуждать учащихся к размышлению, поискам собственных доводов, стимулирующих развитие мышления.

Беседа как метод усвоения только что воспринятого материала используется по всем предметам школьного обучения.

Работа с учебником. По каждому предмету есть темы достаточно сложные, усвоение которых вызывает определенные трудности у учащихся. В таких случаях учителю не всегда целесообразно сразу же после изложения нового материала проводить беседу по его усвоению (запоминанию). Лучше всего дать возможность учащимся поработать самостоятельно с учебником, а затем уже проводить беседу. Так, например, может быть организована учебная работа по физике в VIII классе над темой «Способы измерения внутренней энергии тела». Вначале учитель сам объясняет этот материал, демонстрируя простейшие опыты, описанные в учебнике (увеличение внутренней энергии эфира с помощью натирания трубки веревкой; выталкивание пробки из сосуда с помощью образовавшегося сжатого воздуха; нагревание металлической ложки, опущенной в горячую воду). Однако, несмотря на внешнюю простоту, осмысление этой

темы представляет известную трудность. Поэтому при ее закреплении учитель сначала предлагает учащимся внимательно прочитать материал по учебнику, а затем проводит по нему беседу.

В принципе следовало бы на каждом уроке после объяснения учителя предоставить учащимся возможность поработать самостоятельно с учебником. Это обусловливается закономерностями познавательной деятельности. Как отмечалось в предыдущей главе, чтобы *прочно усвоить тот или иной материал, требуется неоднократное обращение к его изучению*. Всякая последующая работа, если она правильно организована, не только способствует лучшему запоминанию знаний, но и позволяет находить в них новые детали и оттенки, глубже подходить к их осмыслению. К сожалению, на это не всегда хватает времени.

Однако нужно правильно организовать работу с учебником, чтобы учащиеся не просто читали его, а продолжали более глубоко осмысливать и усваивать изучаемый материал. В этом плане поучительным был урок истории по теме «Особенности развития Спарты и Афин», проведенный в одной из школ. Тема эта довольно сложная, поэтому учительница после своего содержательного объяснения предложила учащимся достать учебники и еще раз самостоятельно проработать по ним изучаемую тему. Чтобы сделать работу с учебником более осмысленной, она поставила несколько вопросов, на которые должны были обратить внимание пятиклассники: почему положение периеков можно считать привилегированным по сравнению с положением илотов? По каким отличиям разделяли людей афинская знать и Солон? Кто осуществлял наивысшую власть в Спарте и Афинах?

Учащиеся уже не могли механически читать учебник. Они должны были думать, чтобы найти ответы на поставленные вопросы. В процессе самостоятельной работы учительница внимательно наблюдала за классом, подходила к отдельным ученикам, спрашивала у них, находят ли они в учебнике ответы на вопросы, которые она поставила. После этого была проведена беседа по закреплению изучаемого материала. Все пятиклассники хорошо отвечали на вопросы учительницы. Оно и понятно: они осуществили все необходимые познавательные действия: *первичное восприятие и осмысление изучаемого материала, когда его объясняла учительница, последующее более глубокое его осмысление и усвоение в процессе работы с учебником и, наконец, проделали работу по его запоминанию, участвуя в беседе по закреплению*.

Другой учитель истории практикует такой прием. Нередко, предлагая учащимся самостоятельно поработать с учебником в порядке дальнейшего осмысления и усвоения (запоминания) изучае-

мого материала, он дает им задание найти в учебнике Те места, которые подкрепляют важнейшие положения урока. Так, при изучении в VI классе по истории средних веков темы «Борьба за создание единой Руси» он предложил шестиклассникам, пользуясь учебником, аргументировать фактическим материалом вывод о том, что в конце XV в. на землях центральной Руси было создано новое государство — Россия. Задание заставляло школьников глубже вникать в содержание учебника и способствовало более активному усвоению новой темы.

Приведенные примеры позволяют заключить, что важнейшими приемами при использовании этого метода являются следующие: а) четкая постановка цели работы с учебником, б) указание вопросов, которые должны быть усвоены учащимися, в) определение порядка самостоятельной работы и приемов самоконтроля, г) наблюдение за ходом самостоятельной работы и оказание помощи отдельным учащимся, д) беседа по закреплению нового материала.

4. Методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные занятия. Наряду с устным изложением изучаемого материала учителем значительное место в процессе обучения занимают методы самостоятельной работы учащихся по восприятию и осмыслению новых знаний.

Это очень важные методы. К.Д. Ушинский, например, считал, что только самостоятельная работа создает условия для глубокого овладения знаниями и развития мышления учащихся. П.Ф. Каптерев подчеркивал, что каждый новый шаг в усовершенствовании школы был применением начал самообразования к школьному образованию юношества.

В чем же заключается сущность самостоятельной учебной работы? Раскрывая этот вопрос, Б.П. Есипов писал: *«Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий»* (курсив наш. — И.Х.)¹.

Обратимся к раскрытию сущности этих методов.

¹ Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М., 1961, С. 15.

Работа с учебником по осмыслению и усвоению новых знаний. *Сущность этого метода заключается в том, что овладение новыми знаниями осуществляется самостоятельно каждым учеником путем вдумчивого изучения материала по учебнику и осмысления содержащихся в нем фактов, примеров и вытекающих из них теоретических обобщений (правил, выводов, законов и т.д.), при этом одновременно с усвоением знаний учащиеся приобретают умение работать с книгой.* Данное определение, может быть, и не является безупречным, тем не менее оно дает достаточно четкое представление о характере этого метода и подчеркивает в нем две важные взаимосвязанные стороны: *самостоятельное овладение учащимися изучаемым материалом и формирование умения работать с учебной литературой.*

Применение этого метода в нашей школе имеет свою поучительную историю. В 20–30-е гг., когда в школе предпринимались попытки внедрения комплексно-проектного, а затем бригадно-лабораторного метода обучения, а вместо учебников (при этих методах они считались ненужными) использовались так называемые рабочие книги, которые содержали главным образом местный материал, самостоятельная работа учащихся по приобретению знаний по учебнику не находила широкого применения; к тому же принижалась роль учителя в учебном процессе. Когда же эти методы как единственные и универсальные были отменены, вся тяжесть учебной работы была переложена на учителя: он обязан был сам объяснять каждую изучаемую тему. Это снова снижало значение самостоятельной работы учащихся с учебником. Более того, если некоторые учителя пытались организовать на уроке самостоятельную работу с учебником по овладению новым материалом, они подвергались критике.

Положение начало изменяться, когда остро встали проблемы повышения качества знаний учащихся. В 1958 г. в «Учительской газете» появилась статья Б.П. Есипова и Л.П. Аристовой под характерным названием: «Раскрыть учебники». Авторы ее обращали внимание учителей на то, что вопросы улучшения самостоятельной работы учащихся на уроке не могут быть решены, если не будут использоваться учебники и учебная литература. Поэтому вместо ставшего традиционным требования «Закрывать учебники» на занятиях они предлагали применять разнообразные формы учебной работы с книгой с целью активизации познавательной деятельности учащихся. Именно с этого времени наметился поворот к более широкому использованию и методическому совершенствованию работы с учебником в процессе учебных занятий.

Чтобы работа с учебником на уроке давала обучающий эффект, учителю необходимо соблюдать следующие требования:

а) *Существенное значение прежде всего имеет правильный выбор материала (темы) для самостоятельного изучения по учебнику на уроке. Известно, что не всякий вопрос учащихся могут усвоить самостоятельно без обстоятельного объяснения его учителем. Многие темы содержат в себе совершенно новые сведения, носят вступительный или обобщающий характер. Их изучение вызывает у школьников большие трудности. Естественно, что по таким темам не следует отсылать учащихся к самостоятельной работе с учебником, их нужно излагать и объяснять самому учителю. Таким образом, соблюдение принципа доступности обучения является одним из условий правильной организации самостоятельной работы учащихся с учебником с целью овладения новым материалом.*

б) *Самостоятельной работе учащихся с учебником, как правило, должна предшествовать основательная вступительная беседа учителя. В ней прежде всего нужно точно определить тему нового материала, провести общее ознакомление с его содержанием, обратить внимание учащихся на те вопросы, которые они должны усвоить (иногда их полезно записать на доске или вывесить в виде таблицы), а также дать подробные советы о порядке самостоятельной работы и самоконтроле. Вот таким должно быть в основном содержание вступительной беседы.*

в) *В процессе занятий учителю нужно наблюдать за ходом самостоятельной работы учащихся, ставить отдельным из них вопросы, как они понимают изучаемый материал. Если некоторые из них будут встречаться с затруднениями, необходимо помочь им разобраться в непонятных положениях.*

г) *Серьезное внимание следует обращать на выработку у школьников умения самостоятельно осмысливать и усваивать новый материал по учебнику. Б.П. Есипов отмечал, что в младших классах такая работа начинается с самостоятельного чтения небольших художественных рассказов, а потом и научно-популярных статей с последующим их пересказом или ответами на вопросы учителя. Подобные приемы должны применяться первое время и при переходе учащихся в средние классы. Затем нужно добиваться, чтобы школьники, работая с учебником, могли самостоятельно выделять основные вопросы, составлять план прочитанного в виде вопросов или тезисов, уметь аргументировать наиболее важные положения, делать выписки, пользоваться при чтении словарем, анализировать помещенные в книге иллюстрации и т.д.*

Попытаемся раскрыть эти положения на примере урока русского языка в VI классе по теме «Корень слова». Объявив тему занятия,

учительница спросила учащихся, не изучали Ли они этот вопрос в младших классах. Ребята ответили, что изучали. «Тогда придумайте примеры слов, образованных от одного корня», — предложила учительница. Поднялось несколько рук. На доске появились записи однокоренных слов: *лес, лесок, лесной, лесник, лесничий; самолет, летчик, полет, вылететь, взлет*. «А кто скажет, — снова обращается учительница к классу, — что называется корнем слова?» Учащиеся молчат, формулировки никто не помнит. Так возникла познавательная проблема и потребность в ее решении.

Учительница предлагает открыть учебники и внимательно изучить соответствующий параграф. Чтобы ребята не торопились, она не ограничивает их временем. Но вот она замечает, что некоторые ученики уже прекратили чтение. Учительница ставит новый вопрос: «В учебнике написано, что корень объединяет родственные слова по смыслу. Как это понимать? Приведите свои примеры».

Ребята опять склонились над книгами. Но привести примеры затруднялись. Учительница записывает на доске: *вода, наводок, наводнение; водить, проводник, подвода* — и разъясняет, что хотя во всех этих словах корень *вод*, но в первых трех словах он указывает на *воду*, а в других происходит от слова *водить*.

Самостоятельная работа заняла 12 минут, остальная часть — 20 минут — была использована для тренировочных упражнений по определению корней в словах, а именно эта сторона дела вызывает наибольшую трудность у учащихся.

При изучении на уроке математики в V классе темы «Вычитание» можно предложить учащимся усвоить ее самостоятельно по учебнику, так как они уже знакомы с темой «Сложение натуральных чисел и их свойства». После самостоятельной работы проводится беседа по закреплению этого материала, а потом тренировочные упражнения по выработке умений и навыков применения этих знаний на практике.

В приведенных примерах не было обстоятельной вступительной беседы учителя, в других же случаях без нее обойтись нельзя. Вот как была организована самостоятельная работа учащихся VI класса 16-й средней школы г. Гомеля по географии при изучении темы «Политическая карта мира». Вначале учитель провел небольшую вступительную беседу о том, что называется политической картой мира, как обозначаются на ней государства и их границы, какую роль играют цвета и оттенки, которыми раскрашиваются на карте государства и т.д. После этого он написал на доске вопросы, на которые учащиеся должны были найти ответы в процессе самостоятельной работы с учебником: что входит в состав территории государства, какие воды океанов и морей считаются нейтральными, изменяется ли политическая карта мира? По завершении работы уча-

щихся с учебником учитель провел с ними беседу с целью закрепления и углубления знаний по данной теме.

д) *Нередко самостоятельной работе с учебником может предшествовать демонстрация опытов и наглядных пособий с целью создания на уроке проблемной ситуации и стимулирования учащихся к более вдумчивому осмыслению изучаемого материала.* В VII классе по физике изучается тема «Кипение». В начале урока учитель кипятит воду в колбе и показывает, что при нагревании вода сперва мутнеет, из нее выделяются пузырьки, затем они все увеличиваются в том месте, где колбу пламя нагревает сильнее, и лишь потом вода закипает. Можно поставить классу вопросы: почему при нагревании вода вначале мутнеет? Почему выделяются пузырьки? Ответы на эти вопросы семиклассники должны найти в процессе самостоятельной работы с учебником.

е) *Работа с учебником по новому материалу нередко проводится в форме выборочного чтения отдельных мест целью самостоятельного усвоения вопросов описательного характера.* В таком случае изложение материала учителем чередуется с работой учащихся над учебником.

К примеру, в V классе в курсе истории древнего мира изучается тема «Римляне — хозяева Италии и властелины всего Средиземноморья». Работая над этой темой, учительница использовала учебник именно в этом плане. Изложив основные вопросы темы — завоевание Римом Италии, поход Ганнибала на Рим, результаты Пунических войн — она подошла к вопросу о разрушении Карфагена. Вопрос этот не трудный для учащихся, и учительница предложила им усвоить его путем самостоятельной работы с учебником. Затем была проведена закрепляющая беседа, в процессе которой учительница уточняла и углубляла знания пятиклассников.

ж) *При изучении нового материала нередко возникает необходимость обратиться к краткому воспроизведению пройденных ранее тем.* Основным методом в таких случаях, как правило, выступает устный опрос. Однако зачастую он не дает желаемого эффекта, так как многие учащиеся не всегда могут вспомнить и воспроизвести пройденный материал. В таких случаях лучше использовать самостоятельную работу с учебником. Например, при изучении по истории древнего мира темы «Основные черты древнеегипетской религии» необходимо, чтобы учащиеся вспомнили, как возникла религия у первобытных людей. Если школьники уже забыли и слабо представляют себе этот материал, можно в течение 3—4 мин организовать работу над соответствующим параграфом учебника. Ребята вспомнят, что бессилие древних людей перед природой порождало у них страх и веру в сверхъестественные силы. Эти же причины приводи-

ли и к возникновению религиозных верований у древних египтян. Таким образом, работа с учебником по ранее пройденному материалу облегчает осмысление и усвоение новой темы.

з) *Работа с учебником ни в коем случае не должна занимать весь урок.* Ее необходимо совмещать с другими формами и методами обучения. Так, после работы с учебником обязательно нужно проверять качество усвоения изучаемого материала, проводить упражнения, связанные с выработкой умений и навыков и дальнейшим углублением знаний учащихся.

Приведенные примеры показывают, что самостоятельная работа учащихся с учебником по усвоению нового материала как метод обучения требует от учителя хорошего знания и практического владения разнообразными приемами ее организации.

Лабораторные работы (занятия) по овладению новым материалом.

В системе работы по восприятию и усвоению нового материала учащимися, особенно по таким предметам, как химия, физика и биология, широкое применение находит *метод лабораторных работ*. Свое название он получил от лат. *laborare*, что значит *работать*. На большую роль лабораторных работ в познании указывали многие выдающиеся ученые. «Химии, — подчеркивал М.В. Ломоносов, — никоим образом научиться невозможно, не видав самой практики и не принимаясь за химические операции». Другой выдающийся русский химик Д.И. Менделеев отмечал, что в преддверии науки красуется надпись: *наблюдение, предположение, опыт*, указывая тем самым на важное значение опытных (лабораторных) методов познания.

В чем заключается сущность лабораторных работ как метода обучения? *Лабораторная работа - это такой метод обучения, при котором учащиеся под руководством учителя и по заранее намеченному плану проделывают опыты или выполняют определенные практические задания и в процессе их воспринимают и осмысливают новый учебный материал.*

Лабораторные работы следует отличать от метода демонстрации опытов учителем. При демонстрации учитель сам проделывает (показывает) опыт. Так, при изучении по химии в VIII классе тем «Получение кислорода» и «Свойства кислорода» учитель может продемонстрировать опыты, связанные с получением кислорода методом вытеснения воздуха из воды, определением физических и химических свойств кислорода с помощью горения угля и серы и т.д. Лабораторные же работы заключаются в том, что опыты проводит каждый учащийся лично или в составе группы, понятно, под руководством учителя.

Проведение лабораторных работ с целью осмысления нового учебного материала включает в себя следующие *методические при-*

емы: 1) постановку темы занятий и определение задач лабораторной работы, 2) определение порядка лабораторной работы или отдельных ее этапов, 3) непосредственное выполнение лабораторной работы учащимися и контроль учителя за ходом занятий и соблюдением техники безопасности, 4) подведение итогов лабораторной работы и формулирование основных выводов.

Примером лабораторной работы по усвоению нового материала может служить изучение по химии тем «Чистые вещества и смеси», «Физические и химические свойства. Химические реакции».

На столах перед учащимися штативы с пробирками, спиртовки, порошок серы и железа. Учительница ставит классу вопрос: как отличить серу от железа? Учащиеся вспоминают, что эти вещества имеют различный цвет и разную механическую прочность. Кто-то сказал, что они отличаются также по весу. Учительница просит проверить эти свойства. Учащиеся берут пробирки с водой и насыпают в них тот или другой порошок: железо тонет, сера держится на поверхности. В тетрадях появляется запись о свойствах этих веществ.

Затем учительница хочет показать, что и в смеси сера и железо не теряют своих качеств. Она предлагает учащимся смешать железный порошок с серой и опустить эту смесь в сосуд с водой: сера осталась на поверхности, железо опустилось на дно. Когда учащиеся подносили к смеси магнит, железный порошок легко отделялся от серы и притягивался магнитом, сера же на магнит не реагировала. Учащиеся самостоятельно, на основе проведенного «исследования», сделали соответствующие выводы.

Потом учительница демонстрирует реакцию соединения. Она насыпает смесь серы и железа в стеклянную трубку и нагревает ее над пламенем спиртовки. Как только смесь накалилась, учительница убрала трубку со смесью от горелки и предложила продолжать наблюдение. Ученики увидели, что разогревание смеси не только не прекратилось, но даже усилилось. Когда реакция произошла, учащиеся констатировали, что полученное вещество не похоже ни на серу, ни на железо. Опытным путем они установили, что оно не тонет в воде, не притягивается магнитом. Учительница разъяснила, что полученное вещество обладает новыми свойствами и называется сернистым железом. Потом она предложила на основе опыта сделать вывод о том, чем отличается смесь веществ от химического соединения, и определить, что называется реакцией соединения.

В данном случае учительница последовательно руководила каждым этапом лабораторно-практической работы, подводя учащихся исследовательским путем к необходимым выводам. Их мыслительная деятельность обеспечивалась тем, что на каждом этапе выполняемой работы они проводили наблюдения и должны были самостоятельно делать соответствующие выводы, т.е. каждый ученик

был включен в активный познавательный процесс, носивший в известной мере характер самостоятельного поиска и разрешения все более усложнявшихся вопросов.

В старших классах самостоятельные работы лабораторно-иррационального характера могут проводиться и в другом порядке. Учитель может вначале определить тему и цель занятий, затем расчленив предстоящую работу на несколько этапов и поставить вопросы, на которые учащимся следует найти ответы. Степень самостоятельности школьников в этом случае будет значительно выше, однако непреложным остается одно: учитель заранее должен четко определить ход самостоятельной работы, чтобы «исследовательские» усилия школьников были целенаправленными и сосредоточенными на решении основных вопросов изучаемой темы.

Изложенное показывает, что *лабораторные работы как метод обучения во многом носят исследовательский характер*, и в этом смысле высоко оцениваются в дидактике. Они пробуждают у учащихся глубокий интерес к окружающей природе, стремление осмыслить, изучить окружающие явления, применять добытые знания к решению и практических, и теоретических проблем. Метод этот воспитывает добросовестность в выводах, трезвость мысли.

Лабораторные работы способствуют ознакомлению учащихся с научными основами современного производства, выработке навыков обращения с реактивами, приборами и инструментами, создавая предпосылки для технического обучения.

5. Методы учебной работы по выработке умений и навыков применения знаний на практике: упражнения, лабораторные работы.

В процессе обучения большое значение имеет выработка у учащихся умений и навыков применения полученных знаний на практике. На занятиях по языкам необходимо формировать орфоэпические и орфографические навыки, умение делать морфологический разбор слов и синтаксический разбор предложений, писать изложения, сочинения, делать пересказы и т.д. На уроках математики следует выработать навыки устного счета, умение решать примеры и задачи, пользоваться измерительными приборами и т.д. Значительный объем умений и навыков нужно формировать у учащихся на уроках физики, химии, природоведения и другим предметам.

Метод упражнений. Умения и навыки формируются с помощью метода упражнений. *Сущность этого метода состоит в том, что учащиеся производят многократные действия, т.е. тренируются (упражняются) в применении усвоенного материала на практике и таким путем углубляют*

свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, а также развивают свое мышление и творческие способности. Из этого определения следует, что упражнения, во-первых, должны носить сознательный характер и проводиться только тогда, когда учащиеся хорошо осмыслиют и усвоят изучаемый материал; во-вторых, они должны способствовать дальнейшему углублению знаний и, в-третьих, содействовать развитию творческих способностей школьников.

На организацию тренировочной деятельности оказывает влияние также характер тех умений и навыков, которые нужно вырабатывать у учащихся. В этом смысле можно выделить: а) устные упражнения (устный счет по математике, запоминание хронологических дат по истории, правильное произношение слов по языкам и т.д.); б) письменные упражнения по языкам, математике, физике, химии; в) выполнение практических заданий по физике, биологии, географии и другим предметам, связанных с проведением измерительных работ, с выработкой умений обращения с механизмами и инструментами, с подготовкой гербариев и т.д.

При проведении тренировочных упражнений по применению знаний на практике существенное значение имеют те *приемы*, которые используются в процессе формирования умений и навыков. К этим приемам относятся следующие:

первый — учитель, опираясь на усвоенные учащимися теоретические знания, объясняет им цель и задачи предстоящей тренировочной деятельности;

второй— показ учителя, как нужно выполнять то или иное упражнение;

третий— первоначальное воспроизведение учащимися действий по применению знаний на практике;

четвертый — последующая тренировочная деятельность учащихся, направленная на совершенствование приобретаемых практических умений и навыков.

Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, однако подобная ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

При подборе упражнений существенно важно, чтобы они сочетали в себе не только подражательную, но и творческую деятельность учащихся и требовали от них сообразительности, размышлений, поиска собственных путей решения той или иной задачи. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что подражание только тогда полезно, когда из него вырастает самостоятельная деятельность.

Эта идея получила дальнейшее развитие в педагогике. Л.В. Занков указывал, что, если в основе овладения знаниями и трениро-

вочных упражнений учащихся лежит лишь воспроизводящая деятельность, тогда их мышление и деятельность идут как бы по накатанному пути. Это не только не способствует, но в иных случаях даже тормозит умственное развитие школьников. Они не приучаются к глубокому анализу фактического материала, а стремятся лишь механически запомнить информацию и способы ее применения на практике. Об этом писал также М.А. Данилов:

«Нередко закрепление пройденного материала производится неправильно. Изучив правило и выполняя на это правило те упражнения, в которых характер действий подсказан (подчеркнуть слова, вставить букву, изменить форму слова и т.п.), ученик пишет грамотно. Но, начиная писать без этих подсказок, он допускает много ошибок. Подобные упражнения слишком облегчают умственную работу школьников, вследствие чего затормаживается их умственное развитие»¹.

С другой стороны, учителю необходимо знать и о тех *трудностях*, с которыми сопряжена тренировочная деятельность учащихся и о которых шла речь в предыдущей главе. Упражнения, особенно если они проводятся творчески, связаны с тем явлением, которое в психологии и педагогике принято называть *переносом знаний*. Суть этого явления заключается в том, что в процессе учебной работы учащимся приходится как бы переносить усвоенные мыслительные операции, умения и навыки на другой материал, т.е. применять их в других условиях. На знаниях же не написано, где их можно применять. Усвоив на основе конкретных примеров и фактов то или иное правило, ученик не всегда легко оперирует им, когда это правило нужно применить в новой, ранее не встречавшейся ситуации, или с его помощью объяснять новые явления и факты. В этой связи Н.А. Менчинская подчеркивала, что учащимся сравнительно трудно на основе анализа примеров и фактов сделать необходимые теоретические выводы, сформулировать правила и *гораздо труднее применять эти выводы к объяснению новых примеров и фактов*. Последнее как раз и имеет место при закреплении усвоенного материала.

Это положение обуславливает определенную логику и порядок учебной работы по закреплению изложенного материала. Первые тренировочные упражнения по применению новых знаний на практике, как правило, должны начинаться *с показа учителя*. При изучении, например, по русскому языку темы «Сложные слова и их образование» учитель, переходя к закреплению изложенного материала, вначале дает учащимся более простые задания и показывает, как их

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960. С. 22.

необходимо выполнять. Выполнение этих заданий чаще всего носит воспроизводящий характер, так как ход действий учащихся уже задан учителем. Затем по мере приобретения умений и навыков упражнения усложняются. Они должны содержать в себе определенную новизну и требовать от учащихся вдумчивого и творческого подхода к применению знаний. В данном случае учитель предлагает учащимся объяснить на основе изученного правила написание таких, например, слов, как «одногласый, двухэтажный, долговечный, доброкачественный» и т.д. После этого учащиеся сами придумывают сложные слова, записывая их в свои тетради и делая соответствующие пояснения об их образовании. В дальнейшем упражнения могут быть еще более усложнены. Учитель может дать ряд парных слов и предложить учащимся образовать от них сложные слова, а затем определить в них основы, корни и соединительные гласные.

Как видим, по мере закрепления изложенного материала учебная работа учащихся все более усложняется и приобретает самостоятельно-творческий характер.

Подобная методика организации упражнений по применению знаний на практике особое значение имеет в настоящее время, когда ставится задача более интенсивного умственного развития учащихся. Но придавать упражнениям развивающий характер можно лишь тогда, когда они будут содержать творческие задания, выполнение которых требует от учащихся нетривиальных поворотов мысли, обдумывания, умственной самостоятельности.

Что же касается отдельных предметов, то методика этой работы может включать в себя следующие приемы. Например, на занятиях по математике вначале обычно должна проводиться коллективная работа класса по анализу задачи или примеров с тем, чтобы убедиться, что учащиеся поняли новый материал, и дать первичные умения в применении его на практике. Здесь, собственно говоря, ничего нового нет. Это обычный прием, который применяется всеми учителями. А вот затем опытные педагоги стараются расширять самостоятельность работы учащихся, прибегая к инновационным формам проверки. На практике это выглядит следующим образом. На уроках математики учитель может сделать коллективный анализ задачи, а потом предложить учащимся решить эту же задачу самостоятельно. Затем новую задачу ученики должны решить самостоятельно без предварительного анализа, а потом провести проверку решения. Хорошо также, чтобы учащиеся сами придумали одну-две задачи по новому материалу. Можно также предложить учащимся выполнить самостоятельно практические и графические работы, если это позволяет изложенная учителем тема.

На занятиях по языкам даются разнообразные упражнения на списывание текстов с заданием вставить пропущенные буквы, на составление предложений и словосочетаний с опорными словами и без них; предлагается написание кратких сочинений, описаний, творческих диктантов; проводится устная и письменная работа со словарем; даются задания сделать грамматический, морфологический и синтаксический разбор слов и предложений, перевести текст с одного языка на другой и т.д.

Подобная методика, если вдуматься в ее сущность, основывается на улучшении самостоятельной работы школьников, на глубоком логическом анализе того фактического материала, который лежит в основе формирования научных понятий, практических умений и навыков.

Лабораторные работы. При изучении физики, химии, биологии и других предметов необходимо формировать умения и навыки обращения с приборами и реактивами, проведения измерительных работ. Например, при изучении в курсе физики темы «Электрическая цепь и ее составные части» учитель знакомит учащихся с составными элементами электрической цепи, в которую входят: источник тока, соединительные провода, система управления (ключ), измерительные приборы, потребители тока. На доске вычерчивается схема простейшей цепи, которую учащиеся чертят в своих тетрадях. После этого учитель дает практические указания по сборке электрической цепи и организует практическую (лабораторную) работу. Выполняя ее, учащиеся овладевают умениями и навыками применения знаний по данной теме на практике. Такой же характер носят практические работы учащихся по измерению площадей и объемов помещений на занятиях по математике и т.д.

Организация лабораторных (практических) работ учащихся по применению знаний на практике включает в себя следующие приемы: а) *постановка цели лабораторных (практических) занятий*, б) *определение порядка работы и руководство ходом ее выполнения*, в) *подведение итогов работы*. При проведении лабораторных (практических) занятий учащиеся могут пользоваться учебниками и другими* учебными пособиями, а также консультироваться с учителем.

6. Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за учебной работой учащихся; устный опрос — индивидуальный, фронтальный, уплотненный; выставление поурочного балла; контрольные работы, проверка домашних работ; программированный контроль, тестирование. Как отмечалось в предыдущих главах, проверка и оценка знаний,

умений и навыков учащихся является важным структурным компонентом процесса обучения и в соответствии с принципом систематичности, последовательности и прочности обучения должна осуществляться регулярно в течение всего года. Этим обуславливаются различные виды проверки и оценки знаний. Основными из них являются следующие:

а) *текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе повседневных учебных занятий;*

б) *четвертная проверка и оценка знаний, которая проводится в конце каждой учебной четверти;*

в) *годовая оценка знаний, т.е. оценка успеваемости учащихся за год;*

г) *выпускные и переводные экзамены.*

При проверке и оценке качества успеваемости необходимо выявлять, как решаются основные задачи обучения, т.е. в какой мере учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, а также способностями творческой деятельности. Существенное значение имеет также то, как относится тот или иной школьник к учению, работает ли он с необходимым напряжением постоянно или же рывками и т.д. Все это обуславливает необходимость применения всей совокупности методов проверки и оценки знаний, которые названы выше. Какова же сущность и дидактические основы использования каждого из этих методов?

Повседневное наблюдение за учебной работой учащихся. Этот метод позволяет учителю составить представление о том, как ведут себя учащиеся на занятиях, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, какая у них память, в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности. Не меньшее значение имеет изучение домашних условий жизни и учебной работы школьников, степени их усидчивости и регулярности в овладении знаниями. Если по всем этим вопросам у учителя накапливается достаточное количество наблюдений, это позволяет ему более объективно подходить к проверке и оценке знаний учащихся, а также своевременно принимать необходимые меры для предупреждения неуспеваемости.

Устный опрос — индивидуальный, фронтальный, уплотненный. Этот метод является наиболее распространенным при проверке и оценке знаний. *Сущность этого метода заключается в том, что учитель ставит учащимся вопросы по содержанию изученного материала и побуждает их к ответам, выявляя таким образом качество и полноту его усвоения.*

Поскольку устный опрос является вопросно-ответным способом проверки знаний учащихся, его еще иногда называют *беседой*.

При устном опросе учитель расчленяет изучаемый материал на отдельные смысловые единицы (части) и по каждой из них задает учащимся вопросы. Но можно предлагать учащимся воспроизводить ту или иную изученную тему полностью с тем, чтобы они могли показать осмысленность, глубину и прочность усвоенных знаний, а также их внутреннюю логику. По многим предметам устный опрос (беседа) сочетается с выполнением учениками устных и письменных упражнений. Так, при опросе учащихся по материалу сложно-сочиненных предложений важно, чтобы они аргументировали свои ответы примерами, записывали эти примеры на доске и делали их синтаксический или грамматический разбор. Устный опрос по математике, физике и химии, как правило, сопровождается решением примеров и задач с целью проверки не только знаний, но и практических умений и навыков.

Будучи эффективным и самым распространенным методом проверки и оценки знаний учащихся, устный опрос имеет, однако, и свои недочеты. С его помощью на уроке можно проверить знания не более 3–4 школьников. Поэтому в школьной практике применяются различные модификации этого метода и, в частности, *фронтальный и уплотненный опрос, а также поурочный балл*.

Сущность фронтального опроса состоит в том, что учитель расчленяет изучаемый материал на сравнительно мелкие части с тем, чтобы таким путем проверить знания большего числа учащихся. При фронтальном, его также называют *беглым*, опросе не всегда легко выставлять учащимся оценки, так как ответ на 1–2 мелких вопроса не дает возможности определить ни объема, ни глубины усвоения пройденного материала.

Сущность уплотненного опроса заключается в том, что учитель вызывает одного ученика для устного ответа, а четырем-пяти школьникам предлагает дать письменные ответы на вопросы, подготовленные заранее на отдельных листках (карточках). Уплотненным этот опрос называется потому, что учитель вместо выслушивания устных ответов просматривает (проверяет) письменные ответы учащихся и выставляет за них оценки в классный журнал, несколько «уплотняя», т.е. экономя время на проверку знаний, умений и навыков.

Практика уплотненного опроса привела к возникновению *методики письменной проверки знаний. Суть ее в том, что учитель раздает учащимся заранее подготовленные на отдельных листках бумаги вопросы или задачи и примеры, на которые они в течение 10–12 мин дают письменные ответы.* Письменный опрос позволяет на одном уроке оце-

нивать знания всех учащихся. Это важная положительная сторона данного метода.

Известной модификацией устного опроса является также выставление отдельным учащимся так называемого *поурочного балла*. *Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные ученики проявляют в течение всего урока*. Так, ученик может дополнять, уточнять или углублять ответы своих товарищей, подвергаящихся устному опросу. Потом он может приводить примеры и участвовать в ответах на вопросы учителя при изложении нового материала, проявлять сообразительность при закреплении знаний, обнаруживая таким образом хорошее усвоение изучаемой темы. Выставление поурочного балла позволяет поддерживать познавательную активность и произвольное внимание учащихся, а также делать более систематической проверку их знаний.

Контрольные работы. Это весьма эффективный метод проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся, а также их творческих способностей. *Сущность этого метода состоит в том, что после прохождения отдельных тем или разделов учебной программы учитель проводит в письменной или практической форме проверку и оценку знаний, умений и навыков учащихся*. При проведении контрольных работ необходимо соблюдать ряд дидактических требований.

Первое: контрольные работы целесообразно проводить тогда, когда учитель убедился, что пройденный материал хорошо осмыслен и усвоен учащимися. Если же последние не совсем хорошо усвоили изучаемую тему или раздел программы, то контрольную работу проводить не следует и нужно продолжать дальнейшую учебную работу по их более основательному усвоению.

Второе: необходимо за одну-две недели предупредить учащихся о предстоящей контрольной работе и провести в связи с этим соответствующую подготовку. Например, полезно проводить решение различных задач и примеров по математике по пройденным темам, а также организовать тренировочные упражнения по языкам, физике, химии и другим предметам. Одновременно с этим нужно давать учащимся задания, требующие проявления творческого мышления и сообразительности с тем, чтобы они учились искать правильные решения нестандартных задач и упражнений. Нередко полезно также проводить так называемые *предупредительные проверочные работы*, позволяющие определять степень подготовленности учащихся к предстоящей контрольной работе.

Третье: очень важно, чтобы содержание контрольной работы охватывало основные положения изученного материала и включало

в себя такие вопросы, решение которых требовало бы от учащихся проявления сообразительности и творчества.

Четвертое: при проведении контрольных работ необходимо обеспечивать самостоятельное выполнение учащимися даваемых заданий, не допускать подсказок и списывания. В этом смысле хорошими приемами являются подбор для учащихся различных вариантов одного и того же задания, размещение учащихся за отдельными столами и т.д.

Пятое: контрольные работы, как правило, должны проводиться в первой половине недели и желательно на втором и третьем уроке. Перенесение контрольных работ на конец недели или на последние уроки нецелесообразно, так как в это время учащиеся испытывают повышенное утомление, что, несомненно, может отрицательно сказаться на выполнении контрольной работы. По этой же причине недопустимо проведение нескольких контрольных работ в один день.

Шестое: учитель обязан внимательно проверять и объективно оценивать контрольные работы, а также проводить анализ качества их выполнения, классифицировать допущенные учениками ошибки и осуществлять последующую работу по устранению пробелов в их знаниях.

Проверка домашних работ учащихся. Для проверки и оценки успеваемости учащихся большое значение имеет проверка выполнения ими домашних заданий. Она позволяет учителю изучать отношение школьников к учебной работе, качество усвоения изучаемого материала, наличие пробелов в знаниях, а также степень самостоятельности при выполнении домашних заданий.

Проверка домашних работ в той или иной форме осуществляется на каждом уроке. Кроме того, учитель периодически берет тетради с домашними работами учащихся для специального просмотра и проверки. Что же касается слабоуспевающих школьников, то учитель обязан регулярно проверять все их домашние работы.

Программированный контроль. В системе проверки знаний учащихся применяется программированный контроль, который еще называют *альтернативным методом* (от фр. *alternative* — одна из двух возможностей), или *методом выбора*. *Сущность этого метода состоит в том, что учащемуся предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три-четыре ответа, но только один из них является правильным.* Задача ученика — выбрать правильный ответ. Например, при изучении в курсе русского языка темы о составе слова учащимся может быть предложен вопрос, который требует определить приставки в словах: *разом, разные, разлом, разносить*. Ученики должны отобрать слова, в которых есть приставки.

Несколько подобных вопросов и ответов может быть дано в классе одновременно всем учащимся на отдельных листах бумаги или с помощью компьютера, что позволяет в течение нескольких минут проверить их знания. В этом состоит положительная сторона метода программированного контроля.

Однако этот метод имеет и свои недочеты. Главным из них является то, что с его помощью можно проверить лишь отдельные стороны усвоения изучаемого материала, например, знание написания отдельных слов в курсе русского и иностранного языков, формул и теорем в курсе математики, хронологических дат в курсе истории и т.д. Всей же полноты и объема знаний этот метод выявить не позволяет.

В последнее время для проверки и оценки знаний учащихся все более широко используется такая инновационная методика, как *тестирование*, когда учащимся в письменном виде или с помощью компьютера предлагаются вопросы, по ответам на которые судят о качестве усвоения изучаемого материала. Тест — это стандартизированное испытание, позволяющее количественно выразить оценку тех или иных результатов учебной деятельности учащихся. Тесты могут приобретать следующие формы: выбрать из 4–5 предложенных ответов на вопрос правильный; вставить пропущенные в задании данные; дополнить незаконченное определение того или иного понятия; исправить ошибки в предложенном тексте и т.д.

В заключение следует сказать, что в системе учебной работы должны использоваться все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством успеваемости обучающихся.

7. Критерии оценки успеваемости учащихся. При проверке знаний, умений и навыков школьников большое значение имеет их объективная оценка, при этом во всех школах должен быть единый подход к определению качества успеваемости. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний выступает в качестве тонкого и весьма острого инструмента воздействия на учащихся. Высокая оценка знаний может и воодушевлять школьника к учению, но может и расхолаживать его. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать школьника к усилению своей учебной работы, и отбивать охоту к учению. Вот почему время от времени возникают дискуссии, которые то облачаются в форму борьбы с так называемой процентоманией, *т.е. с намеренным завышением оценок знаний учащихся, то принимает форму предло-*

жений о переводе учащихся из класса в класс независимо от качества их знаний, как это делается в некоторых зарубежных странах.

Было время, когда вообще отрицалась необходимость оценки знаний учащихся, потом были введены две оценки — удовлетворительно и неудовлетворительно. С 1935 г. в школе начала использоваться пятиступенчатая система словесных оценок (отлично, хорошо, посредственно, плохо и очень плохо), которая в 1944 г. была заменена пятибалльными цифровыми оценками: 5, 4, 3, 2, 1.

Исторический опыт, однако, показывает, что борьба с субъективизмом и процентоманией при оценке знаний учащихся должна идти не в направлении игнорирования успеваемости при переводе их в следующие классы и выпуска из школы, а только путем повышения качества обучения и совершенствования методики проверки и оценки знаний. В этом смысле важно, чтобы учителя придерживались тех общих критериев, которые должны лежать в основе оценки знаний учащихся. В чем же суть этих критериев?

Балл «5» выставляется за такие знания, когда: а) ученик обнаруживает усвоение всего объема программного материала, б) выделяет в нем главные положения, в) осмысленно применяет полученные знания на практике, г) не допускает ошибок при воспроизведении знаний, а также в письменных работах и выполняет последние уверенно и аккуратно, д) легко отвечает на видоизмененные вопросы, на которые нет прямых ответов в учебнике.

Балл «4» выставляется тогда, когда: а) ученик выявляет знание материала, б) отвечает без особых затруднений на вопросы учителя, в) умеет применять полученные знания на практике, г) в устных ответах не допускает серьезных ошибок и легко устраняет отдельные неточности с помощью дополнительных вопросов учителя, д) в письменных работах делает незначительные ошибки.

Знания, оцениваемые баллами «5» и «4», как правило, характеризуются высоким понятийным уровнем, глубоким усвоением фактов, примеров и вытекающих из них обобщений.

Балл «3» выставляется за знания, когда: а) ученик обнаруживает усвоение основного материала, но испытывает затруднение при его самостоятельном воспроизведении и требует дополнительных и уточняющих вопросов учителя, б) предпочитает отвечать на вопросы воспроизводящего характера и путается при ответах на видоизмененные вопросы, в) допускает ошибки в письменных работах. Знания, оцениваемые баллом «3», зачастую находятся на уровне представлений, их понятийный аспект является недостаточным.

Балл «2» выставляется тогда, когда у ученика имеются отдельные представления об изученном материале, но все же большая часть

его не усвоена, а в письменных работах ученик допускает грубые ошибки.

Балл «1» выставляется за полное незнание учеником пройденного материала.

Эти общедидактические критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся конкретизируются в частных методиках. По каждому предмету даются рекомендации, как оценивать устные ответы школьников, их письменные и практические работы. Применение этих критериев и рекомендаций требует от учителя определенного умения, педагогического такта и знания индивидуальных особенностей учащихся. В особенности важно учитывать следующее. Каждый ученик стремится к успеху в овладении знаниями. Однако если оценки «4» и «5» выставляются за слишком облегченные задания и вопросы, тогда хорошие оценки не стимулируют учебную работу школьников. С другой стороны, если учитель выставляет несколько двоек подряд, ученик теряет веру в успех, ослабляет свои усилия в учении, а иногда и совсем перестает учиться. Вот почему получение учеником двойки должно быть сигналом к тому, что он нуждается в срочной помощи учителя. Это положение и должно быть исходным при работе со слабоуспевающими школьниками.

Объективной оценке успеваемости иногда мешают те образцы и шаблоны, к которым привыкает сам учитель и требует их соблюдения учащимися. Примечательные примеры на этот счет приводил один московский учитель-словесник. «Оценивая работу ученика, — писал он, — стоит вспомнить, что гимназист за сочинение, написанное для него Тургеневым, получил тройку с минусом. А дочери Салтыкова-Щедрина поставили двойку за сочинение, автором которого был ее отец. Горький писал три сочинения для гимназистов. Они были оценены двойкой, единицей с минусом и, наконец, нулем.

Комиссия по присуждению медалей Мосгороно оказалась снисходительнее: она утвердила пятерку за сочинение о пьесе «На дне», дословно воспроизводящее статью литературоведа В. Ермилова, упрекнув при этом жулика-медалиста за недостатки стиля доктора филологического наук...»¹

Многие учителя не допускают, что в классе есть учащиеся более талантливые, чем их наставник.

Сложившаяся в нашей школе 5-балльная система оценки успеваемости учащихся иногда подвергается критике. Вносятся предложения о замене ее 10-балльной или даже 20-балльной, как это практи-

¹ расчёт человек. М., 1961. С. 97-98.

куется в ряде зарубежных стран, чтобы якобы более точно определять уровень знаний школьников. Но в некоторых странах, например в Китае, используется 100-балльная система оценок. В Чехии при 5-балльной системе оценок успеваемости высшим баллом является не «пятерка», а «единица». Нужно ли нам в этом деле копировать зарубежный опыт или же лучше сохранять свои традиции? Вопрос не праздный.

Оценку успеваемости нельзя отрывать от качества обучения и стимулирования познавательной активности учащихся. Не отрицая большой важности объективного и более точного оценивания степени усвоения изучаемого материала учащимися, нельзя превращать выставляемые им оценки в средство понуждения их к учебной работе, как это иной раз бывает. Главное состоит в том, чтобы эти оценки выступали как мера педагогического поощрения и эмоционального одухотворения их интеллектуально-познавательной деятельности. Достаточно и 5-балльной системы оценок, если учитель эффективно осуществляет обучение и обеспечивает глубокое и прочное овладение изучаемого материала школьниками. Впрочем, сейчас разрешено ставить не только «5», «4», «3» и так далее, но и добавлять к ним в ту или другую сторону плюс или минус 0,5 балла.

Что же касается предложений о переводе учащихся в последующие классы с «двойками», как это опять-таки делается в некоторых зарубежных странах, то это ничего не улучшит в школе, а лишь породит новые проблемы, например рост недисциплинированности, отрицательное отношение к учебной работе и т.д.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Поскольку тема содержит много вопросов, попробуйте уяснить и устно составить ее план.
2. Что следует понимать под методами обучения?
3. Чем можно объяснить различные подходы к классификации методов обучения? Назовите важнейшие из этих классификаций.
4. Какая классификация и номенклатура методов обучения принята в данной главе и считаете ли вы ее более практичной?
5. Попробуйте, не заглядывая в учебник, дать определение сущности каждого из рассмотренных методов обучения.
6. Раскройте сущность и приемы применения основных групп методов обучения.
7. Покажите, как влияют цели и содержание учебной работы на выбор методов обучения, на развитие их инновационных основ. Подкрепите свой ответ положениями из текста данной главы.

8. Как отражается в методах обучения проблема активизации познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом? Раскройте этот вопрос на конкретных примерах. Можно привлечь примеры изданной главы.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Выбор методов обучения / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1981.

Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М., 1961.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. М., 1986.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Лордкипанидзе Д.О. Дидактика. Тбилиси, 1985.

Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / Под ред.

Т.П. Шамовой, П.И. Третьякова. М., 1994.

Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1987.

Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1980.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ В ЛИЛАКТИКЕ. УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. *Понятие о формах организации (организационных формах) обучения. Соотношение между формами организации обучения и его методами.*
2. *Краткие сведения о развитии организационных форм учебной работы в школе.*
3. *Важнейшие формы организации учебной работы в современной школе.*
4. *Урок как основная форма организации учебной работы. Классификация уроков. Нестандартные, инновационные формы урочных занятий.*

1. Понятие о формах организации (организационных формах) обучения. Соотношение между формами организации обучения и его методами. Осуществление обучения требует знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования и модернизации (обновления). Но что такое форма организации обучения как педагогическая категория и в чем состоит ее сущность? К сожалению, понятие это не имеет в дидактике достаточно четкого определения. Многие ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. Это ведет к терминологической путанице, когда даже в отдельных научно-методических публикациях понятие о формах учебной работы и понятие метода обучения употребляются как синонимы. Понятно, что в науке это недопустимо. Поскольку, однако, категории «метод» и «формы организации» обучения смешиваются, то их сопоставление и уяснение существующих между ними различий может помочь разобраться в сущности последней категории.

Как показано в предыдущей главе, *метод обучения* выступает как способ обучающей работы учителя и организации учебной работы учащихся по решению таких дидактических задач, как овладение теоретической и мировоззренческо-нравственной стороной изучаемого материала, выработка умений и навыков по применению усво-

енных знаний на практике, проверка и оценка знаний учащихся и т.д. Для решения каждой из этих задач используются определенные **методы**. Таким образом, понятие «метод обучения» характеризует *содержательно-процессуальную, или внутреннюю сторону учебного процесса*.

Понятие же *формы организации обучения или*, как еще говорят, *организационной формы* обучения имеет иной смысл. Латинское слово *форма* означает *наружный вид, внешнее очертание*. Следовательно, *форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления*. Например, учитель может обучать группу учащихся, т.е. заниматься с целым коллективом, но он может проводить занятия с одним учеником (индивидуальное обучение). В этом случае форма обучения связана с количественным составом обучаемых. Вместе с тем она может отражать также *временную* регламентацию учебных занятий. Было, например, время, когда учащиеся занимались с утра до обеда, однако определенного разграничения и перерывов между занятиями не существовало. Далее, занятия можно проводить в классе и можно осуществлять выход (экскурсию) к изучаемым объектам, что характеризует форму обучения с точки зрения места его проведения.

Все это необходимо иметь в виду, осмысливая сущность организационных форм обучения.

Однако, будучи *внешней* стороной организации учебного процесса, форма обучения органически связана и с его *внутренней*, *содержательно-процессуальной* стороной. С этой точки зрения одна и та же форма обучения может иметь различную внешнюю модификацию и разную структуру в зависимости от задач и методов учебной работы. Взять, например, ту же экскурсию как форму обучения. В одном случае она может посвящаться изучению нового материала, в другом — новый материал учащиеся усваивают в классе, а экскурсия проводится с целью его закрепления, связи теории с практикой. Ясно, что эти экскурсии будут выглядеть по-разному и в процессе их проведения будут использоваться разные методы обучения. Все это говорит о том, что без глубокого осмысления методов обучения нельзя рассматривать структуру и дидактические основы использования различных форм организации учебных занятий.

2. Краткие сведения о развитии организационных форм учебной работы в школе. Исторически наиболее распространенными формами организации учебной работы с детьми было *индивидуальное, а затем индивидуально-групповое обучение*. Они применялись в анти-

чное время, в период средневековья, а в некоторых странах использовались вплоть до XVIII в. *Сущность индивидуального обучения заключалась в том, что учитель в своем доме или в доме ученика проводил с ним обучающую работу. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа также носила индивидуальный характер, поскольку дети были разного возраста и различной подготовки.* Учитель поочередно спрашивал каждого ученика по пройденному материалу, объяснял новые вопросы, давал индивидуальное задание для самостоятельной работы, в то время как остальные дети занимались своим делом. При такой организации обучения дети могли приходить на занятия в разное время года, а также в разное время дня — одни до обеда, другие после обеда. Подобная организация учебной работы могла существовать до тех пор, пока обучение не приняло массовый характер и ограничивалось лишь выработкой простейших навыков чтения, письма и счета.

Развитие же производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой возникновение *форм массового обучения* детей. Одной из первых таких форм явилась организация *группового (коллективного)* обучения детей, которая впервые была применена в братских¹ школах Белоруссии и Украины (XVI в.) и стала зародышем классно-урочной системы обучения. Эта форма обучения отличалась рядом особенностей. Во-первых, для организации учебной работы учащиеся распределялись в зависимости от возраста в особые группы (классы) с примерно одинаковым уровнем подготовки. Во-вторых, занятия проводились одновременно со всей группой учащихся по одному и тому же материалу. Вследствие этого дети должны были приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня. Так возникли предпосылки для формирования классно-урочной системы обучения. *Суть классно-урочной системы как специфической формы организации учебной работы состоит в том, что учащиеся одного и того же возраста распределяются по отдельным классам, занятия с ними проводятся поурочно по заранее составленному расписанию, причем все учащиеся класса работают над одним и тем же материалом.*

Возникновение классно-урочной системы обучения повлекло за собой внедрение в педагогику таких понятий, как *учебный год, учебный день, урок, перерыв между занятиями, учебные каникулы*, обозначавшие время, когда Солнце находилось в созвездии Пса (каникулы по лат. — период самых жарких дней) и детей отпускали на отдых. На-

¹ В XVI—XVII вв. в Белоруссии и Украине появляются так называемые братства — религиозно-просветительские организации (*Прим. ред.*).

учное обоснование классно-урочная система обучения получила в трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и других педагогов. В настоящее время эта система обучения является преобладающей в школах мира.

В 1798 г. возникла *белл-ланкастерская система взаимного Обучения*. Свое название она получила от имени английского священника А. Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Суть ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта система не получила, так как не обеспечивала необходимой подготовки детей.

В конце XIX в. появляются формы так называемого *избирательного обучения: батавская система в США и маннгеймская в Европе*. Их возникновение было определенной реакцией на недочеты групповых и массовых форм учебной работы, при которых она рассчитывалась на абстрактного «среднего» ученика и не обеспечивала необходимой индивидуализации обучения.

Суть батавской системы учебной работы состояла в том, что время учителя делилось на две части: *первая из них отводилась на урочную (коллективную) работу с классом, вторая - на индивидуальные занятия и оказание помощи как сильным, так и слабым ученикам в более успешном овладении изучаемым материалом*. В больших классах учитель работал с помощником.

Суть маннгеймской системы заключалась в том, что учащиеся в зависимости от их способностей и успеваемости распределялись по классам на *сильных, средних и слабых*. Отбор производился на основе наблюдений и экзаменов, причем в дальнейшем можно было переводить учащихся из одного класса в другой. Элементы этой системы до настоящего времени сохранились в Австрии, где в школах создаются особые классы для учеников более способных и менее способных. В Англии эта система послужила основой для создания *различных типов школ*, в которые направляются ученики по результатам тестовых испытаний после окончания начальных классов, что нередко служит средством имущественной селекции (отбора) молодежи в образовании.

В 1905 г. возникла *система индивидуализированного обучения*, впервые примененная в американском городе Далтоне (штат Массачусетс) учительницей Еленой Паркхерст и получившая название далтон-плана. Эту систему еще называют лабораторной, или *системой мастерских*, так как вместо традиционных классов в школе создают-

ся предметные мастерские, в которых каждый ученик занимается индивидуально, получая задание от учителя и пользуясь его помощью. Общего плана (расписания) занятий при такой форме обучения не существовало, коллективная работа проводилась один час в день, в остальное же время учащиеся изучали материал в порядке индивидуальной работы, отчитываясь о выполнении каждого задания перед преподавателем соответствующего предмета. Далтон-план порождал у учащихся спешку, снижал роль учителя в учебном процессе и не обеспечивал прочного усвоения знаний. Поэтому он не прижился ни в одной стране.

Как отмечалось в главе о содержании образования, в первой четверти XX в. на основе философии прагматизма в США создается так называемая *проектная система обучения*, которая еще нередко называется *методом проектов*. В основе обучения, согласно замыслу авторов этой системы, должна лежать практическая организация деятельности учащихся. Все дело сводилось к примитивному делячеству, к выработке простейших трудовых умений и навыков и игнорированию систематического и глубокого овладения основами наук.

В 20-е гг. предпринимались попытки насаждения проектной системы обучения и далтон-плана в нашей школе, однако вскоре обнаружилась их педагогическая несостоятельность, и поэтому в начале 30-х гг. их применение было признано нецелесообразным.

Сделанный обзор показывает, что наиболее устойчивой и широко распространенной в школьной практике оказалась классно-урочная система обучения. Однако и она не является единственной формой организации учебной работы в школе. В процессе обучения приходится решать разнообразные дидактические задачи. Поэтому в школе применяются различные организационные формы учебной работы и продолжают дидактические поиски их развития и совершенствования.

3. Важнейшие формы организации учебной работы в школе.

В настоящее время в нашей школе применяются следующие формы организации учебной работы: *урок, экскурсия, занятия в учебных мастерских, формы трудового и производственного обучения¹, факультативные занятия, домашняя учебная работа, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы).*

¹ Занятия в учебных мастерских, формы трудового и производственного обучения в пособии рассматриваться не будут, так как они носят сугубо специфический характер и изучаются в методиках преподавания этих предметов.

Некоторое время назад предпринимались попытки широкого внедрения в школьную практику *программированного обучения*, однако из-за его недостаточной дидактической разработанности и технической сложности оно не дало ожидаемых результатов и, как это нередко случается в науке с новыми идеями, из области практического применения вновь перешло в сферу дальнейшей теоретической разработки. Элементы программированного обучения, как показано в предыдущей главе, применяются главным образом в качестве вспомогательного метода проверки и оценки знаний. Зато все более настойчиво пробивает себе дорогу в школу компьютеризация обучения.

4. Урок как основная форма организации учебной работы. Классификация уроков. Нестандартные, инновационные формы урочных занятий. Как уже отмечалось, классно-урочная форма организации обучения получила широкое распространение в мировой школьной практике. В этом смысле *урок является коллективной формой обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, устойчивые временные рамки занятий (45 мин), заранее составленное их расписание и организация учебной работы над одним и тем же материалом.*

Анализ проводимых в школе уроков показывает, что их структура и методика во многом зависят от тех дидактических целей и задач, которые решаются в процессе изучения той или иной темы. Все это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков и выделять те из них, которые характеризуются рядом общих особенностей. Так в педагогике появилась необходимость в классификации различных типов уроков.

Из педагогов прошлого наиболее стройную и до настоящего времени сохраняющую свое научное значение классификацию уроков дал К.Д. Ушинский. Он выделял следующие типы уроков: а) уроки смешанные, имеющие своей целью повторение пройденного, объяснение и закрепление нового материала, б) уроки устных упражнений, в) уроки письменных упражнений, г) уроки проверки и оценки знаний, которые проводятся после определенного периода обучения и в конце учебного года.

Современная дидактика в основном сохраняет разработанную К.Д. Ушинским классификацию уроков, но несколько уточняет ее. Основными типами уроков, которые проводятся в школе и характеризуются определенными методическими особенностями, являются следующие:

- а) *уроки смешанные, или комбинированные,*
- б) *уроки изложения нового материала учителем;*

в) уроки закрепления изученного материала;
г) уроки повторения, систематизации и обобщения изученного материала;

д) уроки проверки и оценки знаний, умений и навыков.

В последнее время в школе все шире используются нестандартные, инновационные формы урочных занятий и ведутся поиски их дальнейшей модернизации. К ним, в частности, относятся: *уроки-семинары, уроки-конференции, уроки с использованием игровой методики, интегрированные уроки* и др.

Вопрос о том, к какому типу относится тот или иной урок, имеет большое практическое значение. Спросим себя: с чего начинается подготовка учителя к занятиям? Она начинается с продумывания вопроса: какие дидактические цели нужно осуществлять учителю на предстоящем уроке и, следовательно, каким он должен быть по своей структуре и методике? В зависимости от этого подбирается необходимый дидактический материал и определяется методика занятий.

Однако, раскрывая дидактические основы урока, как и других организационных форм учебной работы, не следует забывать, что им в полной мере присущи те структурные компоненты, которые характеризуют процесс обучения в целом, а именно: *целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный*. Рассмотрим с этой точки зрения дидактические основы проведения урочных занятий и других форм обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попытайтесь определить, чем отличается метод обучения от формы организации учебной работы. Какие признаки характеризуют форму учебной работы? Дайте определение понятия «форма организации обучения».
2. Какие социально-экономические факторы детерминировали развитие организационных форм учебной работы?
3. Попробуйте перечислить важнейшие формы учебной работы.
4. Определите понятие урока как научной категории.
5. На какие типы классифицируются школьные уроки? Что служит дидактической основой выделения различных типов уроков?
6. Какие инновационные формы учебной работы применяются в школе?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.

Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики /Пер. с польск. О.В. Долженко. М., 1986.

Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., 1988.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОКОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

1. Смешанные, или комбинированные, уроки.
2. Уроки изложения нового материала учителем.
3. Уроки закрепления изучаемого материала и выработки практических умений и навыков.
4. Уроки повторения, систематизации и обобщения изучаемого материала.
5. Уроки-семинары. Уроки-конференции.
6. Поиски инновационных форм урочных занятий.
7. Уроки проверки и оценки знаний.
8. Индивидуальная работа с учащимися на уроках.
9. Развитие и воспитание учащихся на уроках.

1. Смешанные, или комбинированные, уроки. Свое название такие уроки получили в связи с тем, что при их проведении сочетаются и как бы смешиваются (комбинируются) различные цели и виды учебной работы и, в частности, работа над пройденным материалом, осмысление и усвоение новой темы, выработка практических умений и навыков и т.д. В соответствии с этим в смешанном уроке обычно выделяются следующие структурные компоненты (этапы):

- а) *организация учащихся к занятиям;*
- б) *повторительно-обучающая работа по пройденному материалу;*
- в) *работа по осмыслению и усвоению нового материала;*
- г) *работа по формированию умений и навыков применения знаний на практике,*
- д) *домашнее задание.*

Обратимся к раскрытию сущности и дидактических основ каждого из этих этапов урока.

Прежде всего отметим, что, готовясь к занятиям, учителю необходимо детально продумать их целевые установки и, в частности, то, какие конкретные *образовательные, развивающие и воспитательные* задачи он будет решать на каждом этапе урока. Это значит, что ему нужно хорошо уяснить, чему он должен научить школьников, как

использовать обучение для развития их мышления, сообразительности, памяти, познавательных способностей и интересов и какие воспитательные цели будет осуществлять. Без детального определения целевых установок учебные занятия будут носить аморфный характер. Когда же эти вопросы будут заранее и глубоко продуманы, это будет придавать отчетливую целенаправленность как уроку в целом, так и каждому его отдельному этапу.

Какими же дидактическими и методическими особенностями характеризуется проведение уроков этого типа?

Организация учащихся к занятиям. Каждый урок, как правило, начинается с организации учащихся к активному участию в учебных занятиях. Суть этой организации состоит в том, чтобы психологически настроить учащихся на рабочий лад, возбудить у них внимание и активное отношение к познавательной деятельности.

Следует иметь в виду, что по пути в школу или на переменах дети беседуют друг с другом, затевают дискуссии или споры, а также игры. Из психологии известно, что психические переживания обладают определенной константностью (устойчивостью). Так, под влиянием затеянной во время перемены дискуссии ученик может и на уроке мысленно выискивать аргументы в пользу своих доводов. Равным образом он может продолжительное время находиться под впечатлением только что закончившейся или прерванной игры. С этим необходимо считаться и создавать необходимую настроенность к учебной работе. В этих случаях обычно используются следующие приемы:

а) войдя в класс, учитель может сделать небольшую паузу, означающую, что учащимся нужно успокоиться, и лишь затем поздороваться с ними;

б) можно сделать тактичное замечание отдельным ученикам и предложить им обратить внимание на их поведение;

в) иногда полезно напомнить учащимся о каком-то примечательном факте или событии, имевшем место в классе, с тем, чтобы отвлечь их внимание от только что полученных впечатлений и настроить на учебную работу;

г) можно использовать и такой прием, когда учитель с целью наведения в классе надлежащего порядка предлагает учащимся обратить внимание на свою посадку и занять правильное положение или же приготовить необходимые для предстоящей работы пособия или тетради и т.д.

Во всех этих случаях успех дела решают собранность и высокие волевые качества учителя, его стремление к порядку и дисциплине. Вместе с тем большое значение имеет доброжелательное отноше-

ние учителя к учащимся, его умение проявлять к ним чуткость и педагогический такт. Нужно учитывать, что если учитель неосторожным замечанием испортит настроение ученика в начале урока, то по закону той же константности психических переживаний он может вызвать у последнего негативное отношение к занятиям.

Перед началом урока учителю необходимо также проследить, чтобы в классе не было никаких посторонних раздражителей, которые могли бы отвлекать учащихся от работы и рассеивать их внимание. Не рекомендуется, в частности, заранее выставлять на столе учебно-наглядные пособия, вывешивать таблицы, схемы и картины. Их нужно показывать только непосредственно перед демонстрацией или же закрывать специальной шторой. Не следует также перед началом занятий делать какие-либо сообщения или объявления о предстоящих внеклассных мероприятиях и т.д. Все это требует от учителя тщательного продумывания и предвидения даже самых мелких деталей встречи с учащимися, а также выдержки и проявления воли. Особенно это важно в начале учебного года, когда у учащихся интенсивно формируются определенные стереотипы поведения.

О том, как нужно начинать работу с детьми, свидетельствует учительский пример известной русской учительницы В.М. Федяевской — одной из первых женщин в России, которая получила право преподавать в гимназии. Ей с самого начала пришлось столкнуться с предвзятым отношением мальчиков к женщине-учительнице. В связи с этим она писала:

«Тем важнее мне было победить это предубеждение, справиться с классом, и я твердо решила этого достичь. Но на мою беду я была неопытна и на первых же порах допустила ряд мелких промахов, за которые мне потом пришлось расплачиваться. Помню, после первого же урока на меня посыпался ряд вопросов, совершенно для меня непредвиденных, на которые у меня не было готового ответа: «Какие надо тетради покупать, какие поля оставлять и т.д. и т.д.» Я не придавала значения этим мелочам и отвечала, что можно и то и другое. Однако, как я потом убедилась, это уже было с моей стороны педагогической ошибкой... Когда на следующий сезон я вновь начала занятия, я это уже знала, и не дожидаясь вопросов учеников, заявила им, что они должны купить к следующему разу такие-то тетради, отделить на них такие-то поля и т.д. Все это было предусмотрено так, что у детей не возникло никаких недоразумений, оставалось лишь исполнять требования учительницы, и этим вносился определенный порядок... Мне необходимо было взять класс в руки и заставить себя слушать и слушаться. Я прекрасно понимала, что стоит ученикам присидеть несколько уроков

смирно, как они уже войдут в курс дела, заинтересуются занятиями, и тогда дело пойдет на лад...»¹

Организация внимания учащихся к занятиям не должна занимать слишком много времени. Начало урока должно быть динамичным, давать учащимся заряд психологической энергии и бодрости. После организации учащихся к занятиям начинается содержательная часть урока и, в частности, работа над пройденным материалом.

Повторительно-обучающая работа по пройденному материалу. Как следует из принципов сознательности, систематичности и прочности обучения, в учебной работе нельзя двигаться вперед, пока учащиеся не усвоили пройденного материала. Отчетливое воспроизведение изученного материала учащимися П.Ф. Каптерев считал одним из важнейших требований к обучению. В этом смысле работа над пройденным материалом на уроке, проверка и оценка знаний учащихся выступает как весьма важный этап смешанного (комбинированного) урока.

Нужно, однако, хорошо уяснить обучающее значение данного этапа урока. Отметим в этом отношении три положения.

Первое. Когда ученик предполагает, что его знания по пройденному материалу могут быть проверены, это, как правило, побуждает его лучше подготовиться к уроку.

Второе. Повторение и проверка знаний по пройденному материалу обычно связаны с его *активным воспроизведением*. Воспроизведение же, как отмечалось в главе о сущности обучения, является лучшим средством усвоения (запоминания) изучаемого материала. Значит, те учащиеся, которые на этом этапе урока подвергаются проверке знаний и, таким образом, повторяют пройденный материал, лучше его усваивают.

Третье. Повторение и проверка знаний учащихся, как правило, связаны с речевым (словесным) воспроизведением пройденного материала, что, естественно, способствует развитию их речи. Но поскольку речь органически связана с мышлением, то понятно, что одновременно с речью развиваются мыслительные способности учащихся (умение логически воспроизводить материал, выделять главные положения, соотносить теорию с практикой, умение строить доказательства и т.д.). Указывая на это положение, известный психолог Б.Г. Ананьев в своей книге «Психология педагогической отметки» писал, что перевод внутренней речи во внешнюю в значи-

¹ *Федяевская В.* Воспоминания учительницы //Вестн. воспитания. 1907. № 7. С. 53.

тельной мере активизирует процесс умственной деятельности, а следовательно, и умственное развитие.

Все эти положения относятся только к тем учащимся, которые подвергаются проверке знаний и воспроизводят изученный материал. Отсюда следует: *в идеале учителю необходимо стремиться к тому, чтобы на каждом уроке проверялись знания всех учащихся класса*. Об этом было известно еще в старой школе. В частности, автор изданной до 1917 г. книги «Народная школа. Руководство для учащихся в начальных училищах» А. Анастасиев писал: «Во время урока должен быть спрошен, по возможности, каждый ученик или, по крайней мере, каждый привлечен к участию в уроке. Большая ошибка — предложить десяти ученикам по пяти вопросов, а тридцати ни одного. Никогда не обучай и не спрашивай подолгу только одного ученика, оставляя других без дела или не обращая на них внимания»¹. К сожалению, в массовой школьной практике на большинстве уроков проверяются знания 3–4 учеников, остальные находятся в бездействии. Все это отрицательно сказывается на их развитии.

Чем же объясняется этот серьезный недостаток? Специальное изучение данного вопроса показывает, что большинство учителей в работе над пройденным материалом применяют главным образом *индивидуальный устный опрос* и не используют всего разнообразия методов проверки и оценки знаний. Устный опрос как метод проверки и оценки знаний, конечно, хорош: он позволяет выявлять осмысленность и глубину усвоения изучаемого материала, но с его помощью — и это уже отмечалось — на уроке можно проверить качество знаний не более 4–5 учащихся. Поэтому передовые учителя, не отказываясь от индивидуального устного опроса, широко применяют *фронтальный* и *уплотненный* опрос, а также выставление учащимся так называемого *поурочного балла*.

Наряду с различными методами устного опроса, в школах получили распространение *методика письменных ответов учащихся на вопросы по пройденному материалу*. В этом случае учитель заранее готовит 2–3 варианта вопросов, на которые учащиеся дают письменные ответы и которые позволяют оценивать знания всех учащихся класса. Подобный письменный опрос может применяться для проверки знаний по всем предметам, но особенно он важен на уроках по тем предметам, на изучение которых отводится 2–3 часа в неделю и у учителя, как правило, не хватает времени на проверку и оценку знаний. Преподаватели истории, например, предлагают учащимся

¹ Цит. по: Преподавание истории в школе. 1991. № 4. С. 109–110.

письменно отвечать на поставленные вопросы, проводят словарную работу по правильному написанию исторических терминов, организуют упражнения, требующие дополнения предложений (например, «В Риме с падением царской власти была установлена...», «Римское общество состояло из...», «Трибун имел право запрета...»), заполнения таблиц, составления плана сражения, сравнения исторических событий и т.д.

Широко применяется хронологический диктант, суть которого заключается в том, что учитель называет исторические события, а учащиеся записывают даты или же, наоборот, даются только даты, а школьники отмечают изученные исторические события. Часто учителя истории дают задания учащимся по составлению характеристики исторического деятеля (например, «Жизнь Карла Великого», «Киевский князь Святослав», «Ярослав Мудрый»), написанию рассказа о жизни и быте населения (например, «Жизнь средневекового крестьянина», «Развлечения феодалов», «Сбор дани у славян», «Славянское войско готовится в поход»). Применение подобной методики позволяет проверять и оценивать знания всех учащихся, побуждает их лучше усваивать изучаемый материал (ибо при письменных ответах на вопросы нужно знать его более основательно) и способствует развитию логического мышления.

Передовые учителя пошли дальше. Донецкий учитель В.Ф. Шаталов, излагая новый учебный материал, кодирует его в виде так называемых опорных сигналов, т.е. различных значков, рисунков и т.д. При проверке знаний он предлагает учащимся воспроизводить эти опорные сигналы и каждому из них выставляет оценку на каждом уроке.

Опытные учителя математики, физики и химии сочетают проверку знаний с проведением тренировочных упражнений в устном счете, в устном решении задач и примеров, спрашивают слабых учеников по более сложным вопросам, на которые только что отвечал сильный ученик.

Еще больше возможностей для придания работе над пройденным материалом обучающего характера предоставляют занятия по тем предметам, по которым наряду с усвоением теоретического материала учащиеся должны вырабатывать практические умения и навыки. Домашние задания по таким предметам обычно включают в себя как изучение соответствующего параграфа учебника, так и выполнение письменных и практических упражнений. Раньше по таким предметам проверка выполнения домашних заданий проводилась следующим образом: один из учащихся зачитывал по своей тетради ход решения примеров или задач и полученные результаты, а остальные должны были следить за его ответами по своим

тетрадам. Аналогичным образом проверялись задания по русскому и иностранным языкам, физике и химии. Подобная методика делала работу над пройденным материалом однообразно-утомительной, малопродуктивной и не включала никаких творческих элементов в учебную деятельность школьников. Вот почему передовые учителя внесли в методику проверки домашних заданий существенные изменения. Они, как правило, не зачитываются в классе полностью, учитель лишь сверяет полученные результаты при решении задач по математике, физике и химии и обращает внимание на трудные случаи орфографии и синтаксиса в упражнениях по русскому языку. Более же детальную проверку домашней работы учащихся он осуществляет во внеурочное время, собирая для этого их тетради. Тем самым экономится время урока и расширяется возможность организации тренировочных упражнений по пройденному материалу.

Возьмем, к примеру, систему повторительно-обучающей работы по пройденному материалу на занятиях по русскому языку. Она включает в себя следующие виды устных и письменных работ: выполнение упражнений с заданием вставить пропущенные буквы, дописать окончания, поставить слово в нужном падеже, заменить одним словосочетанием другими; составление предложений с употреблением слов на изученные правила; образование словосочетаний по опорным словам; придумывание предложений на основе впечатлений, полученных во время экскурсии, с обязательным употреблением слов на изученные правила; написание небольших сочинений, изложений и рассказов на заданную тему, а также словарных диктантов; восстановление пропущенных в цепочке слов; решение кроссвордов на изученные темы; построение схемы предложения; нахождение в данном перечне слов или словосочетаний «лишних», т.е. тех, которые не относятся к изученному правилу; заполнение таблиц и составление схем с целью более прочного усвоения пройденного материала и т.д.

Рассмотрим, как были организованы практические упражнения в V классе на уроке русского языка по теме «Синонимы». Войдя после звонка в класс, учительница развернула правую половину доски, и учащиеся прочитали задание: «Составить предложения со следующими рядами синонимов: *отважный, бесстрашный, смелый; независимый, самостоятельный, свободный*; записать их, подчеркнуть подлежащее и сказуемое».

Учащиеся приступают к работе.

Проверив выполнение задания, учительница предлагает пятиклассникам выполнить упражнение, в котором они должны найти в группе предложенных слов то, которое не является синонимом по

отношению к остальным: *сиять, светить, смеяться; гореть, пламенеть, полыхать, цвести; метелица, буран, вьюга, пурга, зима.*

Затем следует новое задание, требующее от учащихся составления предложений по опорным словам (*ветер, мороз, тучи, снег, земля*) на тему «Первый снег» с использованием синонимичных прилагательных и глаголов.

Следующий вид работы состоял в том, что учащиеся должны были, пользуясь словарем, подобрать синонимы к словам: *добрый, выскомерный, красивый, ласковый, бессердечный, добросовестный.*

Как показывает этот пример, работа над пройденным материалом была организована таким образом, что от учащихся требовалось не простое воспроизведение, а активное применение изученного материала на практике, выполнение разнообразных упражнений, в процессе которых глубже закреплялись знания, умения и навыки.

Аналогичный практический характер носит работа по пройденному материалу на уроках математики. Она может включать в себя: решение примеров и задач, подобных тем, которые задавались на дом; составление учащимися задач по изученному материалу; выполнение графических работ; применение разнообразных приемов устного счета; коллективный анализ задач и примеров; коллективное решение задачи, при котором учащиеся поочередно формулируют вопросы и указывают путь их решения; работа с различными математическими таблицами, фигурами и т.д.

Покажем для примера, как была организована работа по пройденному материалу в V классе «Сложение и вычитание десятичных дробей». Учитель не стал тратить время на чтение домашнего задания. Он начал урок с практической работы. Дал классу задачу: «Из двух пунктов, расстояние между которыми 7 км 500 м, одновременно в одном направлении вышел пешеход со скоростью 6 км/ч и выехал автобус. Определите скорость автобуса, если он догнал пешехода через 15 мин».

Потом второе задание: записать в виде десятичных дробей частные: $182:10$; $5405:100$; $631:10$; $47:1000$; $849:1000$.

Затем новые задания: а) выразить в километрах: 8 км 907 м; 35 м; 250 м; 1 м; б) в центнерах и килограммах: 4,2 ц; 7,33 ц; 0,24 ц; в) придумать задачу на одну из этих величин.

После этого шли устные упражнения: а) прочитать десятичные дроби: 2,7; 5,64; 145,08; 21,094; 20,36; 0,02034; б) решить устно задачу «Масса арбуза и трех одинаковых дынь 10 кг. Дыня в 2 раза легче арбуза. Какова масса арбуза?»

Вся работа заняла 12 мин. За это время учащиеся решили три задачи, несколько примеров, потренировались в устном счете. Что здесь положительного? Следует отметить значительный объем тренировочных упражнений, выполняемых учащимися, что способствует

ет закреплению и углублению знаний. Вместе с тем учитель имел возможность оценить знания всех учащихся.

Широкое применение подобная работа может иметь на уроках физики и химии. Школьники могут решать задачи по ранее усвоенному материалу, отвечать письменно на поставленные вопросы, выполнять небольшие практические и лабораторные работы и т.д.

Повторительно-обучающая и проверочная работа по пройденному материалу, как правило, *должна заканчиваться кратким обобщением учителя*, в котором он дает общую оценку качества знаний учащихся, отмечает выявленные недочеты в усвоении изученной темы и дает задание отдельным учащимся по преодолению пробелов в их подготовке.

Наконец, стремление к обстоятельной проверке знаний всех учащихся послужило основой для проведения *зачетов*, которые практикуются после изучения отдельных разделов учебной программы непосредственно на уроке или во внеурочное время. Естественно, что к зачетам учащихся необходимо готовить, добиваясь хорошего усвоения изучаемого материала. В противном случае зачет будет фиксировать только незнание.

Восприятие, осмысление и усвоение (запоминание) нового материала.

Этот этап урока, как правило, начинается с *установления связи нового материала с ранее изученным*. «Понять что-то новое всегда означает связать его с тем, что уже известно, включить новое в систему уже имеющихся ассоциаций. Чем шире круг знаний и жизненный опыт ребенка и чем ближе новое к системе имеющихся ассоциаций, тем более оно находит в знаниях опору и тем скорее будет понято»¹. Установление связи нового материала с ранее пройденным осуществляется разнообразными приемами.

Во-первых, *учитель может подвести учащихся к осмыслению логической связи между ранее изученным материалом и новой темой*. Например, в курсе алгебры изучается тема «Арифметическая прогрессия», следующая тема — «Геометрическая прогрессия». При переходе к ее изучению учитель указывает, что на предыдущем уроке изучалась арифметическая прогрессия, сегодня же нужно познакомиться с геометрической прогрессией. В чем же состоит ее сущность? Чем она отличается от прогрессии арифметической?

Во-вторых, *связь нового материала с пройденным может быть установлена на основе противопоставления*. Например, на уроках математики после изучения умножения чисел обычно изучается их деле-

¹ Матюхина М.В., Михальчик Г.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника. М., 1970. С. 104.

ние. В этих случаях учитель отмечает, что действием, обратным умножению, является деление, и затем определяет тему нового материала.

В-третьих, *новая тема может быть связана с ранее изученной путем указания на последовательность в расположении программного материала*. Например, после изучения в VI классе по географии темы «Суша и водная поверхность земли» идет тема «Рельеф земной поверхности». В данном случае учитель отмечает, что при изучении природных условий земной поверхности важно не только знать материки, острова, океаны и моря, но и понимать, как образуются равнины и горы, почему происходят землетрясения, какие процессы связаны с вулканизмом и т.д. Затем учитель говорит, что дальнейшие уроки и будут посвящены изучению рельефа земной поверхности.

Вместе с тем учителю необходимо заботиться о возбуждении познавательной активности учащихся. Как отмечалось в главе о сущности и закономерностях обучения, эта активность и стремление к овладению изучаемым материалом появляется тогда, когда учащиеся сталкиваются с вопросами, проблемами и парадоксальными явлениями и переживают противоречие между знанием и незнанием. Элементы этого противоречия уже содержатся при установлении учителем связи нового материала с ранее изученным. Однако многие учителя этим не ограничиваются. С целью возбуждения непроизвольного внимания и познавательной активности учащихся они начинают свое изложение с рассказа о каких-нибудь интересных и связанных с темой урока фактах и событиях или же создают проблемные ситуации.

Так, при изучении на уроках химии темы «Физические свойства металлов» учитель для придания интереса этой теме и создания проблемной ситуации может использовать следующий рассказ: «В 1910 г. английский полярный исследователь капитан Роберт Скотт снарядил экспедицию, целью которой было добраться до Южного полюса, где в то время еще не ступала нога человека. Много трудных месяцев продвигались отважные путешественники по снежным пустыням антарктического материка, оставляя на своем пути небольшие склады с продуктами и керосином — запасы на обратную дорогу. В начале 1912 г. экспедиция, наконец, достигла Южного полюса, но к своему великому разочарованию Скотт обнаружил там записку: выяснилось, что на месяц раньше здесь побывал норвежский путешественник Руаль Амундсен. Но главная беда поджидала Скотта на обратном пути. На первом же складе не оказалось керосина: жестянки, в которых он хранился, стояли пустые. Пустыми оказались банки и на следующих складах. Будучи не в силах со-

противляться полярной стуже и страшным буранам, Роберт Скотт и его друзья вскоре погибли».

Возникает вопрос: в чем скрывалась причина исчезновения керосина? Почему тщательно продуманная экспедиция окончилась трагически? Какую ошибку допустил капитан Скотт?

Однако ответить на эти вопросы учащиеся смогут только тогда, когда изучат свойства особого металла — олова.

Связав новую тему с ранее изученным материалом, *важно четко ее сформулировать, определить цель урока и основные вопросы, которые должны быть усвоены учащимися.* Так, при изучении в курсе физики темы «Гальванические элементы и аккумуляторы» учитель указывает, что учащимся необходимо осмыслить и усвоить следующие вопросы: а) понятие о гальванических элементах, б) устройство элемента Вольта и сухих гальванических элементов, в) понятие об устройстве кислотного и щелочного аккумуляторов. Эти вопросы охватывают *образовательную* цель урока. В то же время учитель указывает на необходимость активности и самостоятельности при осмыслении и усвоении новой темы, что выражает *развивающую* цель урока. В других же случаях подчеркивается необходимость усвоения учащимися мировоззренческих и нравственно-эстетических идей и таким образом определяется *воспитательная* цель занятий.

Далее следует непосредственная работа по усвоению нового материала, его теоретической стороны. Как отмечалось в главе о сущности и закономерностях обучения, *эта работа должна включать в себя организацию первичного восприятия и осмысления нового материала, его последующее, более глубокое осмысление и запоминание.* Иначе говоря, *овладение новым материалом, как правило, должно предусматривать двукратную работу по его восприятию, осмыслению и запоминанию.* Только при этом условии новый материал может быть усвоен непосредственно на уроке, как это и должно быть.

К сожалению, большинство учителей этого не добиваются. Спрашивается: почему? В массовой школьной практике укоренилась и стала привычной такая методика: учитель один раз объяснит новый материал и сразу же переходит к так называемому закреплению, т.е. к опросу учащихся. Конечно, если новая тема несложная, учащиеся отвечают на вопросы учителя и воспроизводят изложенный материал. Однако подобных тем не так много, чаще всего материал характеризуется достаточной сложностью. Вот тут-то и происходит осечка. Изложив один раз новую тему, а затем приступив к опросу учащихся, учитель видит, что они не в состоянии отвечать на его вопросы, обнаруживая непонимание и незнание нового материала. Учитель недоволен, упрекает учащихся, не задумываясь над причинами подобного

положения. А причины в том, что в данном случае учащиеся совершили только первичное восприятие и осмысление нового материала и могли добиться только его понимания, да и то поверхностного, неполного и не совсем точного. Знаний как таковых они получить не могли, и поэтому нет ничего удивительного в том, что они не в состоянии отвечать на вопросы учителя. Как видим, сам учитель не сумел организовать всех учебно-познавательных действий учащихся, обеспечивающих овладение изучаемым материалом на уроке.

В то же время, как показывает опыт передовых учителей, соблюдение закономерностей учебно-познавательной деятельности создает надлежащие условия для полного и обстоятельного овладения изучаемым материалом на уроке. В.Ф. Шаталов и многие другие учителя, как правило, новый материал излагают-объясняют *дважды*, добиваясь таким образом его *первичного и последующего осмысления и усвоения учащимися*.

Методика организации учебной работы учащихся на уроке в этом случае может иметь различные варианты.

Первый вариант — учитель сам дважды излагает новый материал с помощью рассказа, объяснения, беседы, а затем переходит к опросу учащихся по его содержанию.

Второй вариант — учитель вначале сам объясняет новый материал, используя методы устного изложения знаний, а потом организует самостоятельную работу учащихся с учебником с целью последующего более глубокого осмысления и усвоения (запоминания) новой темы.

Третий вариант — учитель определяет тему и цель урока, создает проблемную ситуацию и указывает вопросы, которые должны быть усвоены учащимися, а затем организует их самостоятельную работу с учебником. После этого проводится беседа с целью более глубокого осмысления и усвоения изучаемого материала.

Четвертый вариант — на уроках химии, физики учитель организует лабораторную работу с целью осмысления и усвоения нового материала с использованием учебника. При этом он может провести вначале лабораторную работу, а затем в порядке более глубокого осмысления и усвоения нового материала предложить учащимся ответить на основные вопросы по изучаемой теме, обсудить те выводы, к которым они пришли в процессе выполненного исследования.

Каким же образом передовым учителям удастся *дважды* излагать новый материал, когда в массовой школьной практике иногда не хватает времени и для его однократного объяснения? Здесь они придерживаются идеи К.Д. Ушинского, который указывал, что *при первом изложении нового материала не следует нагромождать слишком*

много деталей и подробностей, надо объяснять только самое основное и главное, что должно быть усвоено учащимися, а расширение знаний проводить на следующих занятиях. Он подчеркивал:

«Рассказывая какое-нибудь событие в первый раз, вы должны передать только главные его черты, две, три интересные живописные подробности. Если вы в первый же раз привяжете к событию слишком много объяснений и подробностей, то весь рассказ рухнет в детской голове. Утвердите в ней сначала немного, но прочно и потом уже, мало-помалу, стройте на этом укоренившемся прочном основании.

Рассказав детям событие... вы можете потом обратиться к детям с вопросами, и сначала с такими вопросами, в ответ на которые дети передали бы вам главные черты события. Затем следует другой ряд вопросов, исчерпывающих подробности...

Усвоенный детьми рассказ должен быть повторяем... и при каждом повторении наставник может что-нибудь вновь объяснить и дополнить»¹.

Реализуя эту идею К.Д. Ушинского и добиваясь сжатого, компактного изложения нового материала, опытные учителя имеют возможность излагать его *дважды*. Более того, на основе данной идеи они стали широко практиковать изложение нового материала так называемыми *укрупненными блоками*, т.е. объяснять на одном уроке 3–4 новые темы, высвобождая время для последующей работы по углублению и расширению знаний и выработке практических умений и навыков. Естественно, что они прибегают к весьма сжатому изложению материала, объясняя только самое основное и главное.

Этот опыт получает распространение. Например, один учитель математики использовал методику изложения материала крупными блоками при изучении по геометрии таких тем, как «Прямоугольник», «Ромб», «Квадрат», которым обычно посвящаются отдельные уроки. Он же изложил эти три темы на одном занятии, а последующие два урока использовал для углубления знаний и тренировочных упражнений по решению задач. Вполне понятно, что учителю нужно самому настойчиво тренироваться, чтобы научиться пользоваться этой методикой.

Для успешного овладения изучаемым материалом на уроке большое значение имеет то, чтобы при его восприятии, осмыслении и усвоении учащиеся проявляли высокую познавательную активность. О различных приемах возбуждения активности учащихся в процессе устного изложения знаний учителем речь шла в главе, посвященной методам обучения. Здесь же необходимо ос-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 6. С. 330.

тановиться на *проблемном изложении изучаемого материала* как весьма важном методе активизации познавательной деятельности учащихся на уроке.

Сущность этого метода состоит в том, что *в процессе работы по осмыслению нового материала учитель, используя примеры и факты, ставит перед учащимися познавательные проблемы или задачи, побуждает их к размышлениям, к поиску путей решения этих проблем и раскрытию сущности изучаемых предметов и явлений, т.е. заключенных в них причинно-следственных связей.* Как видим, при проблемном изучении материала учащиеся вовлекаются в познавательный поиск, что, естественно, и стимулирует их умственную активность.

Вот как была организована учебная работа на уроке биологии в VI классе по теме «Образование крахмала в листьях на свету», которую мы наблюдали в одной из школ.

Для создания проблемной ситуации учитель рассказал учащимся об опыте, проделанном одним голландским ученым. Ученый высушил землю и наполнил ею кадку. Вес земли составлял 80 кг. В кадку была посажена ветка ивы, весившая 2 кг. Растение поливалось дождевой и дистиллированной водой, лишенной минеральных солей. Через пять лет дерево выросло и весило 60 кг. Вес же земли в кадке равнялся 79 кг 943 г. Получилось, что за пять лет вес дерева увеличился на 58 кг, а вес земли уменьшился на 57 г. За счет чего же дерево увеличилось в размере и весе?

Учащиеся строят предположения. Но для разрешения создавшегося затруднения им не хватает знаний. Учитель предлагает найти правильный ответ путем анализа выполненных отдельными учащимися опытов.

Опыт 1. Без света крахмал в листьях не образуется.

Опыт 2. Без углекислого газа крахмал не образуется.

Оба опыта подробно описаны в учебнике ботаники. В результате их анализа учащиеся убеждаются в том, что главное назначение листьев состоит в образовании в клетках мякоти органического вещества — крахмала — из воды и минеральных веществ, притекающих из корней по стеблю в листья по жилкам и сосудистым пучкам, и углекислого газа, который поглощается на свету из воздуха.

Учитель поясняет, что углекислый газ, поглощаемый листьями на свету, расщепляется на кислород и углерод. Кислород выделяется в воздух, а из углерода и воды образуются углеводы (крахмал, сахар). Процесс образования углеводов на свету называют фотосинтезом. Учащиеся самостоятельно подходят к решению возникшей проблемы и делают вывод: увеличение веса растения в процессе его роста происходит в основном благодаря фотосинтезу. Предыдущий опыт не давал учащимся возможности получить ответ на поставленный вопрос, поэтому они особенно внимательно анализировали описанные опыты. Этот анализ и дал им возможность получить недостающие знания.

При устном изложении знаний широко применяется также прием, когда с целью возбуждения внимания и познавательной активности учащихся учитель подчеркивает противоречивые положения, заключенные в содержании учебного материала, и привлекает школьников к их объяснению.

В курсе физики изучаются два способа соединения проводников электрического тока — последовательное и параллельное. Учащиеся сначала узнают, что при последовательном соединении проводников сопротивление в электрической цепи увеличивается. И вот, приступая к работе над вопросом о параллельном соединении проводников, учитель указывает, что каждый дополнительный проводник, включенный в цепь последовательно, увеличивает общее сопротивление.

— А как изменится сопротивление цепи, — спрашивает учитель, — если дополнительный проводник включить в нее не последовательно, а параллельно? Мнения учащихся разошлись. Одни из них сочли логичным ответить, что сопротивление цепи увеличится. Те же учащиеся, которые занимались радиоконструированием и познакомились с этим вопросом в процессе кружковых занятий или путем самостоятельной работы, утверждали, что сопротивление уменьшится. Как видим, на уроке действительно сложилась ситуация, когда «одни рассуждали так, другие этак», что содействовало активизации мыслительной деятельности школьников.

— Чтобы разобраться, кто из вас ответил правильно, — продолжал учитель, — мы и изучим сегодня тему «Параллельное соединение проводников».

Далее выясняется, какое соединение проводников называется параллельным. На доске вычерчивается схема электрической цепи, одновременно учитель показывает и поясняет, как составляется такая цепь. Внимание учащихся обращается на то, что при вывинчивании из патрона одной из ламп, присоединенных к цепи параллельно, вторая лампа в отличие от последовательно соединенной продолжает гореть.

Затем с помощью демонстрации опыта устанавливается закон распределения тока в параллельно разветвленных цепях. Для этого собирается электрическая цепь, в которую параллельно включаются два резистора разного сопротивления и три амперметра: один — для измерения тока в неразветвленной цепи, а два других — в разветвлениях. В процессе опыта учащиеся делают вывод: сумма токов в разветвлениях равна току в неразветвленной части цепи.

— А теперь, — говорит учитель, — мы должны установить, кто из вас дал правильный ответ на вопрос, заданный в начале урока.

Один из учащихся вызывается к доске. Ему предлагается измерить напряжение на каждом из двух параллельно включенных проводников.

Учащиеся отмечают, что оно будет одинаковым.

— Как же теперь, если мы знаем сопротивление разветвленной цепи, найти силу тока, который протекает через каждое разветвление? По каждому ли из них пойдет меньший ток?

Учащиеся отвечают, что меньший ток будет в том разветвлении, сопротивление которого больше.

— Имея в виду, — указывает учитель, — что ток в общей цепи равен сумме токов в разветвлениях, как можно выразить эту закономерность в виде формулы?

Учащиеся приводят формулу для определения общего сопротивления параллельно включенной цепи.

После этого учитель указывает, что величина, обратная сопротивлению, называется проводимостью цепи. Он читает только что выведенную формулу: проводимость цепи равна сумме проводимостей ее разветвлений. В таком случае уменьшится или увеличится общее сопротивление цепи, если включить дополнительный проводник не последовательно, а параллельно?

Школьники отвечают, что поскольку напряжение в разветвленной цепи остается неизменным, а сила тока равна сумме токов в каждом разветвлении, то, очевидно, общее сопротивление в цепи не только не увеличится, но даже несколько уменьшится. Происходит это потому, что включение дополнительного проводника (сопротивления) как бы увеличивает общее сечение участка цепи и, следовательно, уменьшает общее сопротивление.

Так путем столкновения различных суждений учащихся была создана ситуация познавательного поиска, которая вызвала потребность в разрешении возникшей проблемы.

Проблемность в обучении и ситуация познавательного поиска могут приобретать и такой вид, когда учебный материал объясняет (излагает) учитель, но учащимся дается задание устно или письменно расчленить его на отдельные смысловые единицы и составить план. Уже в младших классах полезно приучать ребят самостоятельно выделять самое существенное в изложении учителя и формулировать важнейшие вопросы темы. В средних же и старших классах этот прием служит действенным стимулом активизации познавательной деятельности учащихся и средством развития их умственной самостоятельности.

По мере интеллектуального развития учащихся может применяться и такой способ изложения, когда им предлагается самим найти в изучаемом материале познавательную проблему, самостоятельно сформулировать ее и аргументировать ее решение. «Умение видеть проблемы там, где они есть, — отмечал Т. В. Кудрявцев, — свидетельство высокой степени умственного развития»¹.

¹ Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1971. С. 26.

Наконец, существенной стороной учебной работы по овладению новым материалом на уроке является использование специальных методических приемов, способствующих его усвоению (запоминанию). Особенно это важно, если изучаемый материал характеризуется определенной трудностью. В этих случаях учитель может предложить учащимся ответить на вопросы учебника, устно составить тезисы по содержанию нового материала, воспроизвести про себя правила, формулы и другие теоретические положения. Весьма важно обратить внимание учащихся не только на усвоение фактов, примеров, событий и вытекающих из них теоретических выводов, но и на глубокое осмысление тех мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которые заключены в изучаемом материале.

Умелая организация *первичного и последующего осмысления нового материала* учащимися и его усвоения создают предпосылки *для овладения знаниями непосредственно на уроке*. Если учитель этого **не** добивается, причины нужно искать в нарушении закономерностей обучения.

Работа по формированию умений и навыков применения знаний на практике. Это весьма важный этап урока. Он связан с использованием метода *устных, письменных и практических упражнений*. Как отмечалось, при организации упражнений учителю следует соблюдать два положения: во-первых, нельзя переходить на уроке к упражнениям, если учащиеся не усвоили теоретического материала, который им нужно применять на практике; во-вторых, поскольку применение знаний на практике вызывает у учащихся определенные затруднения, следует обращать особое внимание на осмысление ими способов выполнения практических упражнений. К сожалению, на многих уроках учителя организуют упражнения, предварительно не добившись усвоения теории. Необходимо также владеть всем арсеналом организации упражнений в процессе обучения.

Широкое применение в учебной работе находят *устные упражнения*. С их помощью на уроках математики вырабатываются умения и навыки сложения, вычитания, умножения и деления целых чисел, усвоение признаков делимости чисел и т.д.

Без упражнений учащиеся не усвоят валентности различных химических элементов, их атомного веса, а также буквенных обозначений химических элементов и веществ и т.д. Без специальных упражнений учащиеся не усваивают хронологических дат по истории и литературе. Устные упражнения широко применяются при выработке у учащихся орфографических и синтаксических навыков, а также при формировании умения делать морфологический и синтаксический разбор предложений. Школьник не научится писать грамотно, пока не натре-

нируется и не будет хорошо мысленно представлять написание того или иного слова. Поэтому устные орфографические упражнения весьма полезны для повышения грамотности учащихся.

Большое значение для овладения знаниями и выработки у учащихся умений и навыков имеют *письменные упражнения*. При изучении материала по языкам эти упражнения приобретают форму выполнения разнообразных заданий по написанию и изменению слов, составления предложений по той или иной теме, письменного морфологического разбора слов, написания диктантов, изложений, пересказов, сочинений и т.д. На занятиях по математике, физике и химии учащиеся практикуются в решении задач и примеров, а также выполняют различные измерительные работы, лабораторные опыты. Эффективность письменных и практических упражнений при закреплении изучаемого материала зависит от их умелого проведения и придания им творческого характера.

Заслуживает внимания опыт передовых учителей по организации упражнений на уроке. В.Ф. Шаталов, переходя к упражнениям по применению усвоенных знаний на практике, стремится к тому, чтобы все учащиеся хорошо осмыслили способы решения задач и примеров по новому материалу. С этой целью первая задача или пример решаются коллективно, и только один из учащихся ведет запись решения на доске. Когда решение осмыслено, учитель предлагает эту же задачу или пример решить каждому учащемуся самостоятельно. Вторая задача или пример только анализируются коллективно, а решаются каждым учеником самостоятельно.

Этот этап урока может завершаться небольшой проверочной работой, показывающей, как учащиеся усвоили новый учебный материал.

Домашнее задание. Как бы хорошо ни была поставлена учебная работа по изучению нового материала на уроке, она все же является формой *концентрированного* усвоения знаний. Для прочного же и глубокого овладения изучаемым материалом существенное значение имеет *распредоточенная* во времени работа по его осмыслению и запоминанию. Вот почему на каждом уроке, как правило, учителя дают учащимся домашние задания. Обычно последние включают в себя: изучение материала по учебнику, а также различного рода письменные и практические упражнения, связанные с решением задач и примеров, ответами на вопросы, написанием сочинений и т.д. По некоторым предметам, например по биологии и географии, задания могут предусматривать наблюдения учащихся за различными явлениями природы, подготовку гербариев, схем, диаграмм и т.д. Какие же дидактические требования предъявляются к домашнему заданию?

Одно из этих требований состоит в том, чтобы учитель в процессе работы по изучению нового материала обращал внимание на подготовку учащихся к выполнению домашнего задания. В частности, необходимо добиваться, чтобы учащиеся хорошо осмыслили основные вопросы изучаемого материала и усвоили приемы его применения на практике, научились решать задачи, примеры и выполнять другие упражнения. Только обстоятельное усвоение новой темы на уроке создает предпосылки для осмысленного и самостоятельного выполнения домашнего задания.

Второе требование заключается в том, чтобы домашнее задание не сводилось лишь к репродуктивной (воспроизводящей) деятельности учащихся, а включало в себя элементы творческой работы. Например, при изучении урока по учебнику можно предложить учащимся дополнить материал своими примерами, провести наблюдения или собрать фактический материал по отдельным вопросам. Письменные задания по языку, а также задачи и примеры по математике, физике и химии должны быть видоизмененными вариантами тех, которые выполнялись или решались на уроке.

В этой связи возникает вопрос о *дифференциации домашних заданий*. Некоторые учителя наряду с общими заданиями для всего класса отдельно дают более усложненные задания для учащихся, проявляющих повышенные способности в овладении знаниями по предмету. Другие поступают иначе. Они дают трехступенчатое домашнее задание, причем за выполнение первого из них учащийся может получить только тройку, за выполнение двух заданий — четверку, а за выполнение трех заданий — пятерку. Такое задание существенно увеличивает объем тренировочных упражнений и позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Не менее существенным является *третье дидактическое требование*. *Задавая урок на дом, необходимо не только указать соответствующие параграфы учебника, номера упражнений и задач, но и обратить внимание на порядок и приемы домашней работы учащихся, а также на те особенности, которыми отличаются задаваемые на дом упражнения и задачи от выполняемых и решаемых в классе.* Нужно также проследить, чтобы содержание домашнего задания учащиеся записали в свои дневники.

Интерес представляет тот прием, с помощью которого В.Ф. Шаталов стимулирует учащихся к значительному увеличению объема упражнений по решению задач по математике. Он предлагает каждому ученику сделать специальную *плашку*, расчертить ее на клеточки и затем в эти клеточки записывать номера решенных задач. Этот прием рождает дух состязательности, стимулирует домашнюю рабо-

ту учащихся и в конечном итоге способствует значительному повышению качества успеваемости.

Таковы методические основы смешанного урока, если рассматривать его с дидактической стороны. Учителю, безусловно, нужно хорошо владеть этой методикой, чтобы качественно проводить учебные занятия. ***В чем же в таком случае должно проявляться педагогическое мастерство и творчество учителя?***

Мастерство и творчество учителя при проведении уроков этого типа прежде всего состоит в умелом распределении времени на его отдельные этапы. Следует исходить из того, что работа по пройденному материалу и проверка знаний учащихся не должны занимать более 15—16 мин, остальное время отводится на усвоение нового материала и выработку практических умений и навыков. К сожалению, встречаются факты, когда проверка знаний учащихся занимает 20—25 мин и даже более. На работу же над новой темой остается 15—20 мин. Разве за это время можно усвоить новый материал, а тем более потренироваться в его применении на практике? Так и уходят учащиеся из школы без знаний, теряя интерес к учению. «Вся тяжесть школьного занятия при таком преподавании, весьма легком для учителя и потому весьма употребительном, — писал К.Д. Ушинский, — падает на ученика. Просидев без всякой пользы *шесть битых часов в классе*, пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам приготовить урок *в часы, свободные от классов*. Сколько напрасно потерянного времени, сколько тяжелых усилий, и для какого ничтожного результата! Вся небольшая польза, которую приобретает ученик при таком преподавании, далеко не вознаграждает одной привычки к бездействию по целым часам и самому рабскому притворству — необходимому последствию такого препровождения времени в классах»¹.

Очень важно разнообразить структуру смешанных уроков. Это разнообразие достигается с помощью использования различных методов обучения. Так, на одном уроке проверка знаний проводится методами индивидуального и уплотненного опроса, на другом — с помощью выполнения письменных заданий, аналогичных тем, которые задавались на дом, на третьем организуется небольшая творческая работа. То же самое относится к приданию работе по усвоению нового материала разнообразного характера. Как отмечалось выше, не обязательно всегда новый материал излагать самому учителю. Многие темы учащиеся могут осмыслить и усвоить по учебнику.

Наконец, не всегда нужно начинать урок с организации повторительно-обучающей работы по пройденному материалу. Если ранее изученная тема по своему содержанию тесно связана с новым материалом, в этом случае урок можно начать с работы по его усвоению, а проверку и оценку знаний совмещать с закреплением нового материала.

Иногда ведутся дискуссии относительно того, нужно ли как-то вычленять отдельные этапы урока или же необходимо стремиться к их «слиянию», к незаметному переходу от одного этапа к другому, так как обучение, мол, является целостным процессом. Как ответить на этот вопрос? Поскольку учащиеся должны четко осознавать задачи учебной работы на каждом этапе урока, то с психологической точки зрения эти этапы следует вычленять и подчеркивать переход от одного вида работы к другому.

2. Уроки изложения нового материала учителем. Само их название говорит о том, что они посвящаются главным образом работе над новым материалом. Такие уроки проводятся преимущественно в средних и старших классах, когда изучается довольно объемистый или сложный материал. В средних классах они обычно проводятся методом рассказа-объяснения, сочетающегося с беседой и демонстрацией учебно-наглядных пособий. В старших классах по такому материалу практикуются уроки-лекции, включающие в себя элементы беседы.

По сравнению с комбинированными уроками их структура выглядит проще. Для таких уроков характерны следующие этапы: а) организация учащихся к занятиям; б) краткий опрос учащихся (фронтальная беседа) по важнейшим вопросам пройденной темы с целью установления связи нового материала с ранее изученным; в) формулировка темы и определение основных целей занятий, а также сообщение плана изложения нового материала; г) изложение новой темы; д) краткий опрос учащихся по новому материалу с целью более глубокого выяснения его узловых вопросов и е) задание на дом.

Как видим, при проведении этих уроков основное время затрачивается на работу над новым материалом, закрепление же его ограничивается лишь постановкой двух-трех контрольных вопросов учащимся. В этой связи большое значение приобретает применение на этих уроках приемов активизации познавательной деятельности учащихся и, в частности, умение учителя придавать изложению нового материала проблемный характер, насыщение материала яркими фактами и примерами, включение учащихся в беседу по их анализу, побуждение приводить свои примеры в подтверждение раз-

ясняемых выводов, а также применение учебно-наглядных пособий и технических средств обучения. Таким образом, главным в этих уроках является содержательное и глубокое разъяснение нового материала учителем и его умение поддерживать внимание и мыслительную активность школьников.

3. Уроки закрепления изучаемого материала и выработки практических умений и навыков. Проводятся они во всех классах после изучения отдельных тем или разделов учебной программы и направлены на организацию *рассредоточенного повторения* пройденного материала с целью его более глубокого осмысления и усвоения и выработки практических умений и навыков. Практически во всех учебниках для проведения этих уроков разработаны специальные вопросы и задания. Так, после прохождения по русскому языку в VI классе темы «Имя существительное» учитель может использовать следующие вопросы и задания, которые даны после этого раздела в рубрике «Повторяем изученное»: расскажите о признаках существительных как части речи; приведите примеры имен существительных, которые обозначают действие или признак в отрыве от предмета; как различаются морфологические признаки одушевленных и неодушевленных имен существительных; в какой форме должно стоять имя прилагательное, если существительное мужского рода (директор, педагог) называет женщину; как определить значение числа и падежа неизменяемых имен существительных; устно проклоняйте существительные *имя* и *знамя* в единственном и множественном числе; когда *не* пишется с именами существительными слитно, а когда раздельно; как пишутся сложные имена существительные с первым корнем *пол*?

При подготовке и проведении урока закрепления по географии в VI классе по изученному разделу «Карта — второй язык географии» учащимся можно предложить такие вопросы и задания: что называется географической картой; какие различают карты по масштабу, охвату территории и содержанию; в чем отличие изображения земной поверхности на глобусе и карте; что называется масштабом; что такое легенда карты; что относится к географическим координатам; определите географические координаты городов Смоленск, Рязань, Ярославль. В каком направлении от Москвы находятся эти города?

Чтобы эти уроки давали необходимый эффект, их нужно хорошо готовить. Надо, чтобы учащиеся заранее знали о времени их проведения и их основных задачах. Кроме того, учителю следует

выделить основные вопросы, по которым учащиеся должны готовиться к закреплению пройденного материала.

Не менее важной является и методика проведения этих уроков. Главное состоит в том, чтобы в ней правильно сочетались *фронтальный и индивидуальный опрос учащихся с письменными, устными и практическими упражнениями, а также с организацией самостоятельной учебной работы*. Подобная методика находит свое отражение в структуре этих уроков. Как правило, начинаются они с устного индивидуального опроса или фронтальной беседы по пройденному материалу, затем опрос сочетается с проведением тренировочных упражнений с акцентом на закреплении более сложных вопросов темы. В конце занятий проводится небольшая самостоятельная работа.

На уроках математики, физики, химии самостоятельная работа связана с решением задач и примеров, а на занятиях по языкам учащиеся могут писать различные виды диктантов, краткие изложения, сочинения, которые затем проверяются и оцениваются учителем.

4. Уроки повторения, систематизации и обобщения изученного материала. Эти уроки связаны с повторением крупных разделов учебной программы и проводятся сразу после их изучения или же в конце учебного года. Их специфической особенностью является то, что учитель для повторения, систематизации и обобщения знаний учащихся выделяет узловые вопросы программы, усвоение которых имеет решающее значение для овладения предметом. Важно, однако, не только определить вопросы для повторения пройденного материала, но и указать учащимся те параграфы и места в учебнике, которые им следует использовать при подготовке к занятиям. В качестве методов обучения на этих уроках могут использоваться обзорные лекции учителя, беседы и устный опрос, организация упражнений по углублению практических умений и навыков.

Вот как, например, проводился такой урок с учащимися V класса по повторению, обобщению и систематизации знаний по разделу Древняя Греция. Вначале учитель организовал фронтальный опрос учащихся и предложил им ответить на основные вопросы этого раздела: какие достижения остались у греков от крито-микенского времени; кто владел рабами во времена Гомера и Гесиода; каковы итоги греко-персидских войн; какие привилегии имели афинские граждане; почему рабы не были заинтересованы в своем труде; какие черты свойственны древнегреческой религии; какие научные открытия сделали греки и т.д.

Следующий вид работы был связан с показом пятиклассниками на карте территории Древней Греции, ее крупнейших городов, а также присоединенных к ней территорий.

Потом учитель провел работу по повторению и закреплению основных понятий этого раздела: *архонт, демократия, олигархия, полис, тиранья, рабство, аренда, конгресс, философия* и т.д. Это повторение проводилось путем самостоятельной работы учащихся с учебником и последующей беседы с ними по этим понятиям.

Важное место на уроке отводилось повторению основных исторических дат. С этой целью учитель использовал тестовое задание, суть которого заключалась в том, что учащиеся должны были сделать правильный выбор даты, относящейся к тому или иному событию (например, «Избрание Солона архонтом — 560, 490, 594 г. до н.э.»; «Марафонская битва — 490, 480, 457 г. до н.э.»; «Битва при Фермопилах — 451, 480, 594 г. до н.э.» и т.д.).

Еще одно задание было связано со сравнением исторических событий. Учитель предложил пятиклассникам сделать сравнения по одной из предложенных тем: «Жизнь греков в Спарте и Афинах», «Древнеегипетская и древнегреческая религии»; «Объяснение причин рабства Гомером и Аристотелем».

Как видим, на данном уроке были использованы самые разнообразные задания, которые способствовали повторению, систематизации и обобщению ранее изученного материала.

5. Уроки-семинары. Уроки-конференции. В последние годы в школах все более широко стали проводиться *уроки-семинары* и *уроки-конференции*. Чем же характеризуются их дидактические особенности и методические основы?

Цель и специфика уроков-семинаров (от лат. *seminarium* — рассадник, в данном случае — рассадник знаний) *состоит в том, чтобы активизировать самостоятельную работу учащихся над учебной и дополнительной литературой и таким образом побуждать их к более глубокому осмыслению и обогащению знаний по изучаемой теме.* Проводятся они, как правило, в старших классах. При подготовке этих уроков учитель заранее разрабатывает вопросы и указывает литературу для самостоятельной работы, отводя на ее изучение необходимое время. После этого проводится сам семинар. Учащиеся детально обсуждают поставленные вопросы, используя для этого как материал учебника, так и сведения из дополнительной литературы, уточняя, расширяя и углубляя свои знания. Учителю следует поощрять нестандартные суждения, оригинальные мысли, поиски новых подхо-

дов к осмыслению изучаемой темы. Нетрудно понять, что такие уроки не только активизируют познавательную деятельность учащихся, но и позволяют им приобретать умения самостоятельно добывать научные знания, развивать свою речь и мышление. В этом и состоит их ценность.

Свою специфику имеют и *уроки-конференции* (от лат. conferentia - собирать вместе). Если семинары призваны углублять и обогащать знания учащихся по отдельным темам учебной программы, то *уроки-конференции посвящаются обсуждению наиболее существенных и обобщающих вопросов, вытекающих из изучения нескольких родственных тем*. Главное их назначение — обобщить этот материал, углубить знания школьников по наиболее важным проблемам, конкретизировать и более детально осмыслить основные выводы и ключевые положения. Так, после прохождения в курсе истории раздела о Великой Отечественной войне СССР против фашистской Германии полезно провести урок-конференцию, поставив для обсуждения следующие вопросы: какие новые данные имеются о причинах неудач нашей армии в начале войны? Что обеспечило коренной перелом в ходе военных действий в пользу нашей страны? Какие ошибки и просчеты, вызвавшие излишние людские жертвы и материальные потери с нашей стороны, допустило советское руководство в процессе ведения войны? Какие основные факторы обеспечили победу нашей страны?

Готовясь к конференции, учащиеся углубленно изучают материал учебника, ищут ответы на поставленные вопросы в дополнительной литературе, вырабатывая по ним собственную точку зрения. Это различие в суждениях и мнениях учащихся по изучаемым темам и служит основой их всестороннего обсуждения, побуждает участников конференции к дискуссии и более обстоятельному осмыслению и усвоению основных выводов и обобщений. В этом и состоит подлинная суть уроков-конференций. Они учат школьников сжато и выразительно излагать свои мысли, прибегать к доказательствам и в качестве аргументов использовать убедительный фактический материал.

Иногда подобные уроки могут приобретать форму школьных диспутов. Так, при изучении в IX классе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» учителя проводят диспуты по темам: «Может ли Татьяна Ларина служить образцом для современных женщин?», «Что сделал Онегина «лишним человеком» в обществе?» и др.

6. Поиски инновационных форм урочных занятий. В последние годы некоторые учителя, неудовлетворенные качеством общеобразовательной подготовки учащихся, их слабыми знаниями,

иногда склонны видеть причины этого в том, что уроки как форма обучения будто быустарели, не всегда эффективно стимулируют познавательную деятельность учащихся и не открывают простора для методического творчества. Врядли можно согласиться с этим, потому что при качественном проведении уроков и преодолении тех недочетов, о которых шла речь выше, передовые учителя добиваются довольно высокой успеваемости и обеспечивают интенсивное умственное развитие и воспитание школьников.

Тем не менее поиски новых форм обучения и методическое обновление урочных занятий, стремление к новизне и нестандартности в их проведении, безусловно, заслуживают всяческой поддержки. В периодической печати зачастую появляются статьи, в которых сообщается о тех или иных итогах этих поисков. Так, в школах отдельные учителя пробуют проводить, например, *уроки-соревнования*, когда наиболее успевающие учащиеся соревнуются с учителем в решении задач по математике, физике или химии, остальные же в это время заняты выполнением самостоятельной работы¹.

Некоторые учителя практикуют *уроки-конкурсы* по литературе, родному и иностранному языкам, на которых учащиеся демонстрируют свое знание изучаемого материала, умение рассказывать, выразительное чтение стихов.

Проводятся в школах и так называемые *межпредметные (интегрированные) уроки*. Так, в одной из школ такой урок проводился по теме «Ода стеклу» под руководством учителей литературы, химии и физики. Словесник на этом уроке знакомил учащихся с литературными произведениями о стекле и его пользе. Химик раскрывал технологию производства стекла. Физик объяснял его физические свойства и показывал огромное значение стекла как в строительстве, так и в создании различных приборов.

В ряде школ пытаются использовать *уроки-игры*. Например, в одной из школ на уроке русского языка по теме «Причастия» учащиеся были разделены на две «команды». Им поручалось подобрать антонимы к данным учителем причастиям, вспомнить пословицы с причастиями, найти причастия в предложениях, записать математические определения с причастиями и т.д. По итогам выполнения задания объявляется команда-победительница.

Иногда проводятся *уроки с мини-дискуссиями* по истории, литературе, когда по изучаемой теме у учащихся обнаруживаются различные точки зрения.

¹ См.: Панорама методических идей // Народное образование. 1989. № 6. С. 71.

7. Уроки проверки и оценки знаний. Такие уроки проводятся после изучения крупных тем или разделов учебной программы. Например, изучили восьмиклассники по русскому языку раздел о сложноподчиненных предложениях с несколькими придаточными, учитель может провести урок по проверке и оценке знаний, умений и навыков учащихся. После прохождения по математике в V классе раздела об умножении и делении дробей, как правило, проводится урок по проверке усвоения этого материала.

Методы проверки и оценки знаний учащихся рассмотрены в главе о методах обучения. Здесь же необходимо коснуться следующих вопросов. По многим предметам (история, литература, география и др.) эти уроки проводятся с использованием таких методов, как различные виды устного опроса, а также включают в себя проведение небольших письменных работ. По языкам же, математике, физике и химии используются контрольные работы (диктанты, изложения, решение задач и примеров и т.д.). После проверки контрольных работ специальные уроки посвящаются их анализу и выявлению типичных недостатков в знаниях учащихся, которые необходимо преодолеть в процессе последующих учебных занятий.

8. Индивидуальная работа с учащимися на уроках. Коллективный характер урочных занятий, порождая состязательность учащихся, стимулирует их познавательную активность, содействует развитию их творческих способностей, формированию дисциплинированности, прилежания, товарищества и других нравственных качеств.

Однако, хотя урочные занятия проводятся коллективно, учебно-познавательная деятельность и усвоение знаний учащимися несут на себе отпечаток индивидуальных особенностей их мышления, памяти, сообразительности, способностей, а также мотивов и установок учения. Встает вопрос об учете этих особенностей и организации *индивидуальной работы* с учащимися в процессе урочных занятий. Какие из этих вопросов должны быть в поле зрения учителей?

Первое: индивидуальный подход к учащимся осуществляется более успешно, если на уроках широко практикуется самостоятельная учебная работа. Самостоятельное выполнение заданий позволяет учителю видеть те трудности, с которыми сталкиваются отдельные учащиеся, и своевременно оказывать им необходимую помощь в учебной работе. Что же касается более сильных школьников, то им обычно даются несколько усложненные или дополнительные задания, отвечающие более высокому уровню их подготовки и стимулирующие развитие их способностей. Такой же характер имеет ин-

дидуальная работа с учащимися, когда организуются занятия с учебником, а также лабораторные занятия по осмыслению нового материала и его закреплению.

Второе: важным элементом индивидуальной работы на уроке является сам подход к более слабым и сильным по успеваемости учащимся. Общее требование чуткого и заботливого отношения учителя к улучшению успеваемости по-разному осуществляется применительно к различным категориям учащихся. Если слабый ученик проявляет лень и недостаточную усидчивость в учении, учитель обязан тактично усилить контроль за его работой и соответствующим образом ориентировать его родителей. Ученик с недостаточным развитием и пробелами в знаниях нуждается не столько в контроле, сколько в оказании действенной индивидуальной помощи в учебе со стороны учителя. Школьникам же, которые учатся успешно, нужно давать больше материала для размышлений, рекомендовать для самостоятельного изучения дополнительную литературу с тем, чтобы и их учение проходило на высоком уровне трудности и развивались их способности.

Третье: индивидуальная работа с учащимися на уроке осуществляется в процессе проверки и оценки знаний. Она выражается прежде всего в том, что слабоуспевающие школьники подвергаются более частой проверке усвоения изучаемого материала. Это делается с целью побуждения их к регулярным занятиям и повышения упорства в учебной работе. Некоторая дифференциация требуется также в самом характере проверки знаний и степени ее трудности. Более сильным ученикам, как правило, ставятся более сложные вопросы, проверка их знаний чаще всего проводится по более трудному материалу. Для менее успевающих школьников ставятся вопросы попроще, а учитель чаще прибегает к наводящим и уточняющим вопросам. Все это, конечно, учитывается при выставлении оценок.

Четвертое: очень важной, хотя и весьма сложной, является проблема индивидуализации воспитательной работы с учащимися в процессе урочных занятий. Учащихся, проявляющих индивидуалистические наклонности, нужно чаще вовлекать в коллективные формы работы, давать им задания по оказанию помощи в учебе своим товарищам. Не меньшее значение имеет индивидуальная воспитательная работа по формированию здоровых мотивов учения у тех учащихся, которые не проявляют старания в овладении знаниями или же игнорируют производственные профессии и т.д. Следует хорошо уяснить себе, что только умелое *сочетание коллективной (фронтальной) и индивидуальной работы* с учащимися на уроке обеспе-

чивает надлежащую педагогическую действенность учебно-воспитательного процесса.

9. Развитие и воспитание учащихся на уроках. Вопросы о сущности развития и воспитания учащихся в процессе обучения рассмотрены в 9 главе. Здесь же необходимо подчеркнуть следующие положения. Нередко учителя обращают внимание только на усвоение учащимися научных фактов и вытекающих из них теоретических выводов и не всегда учат школьников приемам произвольного внимания, а также способам мыслительной деятельности, приемам рационального запоминания, не заботятся о побуждении их к самостоятельности и творчеству в процессе овладения изучаемым материалом. Все это отрицательно сказывается на развивающей стороне обучения.

Этот же недостаток зачастую присущ и воспитательной работе на уроках. Отдельные учителя не всегда акцентируют внимание на раскрытии и глубокоом усвоении учащимися мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, заключенных в изучаемом материале, на использовании дискуссионных форм работы с целью выработки мировоззренческих и нравственных взглядов и убеждений, недостаточно связывают обучение с практикой, с окружающей жизнью.

Важной развивающей и воспитательной задачей урочных занятий является формирование интереса к учению, усидчивости и настойчивости в овладении знаниями. Однако решается она не всегда успешно. Учителя не используют всего арсенала методов и приемов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые стимулируют их к настойчивой учебной работе. Именно по этой причине в ряде случаев наблюдается такая парадоксальная картина: по мере перехода учащихся из младших классов в средние и старшие их интерес к учению не возрастает, как это должно было бы быть, а, наоборот, снижается, что влечет за собой ухудшение успеваемости.

Заканчивая изложение темы об уроке, следует отметить, что в данной главе освещались *дидактические*, т.е. *наиболее общие* вопросы проведения урочных занятий. Методика же уроков применительно к изучению отдельных учебных предметов более детально рассматривается в курсах частных методик.

В некоторых учебных пособиях формулируются особые требования к проведению урочных занятий. В нашем же изложении нет необходимости делать это. Часть этих требований раскрыта в теме о содержании школьного образования, другая же часть их четко вы-

членена в главе о сущности и закономерностях обучения. В данном же случае показана реализация этих требований в процессе проведения урочных занятий.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте определение сущности и структуры смешанных (комбинированных) уроков. Попытайтесь раскрыть дидактические основы отдельных этапов смешанного урока.
2. В чем должен заключаться творческий подход учителей к проведению смешанных уроков?
3. Дайте характеристику целей, структуры и дидактических основ уроков по изложению нового материала.
4. Охарактеризуйте дидактические основы уроков закрепления изучаемого материала.
5. Раскройте особенности проведения уроков повторения, систематизации и обобщения изученного материала.
6. В чем заключаются особенности уроков проверки и оценки знаний?
7. Какую дидактическую роль играют уроки-семинары и уроки-конференции и в чем заключаются методические особенности их подготовки и проведения?
8. Какие нестандартные формы учебных занятий практикуются в школах?
9. Как необходимо осуществлять развитие и воспитание учащихся в процессе проведения уроков?
10. В чем заключается сущность индивидуальной работы с учащимися на уроке и каковы формы ее осуществления?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Кириллова Г.Д.* Особенности урока в условиях развивающего обучения. Л., 1976.
- Коротков В.М.* Идущему на первые уроки. М., 1971.
- Ожнь В.* Введение в общую дидактику /Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. М., 1990.
- Онищук В.А.* Урок в современной школе. М., 1981.
- Охитина Л.Т.* Психологические основы урока. М., 1977.
- Панорама методических идей // Народное образование.* 1989. № 6, 8–10.
- Педагогический поиск /Сост. И.Н. Баженова. М., 1987.*
- Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников. Минск, 1975.
- Харламов И.Ф.* Научные основы урока и передовой опыт //Сов. педагогика. 1987. №12.
- Яковлев Н.М., Сахар А.М.* Методика и техника урока в школе. М., 1985.

ДРУГИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

1. Учебные экскурсии:

- а) сущность экскурсий как формы учебной работы. Виды экскурсий;*
- б) дидактические основы проведения учебных экскурсий.*

2. Факультативные занятия:

- а) значение факультативных занятий;*
- б) содержание и организация факультативных занятий.*

3. Формы внеклассной учебной работы: предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

1. Учебные экскурсии.

а) Сущность экскурсий как формы учебной работы. Виды экскурсий.

Наряду с уроками учебная работа в школе проводится в форме *экскурсий*. Слово *экскурсия* (excursio) латинского происхождения и в переводе на русский язык означает *вылазку, посещение какого-либо места или объекта с целью его изучения*. В этом смысле *под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают и усваивают знания путем выхода к месту расположения изучаемых объектов (природы, заводов, исторических памятников) и непосредственного ознакомления с ними*.

Экскурсии являются весьма эффективной формой организации учебной работы. В этом отношении они выполняют следующие функции.

Первая. С помощью экскурсий реализуется принцип наглядности обучения, ибо в процессе их учащиеся, как отмечено выше, непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями.

Вторая. Экскурсии позволяют повышать уровень научности обучения и укреплять его связь с жизнью, с практикой.

Третья. Экскурсии способствуют техническому обучению, так как дают возможность знакомить учащихся с производством, с применением научных знаний в промышленности и сельском хозяйстве.

Четвертая. Экскурсии играют важную роль в профессиональной ориентации учащихся на производственную деятельность и в ознакомлении их с трудом работников промышленности и сельского хозяйства.

В учебных программах по каждому предмету должен устанавливаться обязательный перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения все проводимые в школе экскурсии условно разделяются на несколько видов.

К первому виду относятся производственные экскурсии. Эти экскурсии планируются в курсах физики, химии, математики, экономической географии. Они предполагают посещение учащимися предприятий и сельскохозяйственных объектов, новостроек т.д. Производственные экскурсии помогают изучению основ современного производства и способствуют расширению технического кругозора и трудовому воспитанию учащихся.

Вторым видом являются естественно-научные экскурсии. Они проводятся для углубления знаний по таким предметам, как ботаника, зоология, география, и др. Это экскурсии в поле, в лес, на луг, к речке, озеру, в зоопарк и т.д.

К третьему виду относятся историко-литературные экскурсии. Это экскурсии, которые проводятся по литературе и истории и предполагают выходы в исторические места, посещение художественных выставок, картинных галерей, книгохранилищ, архивов и т.д.

Особый, четвертый, вид составляют краеведческие экскурсии с целью изучения природы и истории родного края.

Наконец, необходимо отметить и *пятый вид экскурсий*, которые получили название *комплексных*. Это такие экскурсии, которые проводятся по нескольким предметам одновременно. Например, экскурсия на стеклозавод может проводиться одновременно для углубления знаний по физике, химии, математике, географии, и по каждому из этих предметов изучаются специфические вопросы. Физик и химик знакомят учащихся с применением этих наук на производстве, математик раскрывает свои вопросы, географ рассказывает об экономических связях предприятия и т.д.

Однако классификация учебных экскурсий проводится также в зависимости от того, какие дидактические задачи решаются в процессе их проведения. С этой точки зрения выделяются *два типа экскурсий*. *Экскурсии первого типа* служат средством изучения нового материала учащимися, *экскурсии второго типа* используются для закрепления того материала, который предварительно изучен в классе. Например, при изучении в VI классе в курсе географии темы «Реки» экскурсия может проводиться с целью осмысления и усвое-

ния нового материала. Учащиеся под руководством учителя выйдут к реке, и он объясняет им основные вопросы о течении реки, учит определять левый и правый берега, разъясняет, почему один берег реки, как правило, бывает крутой, а другой пологий и т.д. Как видим, основная задача данной экскурсии состоит в том, чтобы наглядно сообщить учащимся новые знания.

Но по этой же теме экскурсия может быть проведена и в другом плане. Учитель, пользуясь картинками и схемами, излагает все эти вопросы на уроке, а затем организует с учащимися экскурсию к реке с целью закрепления изложенного на занятиях материала.

б) Дидактические основы проведения учебных экскурсий. При проведении экскурсий важнейшая задача состоит в том, чтобы добиться обстоятельного осмысления и прочного усвоения изучаемого материала. Решению этой задачи должна быть подчинена методика экскурсий.

В общем плане эта методика включает в себя:

- а) подготовку экскурсии;
- б) выход (выезд) учащихся к изучаемым объектам и усвоение (закрепление) учебного материала по теме занятий;
- в) обработку материалов экскурсии и подведение ее итогов.

Рассмотрим более детально эти вопросы на примере изучения в курсе физики темы «Двигатель внутреннего сгорания. Применение двигателей». По этой теме программы предусматривают проведение производственной экскурсии. Какие же дидактические положения реализуются в данном случае?

Большое значение прежде всего имеет подготовительная работа к экскурсии и, в частности, четкое определение ее цели. В данном случае она состоит в том, чтобы ознакомить учащихся со строением современных двигателей внутреннего сгорания и их использованием на производстве.

Подготовка экскурсии связана также с *выбором объекта изучения.* Им может быть ближайший автомобильный гараж, где имеются двигатели внутреннего сгорания и где есть возможность понаблюдать их в работе.

Третий момент подготовки экскурсии состоит в том, чтобы *поставить перед учащимися конкретные вопросы*, на которые им следует обратить особое внимание. Такими вопросами в данном случае являются следующие: каким образом подается топливо в камеры сгорания, каково назначение карбюратора, цилиндра, свечей и т.д.

Наконец, при подготовке экскурсии *учитель посещает ее объект* и решает, кто будет выступать в качестве экскурсовода — он сам или работник предприятия. В последнем случае учитель договаривается с ним о цели экскурсии и ее содержании, а также о методике объяснения материала.

Второй этап составляет содержательная часть экскурсии, т.е. организация учебной работы по восприятию и усвоению (или закреплению) изучаемого материала во время ее проведения. Делается это с помощью рассказа, объяснения, беседы и демонстрации (показа) важнейших частей и деталей изучаемого объекта. В данном случае экскурсия проводится в порядке закрепления того материала, который изучался на уроке, поэтому она начинается с краткого опроса учащихся: из каких основных частей состоит двигатель внутреннего сгорания? Какую роль в нем играет маховик? После опроса учитель показывает все эти части и узлы на разобранном двигателе, а затем проводится демонстрация его работы.

В процессе экскурсии необходимо заботиться об активизации мышления учащихся и побуждать их к усвоению изучаемого материала. С этой целью учитель (экскурсовод) спрашивает учащихся о принципах работы двигателя внутреннего сгорания, о способах преобразования прямолинейного движения во вращательное и т.д. Во время экскурсии учащиеся делают записи важнейших положений темы, а также чертежи, зарисовки и т.д.

Экскурсия заканчивается подведением ее итогов, обобщением того нового, что учащиеся узнали во время ее проведения.

На данном примере показаны лишь общие подходы к подготовке и проведению экскурсии. Если же вести речь об экскурсиях по литературе, истории или ботанике, то, разумеется, их проведение отличается рядом специфических особенностей. Так, экскурсия по ботанике может включать в себя сбор различных растений и подготовку школьного гербария. В этом случае потребуется обработка собранного материала и его упорядочение. Историко-литературные экскурсии могут включать в себя встречи с участниками тех или иных исторических событий, писателями и т.д. Иным может быть и подведение итогов. Они могут выражаться в форме письменных отчетов, сочинений, конференций, а также путем организации выставок и т.д. Все эти вопросы более детально рассматриваются в курсах частных методик.

2. Факультативные занятия.

а) *Значение факультативных занятий.* Как показано в главе о содержании образования, в учебные планы общеобразовательных школ включены факультативные занятия по предметам, которые изучаются по выбору самих учащихся. Факультативные занятия как форма обучения введены в конце 60-х — начале 70-х гг., когда проводилась одна из очередных перестроек содержания школьного образования. Свое название они получили от латинского слова *facultatis*, что означает *возможный, необязательный, предоставляемый на выбор*.

Следовательно, факультативные занятия проводятся на добровольных началах и по выбору самих учащихся параллельно с изучением обязательных предметов.

С помощью факультативных занятий школа призвана решать следующие задачи: а) удовлетворять запросы в более глубоком изучении отдельных предметов, которые интересуют учащихся, б) развивать учебно-познавательные интересы, творческие способности и дарования учащихся. В этом и состоит их важное педагогическое значение.

б) Содержание и организация факультативных занятий. Как уже отмечено, факультативные занятия проводятся параллельно с изучением обязательных учебных предметов с целью углубления и обогащения знаний учащихся и развития их творческих способностей и дарований. Это оказывает влияние на их содержание. Оно может включать в себя более глубокое изучение отдельных тем или разделов учебной программы по какому-либо предмету, а также содержать новые темы и проблемы, выходящие за пределы программы. Для этого в помощь учителю составляются специальные программы и создаются учебные пособия по факультативным предметам.

Что же касается организации факультативных занятий, то они могут проводиться в форме обычных уроков, экскурсий, семинаров, дискуссий и т.д. К сожалению, в школах они нередко используются не для углубления знаний и развития способностей учащихся, а для преодоления их отставания в овладении программным материалом, что, естественно, искажает их смысл и дидактическое назначение.

3. Формы внеклассной учебной работы.

а) Понятие о формах внеклассной работы. Классные занятия, как уже отмечалось, обычно проводятся с постоянным составом учащихся, по заранее определенному расписанию и носят обязательный характер. Но, наряду с обязательными учебными занятиями, вне рамок учебного дня в школах и других учебных заведениях используются разнообразные формы учебной работы, которые носят для учащихся добровольный характер и призваны удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы. Эти формы добровольных учебных занятий называются *внеклассными, или внеурочными*. Понятие *внеклассные* указывает на то, что для проведения этих занятий не требуется полный состав класса, что в них по собственному желанию могут участвовать учащиеся различных классов, что они проводятся вне расписа-

ния обязательных учебных занятий. В этом смысле к формам внеклассной учебной работы относятся: предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

б) Предметные кружки и научные общества. Если учебная работа в школе поставлена хорошо, то на занятиях по каждому предмету появляются учащиеся, которые стремятся к расширению и обогащению своих знаний, к техническому творчеству, к проведению опытной работы по биологии и т.д. Это обуславливает необходимость организации работы предметных кружков и научных обществ школьников. Кружки создаются на добровольных началах отдельно из учащихся параллельных классов или же, если параллельных классов нет, из учащихся V—VI, VII—VIII и т.д. классов. Руководство работой кружков осуществляют учителя-предметники.

Содержание занятий кружков включает в себя: *более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызывают интерес учащихся; ознакомление с жизнью и творческой деятельностью выдающихся ученых, писателей и других деятелей науки и культуры, с новейшими достижениями науки и техники; проведение вечеров, посвященных отдельным ученым или научным открытиям; организацию технического моделирования и опытнической работы по биологии, организацию встреч с исследователями и т.д.*

В последнее время получило распространение создание *научных обществ* школьников, которые объединяют и координируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, посвященные науке и технике, организуют конкурсы и олимпиады по различным отраслям знаний. К сожалению, во многих школах утрачена давняя традиция, когда каждый учитель считал для себя честью и обязанностью ведение кружковой и другой внеклассной работы по своему предмету. Многие учителя теперь такой работы не ведут.

в) Олимпиады, конкурсы, выставки ученического технического творчества. Для стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся и развития их творческой самостоятельности в изучении математики, физики, химии, русского языка и литературы, иностранного языка, а также в техническом моделировании в школах, районах, областях и республиках проводятся олимпиады, конкурсы, организуются выставки детского технического творчества. Эти формы внеклассной работы заранее планируются, для участия в них отбираются лучшие школьники, что дает большой импульс для развития их способностей и задатков в различных отраслях знаний. В то же время они позволяют судить о творческом характере работы учителей, их умении искать и развивать таланты.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Определите сущность учебной экскурсии. Назовите основные виды и типы экскурсий.
2. Раскройте дидактические основы проведения учебных экскурсий.
3. Чем обусловлено введение факультативных занятий и в чем заключается их сущность?
4. Какие формы учебной работы получили название внеклассных занятий? Раскройте их сущность и значение в обучении, развитии и воспитании учащихся.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.

Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. М., 1983.

Сериков В.Н. Школьное творческое общество «Эрудиты». М., 1990.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.

ЛИЛАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

- 1. Компьютер как орудие деятельности человека.*
- 2. Основные проблемы компьютеризации обучения.*
- 3. Содержание компьютерного обучения.*

1. Компьютер как орудие деятельности человека. Важным средством интенсификации и улучшения учебной работы должна быть компьютеризация обучения. Задача дидактики в связи с этим состоит в том, чтобы определить и обеспечить те условия, при которых такая интенсификация действительно достигается.

Следует прежде всего разобраться с ключевым понятием «компьютер как средство обучения». В процессе труда с помощью средства труда человек своей деятельностью вызывает заранее намеченные изменения предмета труда. Само средство представляет собой вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые в соответствии с поставленной целью служат проводником его воздействий на этот предмет. С этих позиций только и можно понять сущность того нового, что несет с собой компьютер, а также сущность тех преобразований, которые влечет за собой компьютеризация обучения.

По мнению ряда психологов, компьютер является таким средством и орудием человеческой деятельности, применение которого качественно изменит и увеличит возможности накопления и применения знаний каждым человеком, а также возможности познания¹. Использование ЭВМ в качестве орудия познания человека означает появление новых форм мыслительной, мнемонической (от греч. *mnemonic* — искусство запоминания), творческой деятельности,

¹ См.: Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психол. журнал. 1985. № 6. С. 8-28.

что можно рассматривать как историческое развитие психических процессов человека¹.

Процесс овладения орудием перестройки деятельности человека с введением в ее структуру нового орудия давно интересовал ученых. Л.С. Выготский еще в 1930 г. писал о том, что включение орудия в процесс поведения человека вызывает к действительности новые функции, связанные с использованием данного орудия и управления им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие, видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает всю структуру поведения².

П.Я. Гальперин, примерно в тот же период исследовавший психологические различия между орудием человека и вспомогательными средствами у животных, отмечал, что фиксированный способ применения, который выступает перед человеком как новая объективная действительность орудия наряду с его естественными свойствами, представляет собой общественный способ его применения. Система орудийных операций является продуктом общества, общественного производства, а само орудие — носителем определенного типа деятельности, в нем зафиксирован определенный контекст действия. Орудие «несет в себе печать общественных приемов своего употребления, которые выступают перед отдельным человеком в качестве такой же объективной действительности, как само вещественное бытие орудия»³.

Орудие обладает собственной логикой действия с ним и, чтобы овладеть орудием, необходимо подчиниться этой логике. Так, ребенок, который учится пользоваться ложкой, должен включиться в систему орудийных операций, закрепленных за ложкой как культурным средством. Ребенка нужно отучить от естественных приемов захвата ложки кистью руки, что он пытается проделать в начале обучения, и подчинить его требованиям орудийных приемов. Постепенно ребенок отказывается от попыток использовать ложку как простой удлинитель руки, и она превращается в держатель и двигатель орудия. Возникает орудие как новая действительность, поме-

¹ См.: Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. М., 1986. С. 204.

² См.: Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1.

³ Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1980. С. 203.

шенная между человеком и природой, орудие во всем своем историческом и психологическом значении. В начале же употребления ложки она является для ребенка простым удлинением руки, и поэтому всегда плохой рукой, которую она никогда не заменит. В этом случае, как показывает П.Я. Гальперин, средство не открывает для субъекта никаких новых возможностей и представляет собой только некоторую вариацию уже наличных.

Ложка и компьютер как орудия человеческой деятельности несут с собой, конечно, разные возможности. Однако психологические особенности их влияния на перестройку деятельности и «формула» их освоения во многом сходны и принципиально не отличаются. Основная схема овладения любым средством заключается в том, чтобы вначале подчинить свои действия логике действий, задаваемых этим средством, а затем подчинить его целям и задачам деятельности, получив новые возможности в достижении результатов этой деятельности.

На первом этапе компьютер выступает *предметом учебной деятельности*, в ходе которой приобретаются знания о работе машины, изучаются языки программирования, усваиваются навыки работы оператора. На втором этапе этот предмет превращается уже в *средство решения учебных или профессиональных задач, в орудие деятельности человека*. Так, музыкант вначале усваивает музыкальную грамоту и школу игры на том или ином инструменте, а затем с помощью этого средства выражает состояние своей души, ту или иную художественную идею. Этот переход предмета в средство, орудие и обуславливает развитие деятельности и мышления человека и ведет за собой перестройку привычных действий, их форм и способов.

2. Основные проблемы компьютеризации обучения. Компьютер является не просто техническим устройством, он предполагает соответствующее программное обеспечение. Решение указанной задачи связано с преодолением трудностей, обусловленных тем, что одну часть задачи — конструирование и производство ЭВМ — выполняет инженер, а другую — педагог, который должен найти разумное дидактическое обоснование между логикой работы вычислительной машины и логикой развертывания живой человеческой деятельности учения. В настоящее время последняя пока что приносится в жертву логике машинной; ведь для того, чтобы успешно работать с компьютером, нужно, как отмечают сторонники всеобщей компьютеризации, обладать алгоритмическим мышлением.

Другая трудность состоит в том, что любое средство, используемое в учебном процессе, является лишь одним из равноправных компонентов дидактической системы наряду с другими ее звеньями: целями, содержанием, формами, методами, деятельностью педагога и деятельностью учащегося. Все эти звенья взаимосвязаны, и изменение в одном из них обуславливает изменения во всех других. Как новое содержание требует новых форм его организации, так и новое средство предполагает переориентацию всех других компонентов дидактической системы. Поэтому установка в школьном классе или вузовской аудитории вычислительной машины или дисплея есть не окончание компьютеризации, а ее начало — начало системной перестройки всей технологии обучения.

Преобразуется прежде всего деятельность субъектов образования — учителя и ученика, преподавателя и студента. Им приходится строить принципиально новые отношения, осваивать новые формы деятельности в связи с изменением средств учебной работы и специфической перестройкой ее содержания. И в этом, а не в овладении компьютерной грамотностью учителями и учениками или насыщенности классов обучающей техникой, состоит основная трудность компьютеризации образования.

Выделяются три основные формы, в которых может использоваться компьютер при выполнении им обучающих функций: а) *как тренажер*; б) *как репетитор*, выполняющий определенные функции за преподавателя, причем машина может выполнять их лучше, чем человек; в) *как устройство, моделирующее определенные предметные ситуации* (имитационное моделирование). Возможности компьютера широко используются и в такой неспецифической по отношению к обучению функции, как проведение громоздких вычислений или в режиме калькулятора.

Тренировочные системы наиболее целесообразно применять для выработки и закрепления умений и навыков. Здесь используются программы контрольно-тренировочного типа: шаг за шагом учащийся получает дозированную информацию, которая наводит на правильный ответ при последующем предъявлении задания. Такие программы можно отнести к типу, присущему традиционному программному обучению. Задача учащегося состоит в том, чтобы воспринимать команды и отвечать на них, повторять и заучивать препарированный для целей такого обучения готовый материал¹. При использовании

¹ См.: Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении / Под ред. А.В. Петровского, Н.Н. Нечаева. М., 1987. С. 168.

компьютера в таком режиме отмечается интеллектуальная пассивность учащихся.

Отличие репетиторских систем определяется тем, что при четком определении целей, задач и содержания обучения используются управляющие воздействия, идущие как от программы, так и от самого учащегося: «Для обучающих систем такой обмен информацией получил название диалога»¹. Таким образом, репетиторские системы предусматривают своего рода диалог обучающегося с ЭВМ в реальном масштабе времени. Обратная связь осуществляется не только при контроле, но и в процессе усвоения знаний, что дает учащемуся объективные данные о ходе этого процесса. По сути дела репетиторские системы основаны на той же идеологии программированного обучения (разветвленные программы), но усиленного возможностями диалога с ЭВМ.

Нужно подчеркнуть отличие такого «диалога» от диалога как способа общения между людьми. Диалог — это развитие темы, позиции, точки зрения совместными усилиями двух и более человек. Траектория этого совместного обмена мыслями задается теми смыслами, которые порождаются в ходе самого диалога.

Очевидно, что «диалог» с машиной таковым принципиально не является. В машинной программе заранее задаются те ветви программы, по которым движется процесс, инициированный пользователем ЭВМ. Если учащийся попадет не на ту ветвь, машина выдаст «реплику» о том, что он попал не туда, куда предусмотрено логикой программы, и что нужно, следовательно, повторить попытку или начать с другого хода. Принципиально то же самое происходит, когда мы неправильно набираем номер телефона, и абонент отвечает «Ошиблись номером» либо просто бросает трубку. Кстати, по этой же причине индивидуализация обучения реализуется лишь постольку, поскольку в машине заложена разветвленная программа. По идее должно быть наоборот: ввиду уникальности каждого человека в обучающей машине должны возникать индивидуальные программы. Но это превосходит возможности компьютера, во всяком случае в настоящее время.

Конечно, программист поступает правильно, предусматривая систему реплик машины, выдаваемых в определенных местах программы и имитирующих ситуации общения. Но поскольку нет реального диалога, постольку нет и общения, есть только иллюзия

¹ Савельев А.Я. Проблемы автоматизации обучения // Вопросы психологии. 1986. №2. С. 11.

того и другого. Диалога с машиной, а точнее, с массивом формализованной информации, принципиально быть не может. С дидактической точки зрения «диалоговый режим» сводится лишь к варьированию либо последовательности, либо объема выдаваемой информации. Этим и исчерпываются возможности оперирования готовой, фиксированной в «памяти» машинной информацией. «Диалог», — пишет М.В. Иванов, — это реализованное в педагогическом общении диалектическое противоречие предмета, а противоречие даже самая современная машина освоить никак не может, она к этому принципиально не приспособлена. Введение противоречивой информации она оценивает «двойкой»¹.

Это означает, что компьютер, выступая в функции средства реализации целей человека, не подменяет процессов творчества, не отбирает их у учащихся. Это справедливо и для тех случаев, когда ЭВМ используется для учебного имитационного моделирования, задающего режим «интеллектуальной игры», хотя, бесспорно, что именно в этой функции применение компьютера наиболее перспективно. С его помощью создается такая обучающая среда, которая способствует активному мышлению учащихся.

Использование машинных моделей тех или иных предметных ситуаций раскрывает недоступные ранее свойства этих ситуаций, расширяет зону поиска вариантов решений и их уровень. Увеличивается число порождаемых пользователем целей, отмечается оригинальность их формулировки. В процессе работы перестраиваются механизмы регуляции и контроля деятельности, трансформируется ее мотивация. Все это определяется тем, насколько программисту удастся заложить в обучающую программу возможности индивидуализации работы учащегося, учесть закономерности учебной деятельности.

Индивидуализацию называют одним из преимуществ компьютерного обучения. И это действительно так, хотя индивидуализация ограничена возможностями конкретной обучающей программы и требует больших затрат времени и сил программиста. Однако тот идеал индивидуализации, который связывают с широким внедрением персональных компьютеров, имеет и свою обратную сторону. Индивидуализация свертывает и так дефицитное в учебном процессе диалогическое общение и предлагает его суррогат в виде «диалога» с ЭВМ. В самом деле, активный в речевом плане ребенок, поступив в школу, в основном слушает учителя, занимает «ответную

¹ *Иванов М.В.* Пути совершенствования методов преподавания в высшей школе // Совр. высш. школа. 1982. № 3. С. 121.

позицию» и говорит на уроках с особого разрешения учителя, когда его «вызовут к доске». Подсчитано, что за полный учебный год ученик имеет возможность говорить считанные десятки минут — в основном он молча воспринимает информацию. Средство формирования мысли — речь — оказывается фактически выключенным, а для тех, кто стал студентом, это происходит и в высшей школе. Обучающиеся не имеют достаточной практики диалогического общения на языке изучаемых наук, а без этого, как показывают психологические исследования, самостоятельное мышление не развивается.

Если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, не заботясь о преимущественном развитии коллективных по своей форме и сути учебных занятий с богатыми возможностями диалогического общения и взаимодействия, можно упустить саму возможность формирования мышления учащихся. Реальна и опасность свертывания социальных контактов, индивидуализм в производственной и общественной жизни. С этими явлениями в избытке встречаются в странах, широко внедряющих компьютеры во все сферы жизнедеятельности.

Нельзя безоглядно ориентироваться на пути внедрения ЭВМ в тех странах, где исходят из принципиально иных представлений о психическом развитии человека, чем те, которые разработаны в современной отечественной психолого-педагогической науке. Возникает серьезная многоаспектная проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, которая позволила бы использовать все его преимущества и избежать потерь, ибо они неизбежно отрицательно скажутся на качестве учебно-воспитательного процесса, который не только обогащает человека знаниями и практическими умениями, но и формирует его нравственный облик.

Нужно учитывать, что широкая практика обучения в нашей стране в общеобразовательной и высшей школе во многом продолжает основываться на теоретических представлениях объяснительно-иллюстративного подхода, при котором схема обучения сводится к трем основным звеньям: изложение материала, закрепление и контроль. При информационно-кибернетическом подходе, на котором и основывается компьютерная технология, суть дела принципиально не меняется. Обучение выступает как предельно индивидуализированный процесс работы школьника и студента со знакомой информацией, представленной на экране дисплея. Очевидно, что с помощью этих теоретических схем невозможно описать такую педагогическую реальность сегодняшнего дня, как, например, проблемная лекция, проблемный урок, семинар-дискуссия, деловая игра или научно-исследовательская работа.

Большинстве случаев в школах пытаются идти по пути наименьшего сопротивления: переводят содержание учебников и многообразные типы задач на язык программирования и закладывают их в машину. Но если материал был непонятным на предметном, например на химическом, языке, он не станет более ясным на языке компьютера, скорее наоборот.

Авторы программы в подобных случаях пытаются активизировать работу учащихся с учебным материалом за счет огромных возможностей компьютера по переработке информации, увеличения ее объема и скорости передачи. Конечно, возможности человека по переработке информации далеко не исчерпаны. Однако увеличивать информационную нагрузку можно лишь при условии, что сам учащийся видит личностный смысл ее получения. А это бывает тогда, когда он понимает материал и связывает получаемую информацию с практическим действием. В этом случае информация превращается в знание.

Знания — это адекватное отражение в сознании человека объективной действительности, обеспечивающее ему возможности разумного, компетентного действия. Однако в обучении знание является результатом работы человека не с реальными объектами, а с их «заместителями» — знаковыми системами, которые составляют содержание учебных предметов, учебную информацию. Отражение действительности осуществляется через усвоение таких систем, и в этом преимущество всякого обучения. Его недостаток состоит в том, что эти знаковые системы как бы закрывают человеку возможности практического отношения к действительности, и по этой причине многие обучающиеся не умеют применять знания на практике.

Опасность отрыва от реальности, неадекватного отражения действительности при компьютерном обучении возрастает, поскольку содержательная информация, представленная в учебнике на том или ином предметном языке (физика, химия, биология и т.п.), должна быть выражена еще на одном искусственном языке, языке программирования. Происходит как бы замещение замещения, что умножает возможность получения обучающимися формальных знаний, которые не приближают его к практике, а, наоборот, отдаляют от нее.

Вывод, который делают исследователи в тех странах, где накоплен опыт компьютеризации, прежде всего в развитых странах Запада, состоит в том, что реальные достижения в этой области не дают оснований полагать, что применение ЭВМ кардинально изменит традиционную систему обучения к лучшему. Нельзя просто встроить компьютер в привычный учебный процесс и надеяться, что он осуществит революцию в образовании. Нужно менять саму концеп-

цию учебного процесса, в который компьютер органично вписывался бы как новое, мощное средство обучения.

В зарубежной литературе отмечается, что попытки внедрения компьютера основываются на концепции образования, основной целью которого является накопление знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения профессиональных функций в условиях индустриального производства, и старая концепция образования уже не соответствует его требованиям.

Условия, создаваемые с помощью компьютера, должны способствовать формированию мышления обучающегося, ориентировать его на поиск системных связей и закономерностей. Компьютер, как подчеркивает П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в осмыслении людьми многих явлений и закономерностей, однако нужно помнить, что он неизбежно порабощает ум, который пользуется лишь набором заученных фактов и навыков.

Усвоение знаний об ЭВМ и ее возможностях, владение языком программирования, само умение программировать являются лишь первыми шагами на пути реализации возможностей компьютера. Действительно эффективным можно считать только такое компьютерное обучение, в котором обеспечиваются возможности для формирования и развития мышления учащихся. При этом нужно исследовать еще закономерности самого компьютерного мышления. Ясно только то, что мышление, формируемое и действующее с помощью такого средства, как компьютер, в чем-то значимо отличается от мышления, сформированного с помощью, например, привычного печатного текста или технического средства.

Переосмыслению подвергается не только понятие мышления, но и представление о других психических функциях: восприятии, памяти, эмоциях и т.д. Высказывается, например, мнение, что новые технологии обучения с помощью ЭВМ существенно меняют смысл глагола «знать». Понятие «накапливать информацию в памяти» трансформируется в «процесс получения доступа к информации». Можно не соглашаться с такими трактовками, но несомненно, что они навеяны попытками ввести новую, компьютерную технологию обучения и что психологи и педагоги должны исследовать особенности развития деятельности и психических функций человека в этих условиях. Ясно, что всю проблему нельзя свести к формированию алгоритмического мышления с помощью компьютера.

3. Содержание компьютерного обучения. Проблемы компьютерного обучения, как показано выше, не сводятся к массовому произ-

водству компьютеров и встраиванию их в существующий учебный процесс. Изменение средства обучения, как, впрочем, и изменения в любом звене дидактической системы, неизбежно приводит к перестройке всей этой системы. Использование вычислительной техники расширяет возможности человека, однако оно является лишь инструментом, орудием решения задач, и его применение не должно превращаться в самоцель, моду или формальное мероприятие.

Сама возможность компьютеризации учебного процесса возникает тогда, когда выполняемые человеком функции могут быть формализованы и адекватно воспроизведены с помощью технических средств. Поэтому прежде чем приступать к проектированию учебного процесса, преподаватель должен определить соотношение между автоматизированной и неавтоматизированной его частями. По некоторым литературным источникам, автоматизированный режим по объему учебного материала может достигать 30% содержания¹. Эти данные могут помочь выбрать последовательность компьютеризации учебных предметов. Естественно, что в первую очередь она затронет те из них, которые используют строгий логико-математический аппарат, содержание которых поддается формализации. Неформализованные компоненты нужно разворачивать каким-то другим, неалгоритмическим образом, что требует от преподавателя, учителя соответствующего педагогического мастерства.

При проектировании содержания учебной деятельности нужно иметь в виду, что в нее входят знания из предметной области, а также те знания, которые необходимы для усвоения содержания учебного предмета, включая знания о самой предметной деятельности². При этом, чем больший фрагмент обучения охватывает обучающая программа, тем большее значение приобретает этот второй компонент содержания. Здесь могут пригодиться элементы математики, формальной логики, эвристические средства решения учебных задач.

В соответствии с концепцией знаково-контекстного обучения³ теория усваивается в контексте практического действия и, наоборот, практические действия имеют своей ориентировочной основой теорию. Такой подход положен нами в основу опыта компью-

¹ См.: *Савельев А.Л.* Проблемы автоматизации обучения // Вопросы психологии. 1986. № 1.

² См.: *Магибиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.

³ См.: *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5.

терного обучения в той части, которая касается химических расчетных задач. При традиционном подходе учащиеся или слушатели подготовительного отделения химического инженерного вуза должны научиться решать множество подтипов задач путем отработки соответствующих способов решения. Простой перевод этой процедуры на компьютер немногим улучшает дело. Системно-контекстное же развертывание содержания химической науки задает разумную логику, связывающую все возможные компьютерные программы решения этих задач. Усваивая логику такого развертывания и возможности его перевода на язык программирования, обучающийся усваивает этот язык в контексте изучения содержания учебного предмета¹.

В процессе работы обучающиеся не просто подставляют недостающие данные в формулу, введенную преподавателем, а проделывают осознанную работу по теоретическому анализу химического материала. В результате они получают данные, преобразование которых по известной процедуре составляет решение задачи. Теория и практика выступают как две стороны одного и того же процесса решения, а сама задача оказывается диалектически противоречивым явлением. С одной стороны, она является тем, «обличье» чего принимает теория, а с другой — объектом практического применения этой теории. Противоречие снимается в процессе решения задачи, ориентировочной основой которой является теория.

Существует и другой вариант, при котором обучающийся самостоятельно составляет расчетные химические задачи по заданному преподавателем алгоритму действий. Эта процедура является не чем иным, как существенной частью программы для ЭВМ. В контексте решения содержательных химических задач обучающиеся усваивают и логику составления программ для компьютера. Остается только записать эту логику на соответствующем машинном языке.

Составляя задачи, обучающиеся овладевают первым этапом программирования — алгоритмизацией содержания химии. На втором этапе осваиваются такие атрибуты программирования, как запись чисел, операторы, правила построения программ и т.п. Таким образом, слушатели одновременно используют два языка: содержательный язык химической науки и формальный язык программирования, один в контексте другого. Реализуется своего рода ресурсосбе-

¹ См.: Агапова О.И., Швец В.И., Вербицкий А.А. Реализуется системно-контекстный подход // Вестн. высш. школы. 1987. № 12.

регающая технология, отпадает необходимость введения дополнительного курса программирования.

Рассмотренный пример призван иллюстрировать ту мысль, что компьютеризация обучения не означает простой добавки нового средства в уже сложившийся учебный процесс. Необходимо проектирование нового учебного процесса на основе современной психолого-педагогической теории. А это задача посложнее, чем подготовка обучающихся программ по существующим учебным предметам. Судьба компьютеризации в конечном счете будет зависеть от педагогически и психологически обоснованной перестройки всего учебно-воспитательного процесса.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что следует понимать под компьютеризацией обучения? Какую роль играет обучающая машина (компьютер) в организации учебной работы учащихся?
2. Какие условия необходимы для использования компьютера в процессе обучения?
3. Какие задачи могут решаться в процессе компьютерного обучения?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. М., 1987.

Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М., 1987.

Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1989.

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

1. *Сущность домашней учебной работы школьников и ее роль в овладении знаниями.*
2. *Основные недостатки домашней учебной работы школьников.*
3. *Правила домашней учебной работы школьников.*
4. *Формирование у учащихся умений и навыков домашней учебной работы.*

1. Сущность домашней учебной работы школьников и ее роль в овладении знаниями. Специальные исследования показывают, что проблема повышения эффективности обучения может быть успешно решена только при условии, *если высокое качество урочных занятий будет подкрепляться хорошо организованной домашней работой учащихся.* Между тем в периодической печати иногда появляются публикации, в которых рассказывается о якобы передовом опыте отдельных учителей, осуществляющих обучение без домашних заданий, и ставится вопрос об их отмене, поскольку они якобы не приносят никакой пользы и только перегружают школьников. Эти представления чаще всего основываются на педагогической некомпетентности. Дело в том, что, как уже отмечалось в главе о сущности и закономерностях обучения, познание идет не по кругу, а по спирали и что каждое последующее обращение к изучению одного и того же материала открывает в нем новые грани и смысловые оттенки, что, естественно, указывает на необходимость организации домашней учебной работы.

С другой стороны, на уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеет место *концентрированное запоминание*, и знания переводятся лишь в оперативную, кратковременную память. Чтобы перевести их в память долговременную, учащимся необходимо осуществить их последующее повторение, т.е. *рассредоточенное усвоение*, что также требует организации их домашней учебной работы.

Не менее важное значение имеет она также для воспитания учащихся, поскольку способствует формированию у них прилежания, самостоятельности, служит средством разумной и содержательной

организации внешкольного времени. Указывая на необходимость домашней учебной работы, Н.К. Крупская писала: «Уроки на дом имеют большое значение. Правильно организованные, они приучают к самостоятельной работе, воспитывают чувство ответственности, помогают овладеть знаниями, навыками»¹. Таким образом, домашняя учебная работа школьников является весьма важной составной частью процесса обучения и выступает одной из существенных форм его организации.

В чем же заключается ее сущность? *Домашняя учебная работа учащихся состоит в самостоятельном выполнении заданий учителя по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала и его применению на практике, развитию творческих способностей и дарований и совершенствованию учебных умений и навыков.* Как следует из этого определения, домашняя работа по овладению изучаемым материалом характеризуется двумя основными признаками — наличием учебного задания, даваемого учителем, и самостоятельной работой учащихся по его выполнению.

Домашние задания по своему содержанию включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений (придумывание примеров на изучаемые правила по языку, определение признаков делимости чисел по математике, заучивание хронологической таблицы по истории и т.д.); в) выполнение письменных упражнений по языкам, математике, физике и другим предметам; г) выполнение творческих работ по литературе; д) подготовку докладов по изучаемому материалу в старших классах; е) проведение наблюдений по биологии, географии, физике; ж) выполнение практических и лабораторных работ по физике, химии и биологии; з) изготовление таблиц, диаграмм, схем по изучаемому материалу и т.д.

Наряду с *общими* для всех учащихся нередко даются *индивидуальные домашние задания*. Эти задания рассчитаны на преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным темам, на усиление тренировочных упражнений по выработке практических умений и навыков. Кроме того, даются задания повышенной трудности для хорошо успевающих школьников с целью развития их творческих способностей и склонностей.

Существенное значение имеет правильная дозировка объема и степени сложности домашних заданий с тем, чтобы предупредить перегрузку учащихся. В частности, в I классе их выполнение не

¹ Крупская Н.К. Пед. соч. Т. 3. С. 511.

должно занимать более 1 часа, во II классе — 1,5 часа, в III—IV классах — 2 часов, в V—VI классах — 2,5 часа, в VII—VIII классах — 3 часов, в IX—XI классах — 3,5 часа.

2. Основные недостатки домашней учебной работы школьников. Школьная практика показывает, что в домашней учебной работе учащихся имеются существенные недостатки. Наиболее распространенными из них являются следующие.

Многие учащиеся при подготовке домашних заданий по учебнику *сбиваются на полумеханическое чтение и изучаемого материала, не умеют расчленять его на отдельные смысловые части и не осуществляют самоконтроль за усвоением знаний.* Например, несколько лет назад с экспериментальными целями мы преподавали историю в V классе 10-й средней школы г. Гомеля. Хорошо помнится ученица Таня Л. Нередко она получала «двойки», хотя нельзя было сказать, что она имела низкие умственные способности. Наоборот, нередко задавала глубокие вопросы, свидетельствовавшие о ее любознательности. Пришлось проверить, как она готовит домашние задания. Что же оказалось? Главным при подготовке домашних заданий для нее было не осмысление и усвоение изучаемого материала, а полумеханическое чтение учебника. Она не пыталась выделять главное в изучаемом материале, не применяла приемов самоконтроля при подготовке уроков. Потом мы убедились, что подобные недостатки допускают и другие пятиклассники.

Вторым недочетом домашней работы многих учащихся является неумение организовать свое рабочее время, отсутствие твердо установленного режима, связанного с выполнением домашних заданий. Это приводит к поспешности в работе и поверхностному усвоению изучаемого материала.

Третий недостаток — выполнение письменных заданий многими школьниками осуществляется без предварительного усвоения теоретического материала, на котором основаны эти задания. Вследствие этого учащиеся не только допускают существенные недочеты и ошибки в выполняемых заданиях, но и не осмысливают той связи, которая существует между теоретическим материалом и практическими упражнениями.

Существенные недостатки связаны с перегрузкой учащихся домашними заданиями. Отдельные учителя, стремясь к тому, чтобы учащиеся больше работали по их предмету, дают слишком объемистые или чрезмерно усложненные задания. Но перегрузка нередко обуславливается не только большим объемом домашнего задания,

но и слабой подготовкой учащихся на уроке к его выполнению. Директор одной из школ обратил внимание на то, что учащиеся VII класса, перейдя в VIII класс, в первой четверти учебного года значительно снизили свою успеваемость: из 29 учеников восемь имели неудовлетворительные оценки. Когда же он и его заместитель по учебно-воспитательной работе посетили уроки в этом классе, то обнаружили, что учителя слишком затягивали проверку знаний по пройденным темам и мало времени отводили на учебную работу по новому материалу. Вследствие этого школьники слабо осмысливали изучаемый материал на уроках и уходили из школы неподготовленными к выполнению домашних заданий.

Указанные недостатки позволяют сделать вывод о необходимости повышения качества урочных занятий, рационализации объема домашней работы учащихся и более пристального внимания учителей к обучению их технике домашнего учения. Какие же проблемы в этой связи встают перед школой? Первая из них заключается в том, чтобы и учителя, и учащиеся хорошо осмыслили систему тех правил и требований, которые предъявляются к домашней учебной работе. Вторая проблема относится к внедрению этих правил в практику выполнения домашних заданий школьниками. Остановимся на освещении этих проблем.

3. Правила домашней учебной работы школьников. Качество и культура учебного труда школьников по выполнению домашних заданий включает в себя соблюдение и выполнение ряда правил и требований, основывающихся на психолого-педагогических закономерностях учебно-познавательной деятельности по овладению изучаемым материалом. Вот важнейшие из этих правил.

Первое. Учащимся необходимо знать, что процесс осмысления и усвоения знаний должен носить *рассредоточенный* характер. Это значит, что для всестороннего осмысления и прочного усвоения программного материала следует вдумчиво учить уроки не в один присест, а обращаться к их изучению несколько раз в течение некоторого времени. Только при этом условии в памяти остается «глубоко проторенный след», а знания сохраняются на долгое время. Психолог М.Н. Шардаков приводил сравнительные данные об эффективности концентрированного и рассредоточенного запоминания, которые были получены в процессе экспериментальной работы во II, IV и VI классах. Для запоминания давался отрывок из стихотворения, однако одна группа ребят заучивала его концентрированно, вторая же работала над стихотворением в течение трех

дней. Результаты работы были проверены через 20 дней: каждый из учащихся должен был прочитать наизусть выученное стихотворение. Если школьник испытывал затруднение, ему напоминали первые слова стихотворения. Оказалось, что больше напоминаний приходилось делать тем учащимся, которые применили прием концентрированного заучивания. Те же ребята, которые пользовались способом распределенного во времени запоминания, нуждались в подсказке гораздо реже¹.

Второе. Домашние задания необходимо выполнять в день их получения. Суть дела в том, что усвоенный на уроке материал интенсивно забывается в первые 10—12 часов после восприятия. Это доказано психологическими опытами. Немецкий психолог Герман Эббингауз (1850—1909) давал обучающимся задание заучить 13 лишённых смысла слов и в дальнейшем не повторять их. При контрольных проверках оказалось, что через час испытуемые могли воспроизвести около 44% этих слов, а через 2,5—3 часа — только 28%.

Это психологическое явление находит свое объяснение в физиологии. И.П.Павлов и его ученики доказали, что образующиеся новые нервные связи непрочны и легко тормозятся. Торможение сильнее всего проявляется сразу после образования временной связи. Следовательно, и забывание происходит наиболее интенсивно сразу же после восприятия изучаемого материала. Вот почему, чтобы предупредить забывание знаний, усвоенных на уроке, необходимо провести работу по их закреплению в день их восприятия. Именно поэтому и необходимо выполнять домашние задания в *день их получения*. Например, если урок истории или геометрии в VII классе был в понедельник, а следующий — в пятницу, то, естественно, учить его надо не в четверг, а в понедельник. Это, однако, не исключает необходимости повторения и воспроизведения усвоенного материала и накануне очередных занятий.

Это положение было нами проверено. Один из седьмых классов повторял уроки истории и иностранного языка в день восприятия (понедельник), а другой — накануне следующего урока по этим предметам (четверг). Тексты идентичные. Число повторений и условия подготовки — одинаковые. Полученные при этом результаты показали, что учебный материал, закрепленный в день его восприятия, сохраняется в памяти более продолжительное время, хотя на следующем уроке воспроизводится в меньшем объеме. То, что повторяется накануне урока, на следующий день воспроизводится в большем

См.: Шардаков М.Н. Очерки психологии учения. М., 1951. С. 67—69.

объеме, создает иллюзию лучшей успеваемости, но сохраняется в памяти хуже. Поэтому большая часть работы по усвоению и закреплению в памяти изучаемого материала должна проводиться в день его восприятия с последующим повторением накануне очередного урока.

Третье. Приступая к подготовке домашних заданий, обязательно нужно создать психологический настрой на их аккуратное выполнение и прочное усвоение изучаемого материала. Как же это делать? Нужно детально продумать ту цель, которую необходимо достичь при выполнении домашнего задания. Одно дело, когда хочется его выполнить и побыстрее пойти гулять, и другое — когда ученик ставит цель как можно лучше выполнить задание, не торопится и стремится к глубокому осмыслению и усвоению материала. Этот настрой (установка) побуждает его к прилежной работе, к проявлению умственных и волевых усилий, что, естественно, значительно повышает качество домашнего учения. Чтобы сделать этот настрой (установку) более действенным, определенную и детально продуманную цель полезно проговорить несколько раз вслух, чтобы она более прочно укрепилась в сознании и превратилась в мысленную «программу действий». В дальнейшем, когда эта установка закрепится, необходимость в таком проговаривании отпадает.

Четвертое. Если домашнее задание включает в себя усвоение материала по учебнику и выполнение различных упражнений, то его подготовку нужно начинать с работы над учебником. Порядок работы с учебником следующий: вначале нужно попытаться припомнить то, что осталось в памяти от урока. Затем следует обратиться к вдумчивому чтению параграфа учебника, выделяя в нем важнейшие положения, правила, выводы, стремясь к их глубокому осмыслению и усвоению. После этого нужно применить приемы воспроизведения и самоконтроля: пересказ материала вслух или про себя, составление плана прочитанного, ответы на вопросы учебника и т.д. Если в процессе самоконтроля возникают затруднения, необходимо еще раз поработать с учебником и добиться свободного и полного воспроизведения изучаемого материала.

Указанная методика относится главным образом к младшим и средним классам. В старших классах она значительно видоизменяется. В этих классах учащиеся наряду с учебником часто используют и дополнительные источники знаний (тексты художественных произведений, научно-популярную литературу, исторические документы и т.д.). Но в целом общая система домашней работы и здесь сохраняет свои черты, о которых шла речь выше. Не меньшее значение имеет в старших классах применение приемов самоконтроля.

Больше того, при значительном увеличении объема домашних заданий их роль в прочном усвоении знаний становится еще выше.

Указывая на большую роль активного воспроизведения знаний и самоконтроля в процессе усвоения изучаемого материала, К.Д. Ушинский подчеркивал, что в этом случае достигается более высокая степень сосредоточенности внимания на осмыслении и усвоении знаний, и поэтому они быстрее и прочнее запоминаются¹.

Но как быть тем ученикам (а они, к сожалению, встречаются), которые (то в силу своей слабой памяти, то по причине недостаточного внимания на занятиях) перед изучением материала дома не в состоянии ничего «вспомнить» и воспроизвести из того, что объяснялось учителем на уроке? В этом случае необходимо рекомендовать, чтобы при первом чтении (первичном восприятии материала) они попытались выделить и осмыслить основные вопросы темы, а воспроизведение (пересказ вслух или про себя, ответы на вопросы учебника и т.д.) начинали после повторного чтения учебника.

Свою специфику имеет работа по усвоению и воспроизведению значительного по объему и сравнительно трудного учебного материала. Такой материал целесообразно расчленять на смысловые части и каждую часть повторять и воспроизводить отдельно в определенной единицу времени, отделяя усвоение одной части от другой кратковременным отдыхом продолжительностью 5—10 мин.

Большое значение в прочном и глубоком усвоении знаний имеет *установка* на запоминание, всестороннее осмысление и длительное сохранение в памяти изучаемого материала. Если школьник приступает к учебной работе с такой психологической установкой, он не только проявляет упорство и настойчивость в овладении знаниями, но и подбирает соответствующие приемы учения, стремясь самостоятельно преодолеть трудности, более старательно выполнять упражнения.

Психологические исследования показывают, что сохранение знаний в памяти зависит также от их содержания. Быстрее забываются формулировки, определения и описательный материал. Более продолжительно сохраняются знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей. Отсюда отнюдь не следует, что при усвоении изучаемого материала нужно обращать основное внимание на запоминание правил и выводов. Как раз наоборот, исследования Н.А. Менчинской показывают, что необходимо направлять учащихся на глубокое и всестороннее продумывание внутренней логики знаний, на усвоение причин и взаимозависимостей, которые харак-

¹ См.: Ушинский К.Д. Соб. соч. Т. 10. С. 425.

теризуют то или иное явление с тем, чтобы выводы и обобщения заучивались не механически, а выступали в сознании школьников как логическое следствие анализа изучаемого материала.

Пятое. Приступая к выполнению практических заданий, следует внимательно просмотреть те упражнения, которые выполнялись по изучаемой теме на уроке, и продумать, какие теоретические положения использовались в процессе их выполнения. Этот прием помогает учащимся устанавливать связь домашней работы с тренировочными упражнениями в классе и содействует самостоятельному выполнению письменных заданий.

Существенной спецификой характеризуется домашняя работа учащихся по написанию сочинений, изложений, пересказов и других творческих заданий. Эта работа оказывается более эффективной, если она рассредоточивается во времени и расчленяется на ряд этапов. На *первом этапе* ученик вдумчиво прочитывает и осмысливает необходимый материал по учебнику и дополнительной литературе. В процессе этой работы делаются выписки наиболее важных мест изучаемых источников, которые могут быть процитированы при написании сочинения, а также фиксируются собственные мысли, возникающие по ходу чтения. *Второй этап* работы обычно посвящается составлению плана сочинения или изложения. *Третий этап* отводится для написания творческой работы. На заключительном, *четвертом этапе* проводится доработка сочинения, изложения, пересказа и его окончательное оформление. Вся эта работа обычно занимает полторы–две недели. Написание же этих работ в один присест, как это делают многие школьники, не дает необходимого обучающего эффекта.

Шестое. Между подготовкой домашних заданий по отдельным предметам необходимо делать перерывы в 10–12 мин для отдыха и психологического переключения на другой вид деятельности. Установлено, что после восприятия и усвоения изучаемого материала процесс его закрепления в сознании учащихся продолжается и после того, как учебная работа прекращается. Это «скрытое затвердевание» знаний происходит в течение 10–20 мин, что и вызывает необходимость указанного выше перерыва¹.

¹ Об этой закономерности говорит также Б.Ф. Сергеев в брошюре «Биография интеллекта» (М., 1967). На с. 42 он пишет: «Сколько нужно времени, чтобы мозг прочно зафиксировал следы воздействовавших на него индифферентных раздражений? Исследование показало, что у черепах этот процесс заканчивается через 15–20 мин, у морских свинок продолжается свыше часа, а у собак — несколько часов. Видимо, чем больше времени потрачено на фиксацию, тем прочнее оставленный след».

Седьмое. Во время перерывов между подготовкой домашних заданий по отдельным предметам нельзя подвергать себя сильным внешним воздействиям, в частности, смотреть телепередачи, вступать в дискуссии и т.д. В это время лучше всего спокойно погулять на свежем воздухе, выполнить легкую физическую работу. В этой связи представляют интерес данные, полученные нами в результате проведенного эксперимента. Четырем группам учащихся VII класса давалось задание на усвоение материала по физике с применением приемов воспроизведения изучаемых знаний. *Первая группа* учащихся читала учебник и сразу же воспроизводила материал. Учащиеся *второй группы* после чтения учебника делали перерыв 10 мин и в это время смотрели небольшой диафильм. *Третья группа* после работы с учебником совершала 10-минутную прогулку. *Четвертая группа* устроила перерыв на 20 мин и в это время выполняла несложную физическую работу. Заметим, что воспроизведение изучаемого материала осуществлялось после однократного вдумчивого чтения учебника. Лучшие результаты усвоения были в двух последних группах, которые после работы с учебником не подвергались сильным психическим воздействиям и спокойно гуляли или занимались легкой физической работой. Это объясняется физиологическими закономерностями и, в частности, законом нервной индукции (от лат. *inductio* — возбуждение). Суть его заключается в том, что последующее за восприятием изучаемого материала сильное раздражение вызывает в мозге появление нового очага возбуждения, приводящего к затормаживанию только что сформировавшихся нервных связей.

Восьмое. Очень важно, чтобы домашние задания выполнялись ежедневно в одно и то же время и на постоянном месте. Это правило при всей кажущейся его простоте имеет существенное значение для успеха домашней работы. Оно содействует быстрому сосредоточению внимания на выполнении учебных заданий, приучает к дисциплине и упорядоченности процесса обучения. На это правило, в частности, обращал внимание в свое время американский педагог Г.М. Уиппл. «Не считайте, — отмечал он, — это правило слишком мелочным. Если у вас образуется привычка к месту работы, вам будет достаточно только сесть за ваш стол, чтобы тотчас же почувствовать желание приняться за дело»¹.

Девятое. После подготовки домашних заданий по урокам, которые были сегодня, необходимо сделать 20—30-минутный перерыв

¹ Уиппл Г.М. Как нужно заниматься. Краткое руководство для учащихся. М., 1926. С. 11.

и повторить материал к занятиям на завтрашний день с применением приемов самоконтроля, осуществляя таким образом рассредоточенное усвоение знаний.

Есть, наконец, еще одно, десятое, правило, соблюдение которого способствует более прочному усвоению (запоминанию) изучаемого материала. Весьма полезно, чтобы учащиеся непосредственно перед сном уделяли 8—10 мин беглому просмотру (повторению) изученного материала по учебникам и, не подвергая себя никаким дополнительным раздражениям, в спокойном состоянии ложились спать. Это создает условия для дальнейшего протекания во сне внутримолекулярных процессов в нейронах (нервных клетках) головного мозга, связанных с более глубоким усвоением изучаемого материала.

Таковы наиболее существенные правила умственного труда, которые следует знать учащимся и которых они должны придерживаться в процессе домашней учебной работы.

4. Формирование у учащихся умений и навыков домашней учебной работы. Большое многообразие и сложность правил домашнего учения обуславливают необходимость проведения специальной работы по формированию у учащихся соответствующих умений и навыков. Школьникам следует помочь овладеть умением работать с учебником, правильно подходить к выполнению письменных и практических заданий, пользоваться приемами активного воспроизведения изучаемого материала и самоконтроля, вырабатывать рациональный режим работы и отдыха и т.д. Попытаемся раскрыть методику этой работы на основе тех опытно-экспериментальных данных, которые получены нами.

Как известно, при организации познавательной деятельности существенное значение имеет формирование у учащихся соответствующих потребностей и мотивов, которые бы стимулировали их учебную работу. В данном случае *важно, чтобы школьники почувствовали необходимость в овладении знаниями и проявили интерес к практическому усвоению правил рациональной организации умственного труда.* Учитывая это, мы обратили серьезное внимание на определение целей предстоящей работы. В классах были проведены совместные собрания учащихся и родителей, и перед ними были поставлены задачи: в течение учебной четверти добиться, чтобы каждый ученик научился соблюдать правила умственного труда в процессе домашней работы и на этой основе улучшил свою успеваемость. Эта задача облакалась в яркую форму. Во многих классах она проводилась под девизом:

«Учиться на совесть», «За прочные знания». В одном из классов ребята наметили провести «Операцию д.з.» (домашнее задание).

Значительное место в воспитательной работе заняло *проведение содержательных разъяснительных бесед с учащимися и родителями*. Эти беседы охватывали такие темы: «О долге и обязанностях школьников в учении», «Общие правила выполнения домашних заданий», «О значении режима дня для успешного учения», «Приемы воспроизведения изучаемого материала как условие его усвоения» и т.д. Чтобы разъяснительная работа была более разнообразной и интересной, перед учащимися и родителями выступали учителя, классные руководители, директора школ и их заместители.

На тему об улучшении домашней работы оформлялись стенды, выпускались бюллетени-молнии. Эта проблема не раз обсуждалась на классных ученических собраниях.

Много внимания уделялось воспитательной работе с активом. Мы считали, что прежде всего активисты должны включиться в работу по овладению культурой умственного труда, по повышению качества домашней учебной работы с тем, чтобы создать опору в самом ученическом коллективе для реализации поставленных задач. Работа с активом включала в себя групповые и индивидуальные беседы. Особое значение имели встречи директоров школ с активистами. Эти встречи помогали лучшим учащимся глубже уяснить свои задачи в повышении успеваемости. Подчеркнем, что эффект работы с активистами зависит от ее системности и конкретности. Нельзя сразу выдвигать перед ними много задач: это может вызвать у активистов растерянность. Гораздо лучше выносить на их обсуждение конкретные вопросы: о роли актива в укреплении дисциплины на уроках; что нужно делать активистам по внедрению правил режима дня; о преодолении подсказок и списывания домашних заданий и т.д. — и определять, как активисты должны их решать. Полезно также каждую неделю проводить с активистами «летучки» по подведению итогов их работы, выявлению недочетов и анализу успехов.

Как видим, разъяснительная работа не только была разнообразной по своему содержанию, но и отличалась широкой масштабностью в течение продолжительного времени. Она обогащала учащихся знаниями, воздействовала на их сознание и чувства. Нельзя, однако, переоценивать ее значения в формировании навыков домашнего учения, а также ее влияния на волевую сферу учащихся. Тут нужна иная методика. Выработка навыков и укрепление воли ребят требуют применения упражнений и продолжительного контроля за их работой.

В психолого-педагогических исследованиях показано, что процесс усвоения умений и навыков имеет определенную структуру: с одной стороны, это усвоение осуществляется путем практических действий по образцу, а с другой — нужен постоянный контроль учащегося за своей работой, сравнение своих действий с образцами. Чтобы сформировать у школьников эти умения и навыки и приучить их соблюдать правила умственного труда, нужно добиваться такой организации работы, которая побуждала бы их всегда действовать определенным образом. В этом плане *исключительно важно было показать учащимся (дать образец), как готовить домашние задания и добиваться успехов в учении*. С этой целью с учащимися проводились практические занятия по выполнению домашних заданий по различным предметам. Проходили они под руководством учителей. Вначале школьникам напоминали правила умственного труда, а затем им предлагалось выполнить домашнее задание с соблюдением этих правил. Чтобы побудить ребят к более активной и добросовестной работе, после выполнения задания проводили беглую проверку знаний и просмотр письменных упражнений. Вместе с тем учащимся напоминали, чтобы они не забывали использовать приемы рассредоточенного во времени запоминания и дополнительно поработали дома над усвоением изучаемого материала.

Практические занятия проводились главным образом по математике и русскому языку, изучение которых обычно вызывает определенные затруднения у ребят. Школьники оставались на них по желанию. Но на следующий день все видели, что «добровольцы» уверенно отвечают на уроке и получают хорошие оценки. Поэтому очередные практические занятия, как правило, проходили при полном составе класса.

В решении поставленной задачи большую роль играет *правильно налаженный педагогический контроль*. В школах и сейчас немало делается по осуществлению контроля за учебной работой учащихся. Но подходят к нему не совсем верно. Контроль осуществляется главным образом за тем, как учащиеся усвоили заданный материал. Что касается самого процесса усвоения и закрепления знаний в системе домашней работы, то в большинстве школ он фактически остается без контроля. Получается, что контролю подвергается не сама учебная работа (а именно это должно быть главной целью контроля), а лишь ее результаты. Вот почему такой контроль не всегда побуждает учащихся к лучшей подготовке домашних заданий, а нередко вызывает у них отрицательные эмоциональные переживания. В самом деле, зачастую школьники не умеют учиться или у них не хватает волевых усилий для прочного овладения знаниями. Они нуждаются

в серьезной и действенной помощи со стороны учителя, в его тактичном контроле. А поскольку такой помощи не бывает, то при проверке знаний некоторые учащиеся, естественно, получают «двойки». Между тем один опытный педагог писал: «Хороший учитель тот, у которого трудно получить двойку и легко пятерку». Но в таком случае центр педагогических усилий школы должен быть перенесен на повышение качества уроков, на совершенствование домашней работы учащихся и контроль за ее ходом..

По этому пути мы и направили учителей. Обратили серьезное внимание на контроль за самим процессом домашней работы с тем, чтобы действительно повысить ее качество. Учителя и классные руководители посещали ребят на дому и проверяли, как они соблюдают режим труда и отдыха, как готовят домашние задания. К этой работе были подключены также родители. В ряде случаев учителя обнаруживали серьезные недочеты: у многих ребят не было постоянного рабочего места, многие не применяли приемов самоконтроля за усвоением учебного материала и т.д.

Усиление внимания и контроля за самим процессом усвоения знаний давало возможность улучшать индивидуальную помощь слабоуспевающим ученикам, формировать у них умение самостоятельной работы и оказывать на них действенное влияние.

Но всякая работа нуждается в периодическом подведении итогов. Коллективы классов отчитывались о выполнении поставленной задачи перед директором школы, на родительских собраниях, на специально организованных встречах с представителями промышленных предприятий и т.д. Это содействовало формированию общественного мнения и давало возможность и учащимся, и учителям выявлять и анализировать имеющиеся недостатки, видеть результаты проделанного. В итоге такой целенаправленной и продолжительной работы нам удалось закрепить у ребят умения и навыки выполнения домашних заданий и добиться значительного повышения успеваемости.

Эта проблема не осталась в тени и в последующей учебно-воспитательной работе, однако она уже не требовала такой концентрации педагогических усилий. Сформированные у учащихся умения и навыки домашней учебной работы поддерживались и совершенствовались с помощью эпизодических воспитательных мероприятий (бесед, собраний, контроля и т.д.), которые выступали в качестве подкрепляющих педагогических средств.

Тем не менее эту работу нельзя представлять в виде некоего рецепта или шаблона, годного для применения в любом классе. Она показывает лишь принципиальные подходы к определению ее со-

держания и организационных форм, позволяющих добиваться успехов в формировании у учащихся умений и навыков домашнего учения. К сожалению, подобной системы в проведении данной работы во многих школах не бывает.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какие теоретические положения и закономерности обуславливают необходимость домашней учебной работы?
2. Попытайтесь определить сущность домашней учебной работы и ее дидактические функции.
3. Сопоставьте недостатки домашней учебной работы, на которые указано в данной главе, с состоянием домашней работы в школе, где вы учились.
4. Раскройте важнейшие правила выполнения учащимися домашних заданий.
5. Назовите основные структурные компоненты процесса формирования у учащихся умений и навыков домашнего учения.
6. Проанализируйте свою внеаудиторную (домашнюю) учебную работу с точки зрения тех правил и требований к ее организации, которые рассмотрены в главе.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Бардин К.В.* Чтобы ребенок успешно учился. М., 1988.
- Березовик Н.А., Сманцер А.П.* Воспитание у школьников интереса к учению. Минск, 1987.
- Водейко Р.И.* Домашнее задание. Минск, 1974.
- Древелов Х.* и др. Домашние задания /Пер. с нем. М., 1989.
- Колбаско И.И.* Учащимся о самообразовании. Минск, 1976.
- Кулько В.А., Цехмистрова Э.Д.* Формирование у учащихся умений учиться. М., 1983.
- Рубакин Н.А.* Как заниматься самообразованием. М., 1962.
- Усова А.В., Бобров А.А.* Формирование у учащихся учебных умений. М., 1987.
- Харламов И.Ф.* Как активизировать учение школьников. Минск, 1975.

Раздел III

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ**

В предыдущем разделе освещены дидактические основы обучения как *специфического процесса, направленного на овладение учащимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, а также мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями*, и показана роль этого процесса в образовании, развитии и воспитании формируемой личности.

Но, как уже отмечалось выше, воспитание в *его широком понимании* не может быть ограничено только овладением учащимися системой научных знаний и опытом интеллектуально-познавательной и творческой деятельности. Оно включает в себя также формирование у воспитуемых *социальных и духовных отношений* как важнейших компонентов их личностного развития.

Проблема эта в какой-то мере затрагивалась и в предыдущем разделе курса, когда речь шла о развивающе-воспитательном влиянии обучения на учащихся. Но в нем специально не раскрывалась специфика социальных и духовных отношений в процессе развития личности, содержание этих отношений, а также теоретические и методические основы их формирования в системе осуществляемой в школе учебно-воспитательной работы. Указанные вопросы и рассматриваются в настоящем разделе.

ВОСПИТАНИЕ ОТНОШЕНИЙ КАК ПРОЦЕСС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

1. *Специфика воспитания в отличие от процесса обучения и необходимость разработки его теоретических основ. Формирование отношений как важнейшая задача воспитания.*
2. *Содержание отношений, которые необходимо формировать в системе всестороннегоразвитияличности.*
3. *Сущность отношений как предмета воспитания и их переход в личностные качества. Структура личностных качеств и ее значение для процесса воспитания.*
4. *Интегративный и целостный характер формирования личностных качеств. Явление генерализации при формировании личностных качеств.*
5. *Реализация общих закономерностей воспитания в процессе формирования отношений (личностных качеств).*

1. Специфика воспитания в отличие от процесса обучения и необходимость разработки его теоретических основ. Формирование отношений как важнейшая задача воспитания. Как показано в главе о сущности и общих закономерностях воспитания, формирование и развитие личности требует организации двух взаимосвязанных процессов — *обучения и воспитания в узком смысле*. Поскольку теоретические основы обучения рассмотрены в предыдущем разделе пособия, в этом разделе необходимо обратиться к раскрытию теоретических проблем воспитания как специфического процесса развития и формирования личности. Понятие *воспитание* в русской педагогике стало выделяться со второй половины XVIII в. В этом специфическом значении, в частности, оно употреблялось в таких документах, как «Генеральный план московского воспитательного дома» (1763), «Устав народных училищ в Российской империи» (1786). В 1806 г. слово «воспитание» как особое педагогическое понятие было включено в словарь Российской академии. Однако

вплоть до середины XIX в. оно ассоциировалось с понятием «образование» и фактически являлось его синонимом. С развитием же педагогической теории и практики оно приобрело самостоятельное значение.

Было, однако, время, когда некоторые ученые пытались утверждать, что поскольку обучение носит воспитывающий характер, то, следовательно, ни в какой особой воспитательной работе школа не нуждается. Указанная точка зрения подвергалась критике со стороны виднейших педагогов. А.С. Макаренко в лекции «Проблемы школьного советского воспитания» (1938) говорил:

«У нас среди педагогических мыслителей нашего времени и отдельных организаторов нашей педагогической работы есть убеждение, что никакой особенной, отдельной методики воспитательной работы не нужно, что методика преподавания, методика учебного предмета должна заключать в себе и всю воспитательную мысль. Я с этим не согласен. Я считаю, что воспитательная область — область чистого воспитания — есть в некоторых случаях отдельная область, отличная от методики преподавания... Я остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое — методика воспитания и методика образования, — по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны. Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным»¹.

Довольно четко разграничивала воспитание и обучение Н.К. Крупская. Она отмечала, что обучение направляется главным образом на приобретение знаний и умение применять их на практике, и в этом смысле оно обеспечивает *обученность* школьников. Воспитание же она связывала с формированием личностных черт и качеств, которые характеризуют *воспитанность* человека. На эту специфику воспитания указывал также профессор А.Ф. Протопопов. «Существенным признаком развития, формирования личности, отраженным в понятии «воспитание», — писал он, — является выработка разнообразных качеств и свойств личности, ее поведения»².

Можно не только мысленно представить, но и наблюдать в жизни, когда у иного человека есть определенная обученность (зна-

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 111, 113.

² Протопопов А.Ф. О содержании и структуре курса педагогики // Доклады АПН РСФСР. № 4. М., 1954. С. 7.

ния, умения), но не хватает воспитанности (низкая культура отношений с людьми, не выработаны гражданские мотивы поведения и т.д.). Учащийся может хорошо решать задачи по математике, успешно овладевать знаниями по физике, химии и другим предметам, но проявлять эгоистические наклонности, не соблюдать правил опрятности и личной гигиены. Бывает и так, что человек как будто хорошо работает на производстве и обладает внешней культурой (вежлив, обходителен с товарищами и т.д.), но в то же время проявляет стяжательство, отличается лицемерием и т.п. Как видим, *обученность и воспитанность* - это далеко не одно и то же.

А.С. Макаренко отмечал, что даже при самой высокой обученности и умелости личность может быть неполноценной, если у нее не сформированы здоровые социальные и духовные отношения. Вот почему развитие таких отношений он считал едва ли не главной задачей воспитания. В статье «О взрыве» он писал о том, что в педагогической работе «мы имеем дело всегда с отношением... Именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы»¹. Поскольку же, как показано выше, отношения не всегда определяются обученностью человека, это обуславливает необходимость проведения специальной воспитательной работы по их формированию, требует разработки и знания ее теоретических и методических основ.

Какие же специфические проблемы являются предметом исследования теории и методики воспитания как специального раздела педагогики? К этим проблемам относятся следующие:

- а) раскрытие сущности и значения воспитания в развитии и формировании личности, раскрытие специфики воспитания как педагогического процесса;
- б) определение содержания воспитательной работы;
- в) разработка методов воспитания;
- г) исследование системы воспитательной работы по формированию личностных качеств учащихся.

Указывая на специфическую сущность воспитания и его отличие от обучения, следует еще раз подчеркнуть, что эти процессы не отграничены, не изолированы друг от друга. Наоборот, в системе формирования отношений они теснейшим образом связаны между собой и выступают в органическом единстве. Эта взаимосвязь и единство имеют множество тончайших переходов и педагогических оттенков. Укажем на важнейшие из них.

¹ Макаренко А. С. Соч. Т. V. С. 508.

Прежде всего нужно отметить, что несмотря на свою специфичность *воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения, или научения*. На это, в частности, указывал психолог Б.Г. Ананьев:

«Понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением.

...Ни один из первоначальных этапов воспитания — умственного, нравственного и эстетического — не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий»¹.

Например, чтобы воспитывать добросовестное отношение к труду или патриотизм, нужно помочь учащимся уяснить, в чем состоит сущность этих отношений, научить их трудовым умениям и навыкам, а также патриотическому поведению, т.е. использовать приемы обучения.

Существенной стороной единства обучения и воспитания является то, что *содержание обучения включает в себе большой воспитательный материал, в частности, он содержит мировоззренческие и нравственные идеи, примеры высокого патриотического служения родине, высоконравственных отношений между людьми и т.д.* Кроме того, в системе учебной работы важное место занимает труд, предметы эстетического цикла, занятия физкультурой и спортом, что, естественно, способствует трудовому, эстетическому и физическому воспитанию.

Нужно также иметь в виду, что *обучение представляет собой важную формусовместной деятельности учащихся и их общения как с педагогом, так и друг с другом*. В процессе этой деятельности и общения, если они умело организуются, учителя имеют возможность оказывать воспитательное влияние на школьников, учат сообразовывать свои действия и поступки с требованиями морали, закалять волевые качества.

Наконец, роднит обучение и воспитание *общность многих методов*, с помощью которых они осуществляются. Как в системе учебной, так и в системе воспитательной работы широко используются методы разъяснения (убеждения), упражнения (приучения), контроля и т.д.

Приведенные положения позволяют уяснить не только специфику и единство обучения и воспитания, но и методическую логику формирования отношений. *Этот процесс, как правило, начинается в системе учебных занятий (обучения) и продолжается во внеурочное время с помощью проведения разнообразной внеклассной воспитательной работы*. Это положение следует хорошо осмыслить, ибо в такой логике в

¹ Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды.: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 14.

последующих главах будет раскрываться процесс формирования у учащихся различных отношений.

2. Содержание отношений, которые необходимо формировать в системе всестороннего развития личности. В процессе развития общества сложилось и развивается большое разнообразие отношений, которые определяют умонастроение, деятельность и поведение личности и выступают в качестве важнейших компонентов ее всестороннего формирования. Эти отношения можно расчленить на следующие группы.

Первую группу составляют *социальные* отношения, определяющие мировоззрение личности и *общественную направленность* ее поведения.

Вторую группу составляют *нравственные* отношения. Они включают в себя:

- отношение к родине (патриотизм), к другим странам и народам (культура межнациональных отношений);
- отношение к труду (трудолюбие);
- отношение к общественному достоянию, охрана природы и материальных ценностей общества (бережливость и т.д.);
- отношение к выполнению служебных обязанностей (дисциплинированность);
- отношение к другим людям и к самому себе (коллективизм, честность, правдивость, скромность, товарищество, чувство собственного достоинства).

Третью группу составляют *эстетические* отношения (понимание различных видов искусства, стремление к творчеству в области искусства и т.д.).

Четвертую группу составляют отношения, связанные с *физической культурой* личности.

Все это позволяет сделать вывод, что содержание воспитательной работы в школе и других образовательно-воспитательных учреждениях включает в себя:

- а) формирование научного мировоззрения, социализацию личности;
- б) нравственное развитие учащихся, составными частями которого являются формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений, добросовестного отношения к труду, сознательной дисциплины, культуры поведения и т.д.;
- в) эстетическое формирование учащихся;
- г) физическое развитие.

3. Сущность отношений как предмета воспитания и их переход в личностные качества. Структура личностного качества и ее значение для процесса воспитания. Говоря о необходимости воспитания у учащихся разнообразных отношений к различным сторонам действительности, к другим людям и к самим себе, следует уяснить сущность этих отношений как предмета воспитания и педагогические подходы к их формированию.

Отношение можно трактовать как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии.

Например, каждый человек обязан трудиться, но трудиться можно по-разному — добросовестно, старательно и, как говорят, спустя рукава. По-разному можно относиться к родине, к тому месту, где человек родился, вырос и получил путевку в жизнь. По-разному относятся люди и друг к другу. Одни проявляют гуманность, чуткость, вежливость, скромность, другие же допускают грубость и черствость и т.д. Все это, естественно, характеризует не только поведение, но и сказывается на личностном развитии человека.

Однако степень сформированности и прочности отношений может быть различной. Например, иной школьник понимает, что нужно быть вежливым, но в одних случаях он так и поступает, в других же бывает резким, грубым. Если же вежливость закрепляется и определяет характер поведения человека, она превращается в *личностное качество*. В этом смысле под личностным качеством следует понимать закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях¹. Скажем, если вежливость стала привычной, личность будет проявлять ее не только в условиях нормального общения, но и тогда, когда будет встречаться с грубостью и некорректностью со стороны других людей. Задача школы состоит в том, чтобы формировать у своих питомцев устойчивые отношения, закреплять их и переводить в личностные качества.

Но чтобы формировать личностные качества, необходимо знать их психологическую структуру. Как уже отмечено, с психологической точки зрения, *отношения как личностный феномен являются очень сложным образованием и включают в себя сферу потребностей, знаний,*

¹ В психологии личностное качество определяется как единство устойчиво проявляющихся потребностей и привычных способов их реализации, которые формируются у учащихся в процессе коллективной и индивидуальной деятельности.

чувств, убеждений, поступков и волевых проявлений. Если, например, обратиться к той же вежливости, о которой шла речь выше, то в ее структуре можно обнаружить: а) потребность личности быть всегда вежливой и укреплять у себя это качество, б) знание правил и норм вежливости, в) внутреннее стремление (чувство) и убеждение в необходимости соблюдения этих норм и правил, г) владение умениями и навыками проявлять вежливость, д) способность к проявлению волевых усилий и стремлений оставаться вежливым даже в условиях, когда личность сталкивается с грубостью, непочтительностью и т.д.

Указанные структурные компоненты присущи и таким личностным качествам, как патриотизм, трудолюбие, сознательная дисциплина, коллективизм, и др. Все это позволяет заключить, что *процесс воспитания личностных качеств включает в себя:*

а) формирование у учащихся потребности в выработке того или иного качества;

б) включение их в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности формируемого качества, способах его проявления и выработке соответствующих чувств, взглядов и убеждений;

в) практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами;

г) развитие способностей к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать встречающиеся трудности и препятствия, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения.

4. Интегративный и целостный характер формирования личностных качеств. Явление генерализации при формировании личностных качеств. В последние годы в педагогике активно разрабатывается *проблема интегративности* (от лат. *integratio*) — объединение в целое каких-нибудь частей (элементов) процесса формирования личностных качеств (В.М. Коротов, И.О. Марьенко, И.Ф. Харламов). Это значит, что *процесс выработки всякого личностного качества начинается с формирования простейших элементов поведения, которые в дальнейшем усложняются, переплетаются и, сочетаясь между собой, т.е. интегрируясь, определяют развитие и укрепление этого качества.* Здесь имеют значение два момента. Во-первых, в силу возрастных особенностей учащихся нельзя сразу во всей полноте сформировать личностное качество. Во-вторых, любое личностное качество является слишком сложным образованием, и его формирование начинается с выработки сравнительно простых умений и

навыков поведения и продолжается в дальнейшем путем их усложнения, обогащения и интеграции в сложный комплекс привычек. Возьмем тот же пример воспитания у детей вежливости. Начинается этот процесс, как правило, с привития таких простых умений, как приучение первому здороваться со старшими, пригласить гостя сесть, уступать место старшим, проявлять готовность к оказанию помощи, к выражению сочувствия в соответствующих случаях и т.д. Забегая вперед, отметим, что точно так же формируются дисциплинированность, трудолюбие и другие качества.

В этой связи всегда нужно иметь в виду следующее положение. *Когда возникает необходимость в воспитании у учащихся того или иного личностного качества, нужно хорошо продумать его содержание, выделить в нем простейшие структурные элементы и определить систему работы по их формированию и интегрированию.* Без такого детального продумывания предстоящей воспитательной работы нельзя успешно решить ни одной педагогической задачи.

Но в процессе воспитания у учащихся необходимо формировать **не** одно, а **множество различных черт и качеств.** Как же быть в этом случае?

При решении данной проблемы следует исходить из того, что, как отмечал А.С. Макаренко, человек не воспитывается по частям и что все его свойства и качества развиваются одновременно и в теснейшей связи между собой. В самом деле, учащиеся обычно вовлекаются в различные виды и формы учебной, общественной, патриотической, трудовой, нравственно-эстетической и санитарно-оздоровительной деятельности, а также находятся в постоянном индивидуальном и коллективном общении. Все это способствует развитию у них соответствующих потребностей и мотивов поведения, обогащает их сознание, взгляды и убеждения служит средством выработки поведенческих навыков и привычек, что в своей совокупности и приводит к укреплению и совершенствованию разнообразных личностных свойств и качеств.

Указанная *многосторонность и целостность* развития учащихся имеет весьма важное методическое значение. ***Воспитательная работа в школе должна включать в себя два взаимосвязанных направления, одно из которых должно способствовать одновременному формированию всех личностных свойств и качеств учащихся, второе — предусматривать решение в каждый отдельный период работы с детьми одной-двух ведущих воспитательных задач, связанных с выработкой тех черт и качеств, которые отстают в своем развитии.***

Подобная организация воспитательной работы имеет большое значение. Дело в том, что развитие всех сторон и свойств личности

происходит постепенно и медленно, иногда даже незаметно для самих учащихся. Между тем очень важно, чтобы они ощущали свой рост, совершенствование своей духовности и поведения и черпали в них силы для дальнейшей активной работы над собой. Решение ведущих воспитательных задач и формирование связанных с ними личностных качеств как раз и способствует этому. Почувствовав успех в собственном развитии, учащийся переживает внутреннее удовлетворение, и у него появляется стремление не только закрепить этот успех, но и активизировать свои усилия в дальнейшем самосовершенствовании.

Немаловажную роль играет здесь и второе положение. Если то или иное личностное качество закрепляется, то по законам *генерализации* (распространения) оно положительно влияет на развитие других сторон и свойств личности. Например, в процессе решения ведущей воспитательной задачи учащийся стал более активно читать художественную литературу. Это, несомненно, положительно скажется на его интеллектуальном, эстетическом и нравственном формировании, на разумной организации досуга. То же самое происходит, когда школьник улучшает свою дисциплину, культуру общения и т.д.

Только сочетание этих двух направлений в осуществлении воспитательной работы позволяет добиваться ее высокой результативности и педагогической действенности.

5. Реализация общих закономерностей воспитания в процессе формирования отношений (личностных качеств). Как показано выше, процесс формирования отношений (личностных качеств), взятый в совокупности с обучением, обуславливает целостное развитие личности, ее воспитанность и обученность. Но формирование отношений личности и обучение, рассматриваемые как две стороны целостного развития личности, принято называть *воспитанием в широком смысле*, которое осуществляется на основе ряда общих закономерностей и принципов, о чем шла речь в главе 5. Эти общие закономерности и принципы имеют кардинальное значение для процесса формирования отношений и должны определять его педагогическую инструментальность. Это значит, что для воспитания отношений (личностных качеств) необходимо включать учащихся в разнообразную деятельность (учебно-познавательную, общественную, патриотическую, трудовую и т.д.), возбуждать их активность в работе над собой, сочетать уважение и гуманность с высокой требовательностью, помогать добиваться радости успехов и т.д. Только при

условии умелой реализации всей совокупности общих закономерностей и принципов воспитания можно успешно решать задачи формирования у учащихся личностных отношений (качеств).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте и обоснуйте специфические особенности воспитания в отличие от обучения. Какие доводы на этот счет приводятся в педагогике?
2. Какие проблемы являются предметом исследования теории воспитания?
3. Определите основные группы отношений, составляющих содержание воспитания как специфического педагогического процесса.
4. Что такое отношение как предмет воспитания и при каких условиях оно переходит в личностное качество?
5. Какова структура личностного качества и какой должна быть воспитательная работа по его формированию?
6. В чем выражается интегративный характер формирования личностных качеств и какое значение имеет он для организации воспитания?
7. Какой должна быть методическая организация воспитательной работы? В чем выражается явление генерализации при формировании у учащихся личностных качеств?
8. Какое значение имеют общие закономерности воспитания для процесса формирования у учащихся личностных качеств?

ОБЩИЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ

1. *Понятие о методах и средствах воспитания. Система общих методов воспитания.*
2. *Утверждение в педагогике гуманного подхода к воспитанию учащихся и преодоление методов авторитаризма.*
3. *Убеждение как важнейший метод воспитания.*
4. *Метод положительного примера.*
5. *Метод упражнений (приучения).*
6. *Методы одобрения и осуждения.*
7. *Методы требования и контроля за поведением. Метод переключения. Комплексное использование методов воспитания.*

1. Понятие о методах и средствах воспитания. Система общих методов воспитания. В педагогике до настоящего времени нет единой трактовки этих понятий. В одном из ранее изданных учебников читаем: «Под методом... воспитания понимается то средство, при помощи которого воспитатель вооружает детей, подростков и юношей твердыми моральными убеждениями, нравственными привычками и навыками и т.д.»¹. Как видим, понятие метода в этом определении смешивается с понятием средства, с чем вряд ли можно согласиться.

В другом пособии метод воспитания определяется как совокупность способов и приемов формирования у учащихся тех или иных качеств. Однако и эта дефиниция является слишком общей и не делает ясным данное понятие. К тому же как в первом, так и во втором определении упускается из виду то, что, как уже отмечалось, воспитанника нельзя ничем «вооружить» и нельзя ничего у него сформировать без его собственной активности в работе над собой. Как же в таком случае подойти к более правильному осмыслению понятия метода воспитания?

Прежде всего вспомним, что личность развивается только в процессе разнообразной деятельности. Это в полной мере относится и

к формированию отношений личности (личностных качеств) как предмета воспитания. Так, для формирования таких характеристик личности, как мировоззрение и общественная направленность, необходимо включать ее в познавательную и разнообразную общественную деятельность. Только в процессе познавательной и практической деятельности формируются патриотизм, трудолюбие и другие качества. Все это, естественно, требует от педагога хорошего владения способами и приемами организации учебно-познавательной и разнообразной практической деятельности учащихся, которые органически входят в содержание понятия методов воспитания.

Однако для формирования отношений личности весьма существенным является то, чтобы педагог, организуя деятельность учащихся, умело использовал такие способы и приемы воспитания, которые стимулировали бы их стремление (потребности) к личностному развитию, способствовали бы формированию их сознания (знаний, взглядов и убеждений), совершенствованию поведения и волевой сферы и которые в своей совокупности создают предпосылки для выработки тех или иных личностных качеств. Так, воспитывая дисциплинированность, нужно *разъяснять* учащимся нормы и правила поведения и *убеждать* в необходимости их соблюдения. С этой же целью используются *положительные примеры* дисциплинированности и выполнения своих обязанностей. Все это способствует формированию у учащихся соответствующих потребностей, знаний, взглядов, чувств и убеждений и оказывает влияние на их поведение.

В ряде случаев для выработки навыков и привычек дисциплинированного поведения на уроках, переменах и в общественных местах необходимо использовать и специальные *упражнения*, приучая учащихся правильно сидеть за партой, поднимать руку при желании обратиться к учителю и т.д.

Важную стимулирующую роль в формировании дисциплинированности играют *одобрение* положительных поступков учащихся и тактичное *осуждение* нарушений норм и правил поведения. Подобную корректирующую роль выполняют также *требования* педагога, *контроль* за поведением учащихся и *переклечение* их на другие виды деятельности.

Таковы важнейшие способы и приемы воспитательной работы, которые используются в процессе формирования у учащихся отношений (личностных качеств) и которые выступают как методы воспитания. С этой точки зрения *под методами воспитания следует понимать совокупность специфических способов и приемов воспитательной*

работы, которые используются в процессе организации разнообразной деятельности учащихся для развития у них потребностно-мотивационной сферы, взглядов и убеждений, выработки навыков и привычек поведения, а также для его коррекции и совершенствования с целью формирования личностных свойств и качеств.

Как показывают приведенные выше примеры, в качестве основных выступают следующие методы воспитания: а) убеждение, б) *положительный пример*, в) *упражнение (приучение)*, г) *одобрение*, д) *осуждение*, е) *требование*, ж) *контроль за поведением*, з) *переключение на другие виды деятельности*.

От методов воспитания следует отличать средства воспитания. *Средства воспитания - это те конкретные мероприятия или формы воспитательной работы* (беседы, собрания, вечера, экскурсии и т.д.), *виды деятельности учащихся* (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы, олимпиады), а также *наглядные пособия* (кинодемонстрации, картины и т.д.), которые *используются в процессе реализации того или иного метода*. Например, убеждение как метод воспитания реализуется с помощью таких воспитательных средств, как разъяснительные беседы на уроках и во внеурочное время по вопросам политики, нравственности, искусства и др., собрания, диспуты и т.д. В качестве средств метода упражнения выступает организация труда, патриотическая и художественно-эстетическая деятельность учащихся и т.д.

Иногда, однако, разъяснительные беседы и различные собрания в работах не строго научного характера называют методами воспитания, допуская определенное смешение понятий. Но большой ошибки здесь нет. Всякая разъяснительная беседа или собрание, будучи конкретными средствами реализации метода убеждения, выступают в качестве частных форм его осуществления и в этом смысле выполняют роль методов воспитания.

Наконец, необходимо сделать еще одно замечание. Поскольку воспитание осуществляется в системе учебных занятий и внеклассной работы, перечисленные выше методы воспитания используются как *в процессе обучения, так и в системе внеклассных мероприятий*.

Но как же сложилась в педагогике эта система методов и средств воспитания?

2. Утверждение в педагогике гуманного подхода к воспитанию учащихся и преодоление методов авторитаризма. Долгое время в педагогике не было четко очерченной системы методов воспитания. Но с течением времени начали формироваться определенные

методологические подходы к осуществлению воспитательного процесса. Одни педагоги считали, что дети рождаются с так называемой дикой резвостью, которую нужно подавлять в процессе воспитания силой авторитета педагога и различными мерами педагогического воздействия. Таких идей, в частности, придерживался немецкий педагог Иоганн Герbart, с именем которого обычно связывают формирование методики *авторитарного воспитания*. В принципе он понимал положительное значение таких методов воспитания, которые содействуют развитию сознательности детей и основаны на доброжелательных отношениях между ними и педагогами, но использовать эти методы он считал целесообразным на более поздних этапах воспитательной работы. В раннем же возрасте он рекомендовал применять различные замечания, внушения, указания, упреки, меры осуждения и наказания, в том числе и, физические, запись проступков в кондуит — специально предназначенный для этого журнал.

В России эту методику активно пропагандировал Н.А. Миллер-Красовский, который в 1859 г. выпустил книгу «Законы воспитания». В человеке, писал он, коренятся два начала: влечение к доброму и влечение к дурному. Врожденные аморальные склонности, по его мнению, можно приспособить к моральным требованиям общества только на основе безусловного подчинения, используя для этого меры принуждения и различные наказания.

Сторонником авторитарного воспитания уже в советское время был проф. Н.Д. Виноградов, который считал, что воспитывать детей можно только путем подавления их резвости и беспорядочного поведения. На этой основе в 20-е гг. наряду с понятием *методы воспитания* широкое хождение получил термин «*меры педагогического воздействия*»¹.

В противоположность авторитарному воспитанию с давних времен в педагогике начали разрабатываться идеи о том, что этот процесс нужно осуществлять на основе гуманного отношения к детям, предоставления им полной свободы, а в качестве методов воспитания стали выступать различные формы благожелательных уговоров, разъяснительные беседы, убеждение, советы, включение в разностороннюю и интересную деятельность и т.д. Такой подход к воспитанию нашел свое яркое отражение в теории «свободного воспитания», основные идеи которого сформулировал в XVIII в. французский просветитель Ж. Ж. Руссо в своей книге «Эмиль, или О воспи-

¹ См.: Виноградов Н.Д. Педагогика. Основные проблемы и принципы. М., 1922.

тании». Он считал, что дети рождаются совершенными, и поэтому воспитание не только не должно препятствовать развитию этого совершенства, но, наоборот, содействовать его формированию и приспособляться к нему. Исходя из этого, Руссо утверждал, что в центре воспитательной работы должен находиться ребенок, его интересы и стремления. Так были заложены в педагогике основы *педоцентризма и спонтанного* (самопроизвольного) развития детей. Конечно, по сравнению с авторитарным воспитанием это был большой шаг вперед, хотя очевидно, что вряд ли правильно в воспитании во всем следовать за желаниями и интересами детей, если мы хотим активно формировать у них положительные личностные качества. Сами эти желания и интересы нужно развивать, обогащать и совершенствовать, придавая воспитанию действенный характер. Главное, однако, заключается в том, что именно на этой основе в педагогике начали складываться новые, *гуманистические подходы к воспитанию* и разрабатываться соответствующие им воспитательные методы.

Немало сделано в этом направлении в нашей педагогике. Ее виднейшие деятели решительно выступали за преодоление авторитаризма в воспитании и за придание ему подлинно гуманистической направленности. Дело доходило до того, что в 20-е гг., исходя из принципа уважения и гуманного отношения к детям, были отменены оценки успеваемости, которые якобы культивируют неравенство среди учащихся и порождают между ними неприязнь. Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие выступали за благожелательное отношение к детям, за развитие их сознательности, здоровой самостоятельности, что делало их активными участниками (субъектами) воспитательного процесса.

Не менее важным было то, что большинством наших педагогов воспитание рассматривалось не как средство *педагогического воздействия на учащихся, а как разумная и содержательная организация жизни и разносторонней деятельности детей*, что уже тогда придавало ему *деятельностно-отношенческий характер*. В педагогическом процессе требовалось налаживать дружную игру и работу детей, дружную жизнь, оказание помощи тем, кто в ней нуждался, проявление уважения к переживаниям детей, к их работе и учебе. Положение о воспитании как о содержательной организации жизни и деятельности детей активно разрабатывал С. Т. Шацкий. В 1921 г. он писал: «Воспитание есть организация детской жизни...»¹

Шацкий С. Т. Пед. соч.: В 4 т. М., 1964. Т. 2. С. 55.

Весьма существенным в методике воспитания было то, что, как уже отмечалось в главе IV, в трудах П.П. Блонского и С. Т. Шацкого отчетливо выдвигается идея *о внутреннем стимулировании учащихся в процессе воспитания*, которая потом стала активно разрабатываться в нашей психологии. С.Т. Шацкий обращал серьезное внимание на то, чтобы каждый ребенок был занят увлекательным делом. В статье «Как мы учим» (1928) он отмечал, что «огромное количество причин, создающих нарушение дисциплины в детской среде, происходит от отсутствия у детей интересного дела... Атмосфера занятости, да еще интересным делом, если она возбуждается привычным образом, создает хорошую рабочую обстановку, в которой всякий выпад в сторону беспорядка будет неприятен даже для самих детей»¹.

Идею о том, что развитие растущей личности определяется не только внешними воздействиями и социальной средой, но и зависит от внутреннего восприятия детьми внешних воздействий, разрабатывал А.П. Пинкевич. Представляют научный интерес и его подходы к разработке методов воспитания. Все методы воспитания он подразделял на две группы. К *первой группе* он относил *методы длительного педагогического воздействия, ко второй — методы преходящие*, применяемые в случайно возникающих ситуациях и обладающие кратковременным педагогическим эффектом. Решающее значение в формировании личности он придавал методам длительного педагогического воздействия, к которым относил: а) систематические длительные упражнения, б) систему методов обучения, в) личность руководителей, постоянно общающихся с воспитуемыми»².

Если проанализировать приведенные выше положения, нельзя не отметить, что они представляют не только историко-педагогический интерес. В них заложены глубокие идеи гуманности воспитания, уважения к детям и заботы об их всестороннем развитии. Именно эти идеи составляют основу тех методов воспитания, которые утвердились в прогрессивной педагогике и о которых шла речь при освещении первого вопроса этой главы. В чем же заключается сущность и значение каждого из этих методов и какую роль они играют в развитии и формировании личности?

3. Убеждение как важнейший метод воспитания. Уже в 20-е гг. этот метод получает научное признание. Его педагогическая роль определяется тем, что процесс воспитания органически связан с

¹ Шацкий С. Т. Пед. соч. М., 1964. Т. 3. С. 40-41.

² Пинкевич А. П. Педагогика. М., 1924. Т. 1. С. 85.

развитием сознательности учащихся, с пониманием ими правил поведения и своего места в преобразовании окружающей жизни. В педагогике подчеркивалось, что организация жизни и деятельности учащихся должна находиться в органическом единстве с развитием их нравственного сознания, с расширением их гражданского кругозора, с постоянной разъяснительной работой. Все это говорит о необходимости широкого использования метода убеждения в воспитании, о многогранности его педагогического влияния на развитие и социализацию учащихся.

Указывая на сущность этого метода, известный педагог Н.И. Болдырев писал, что убеждение — это воздействие воспитателя на сознание, чувства и волю воспитуемых с целью формирования и закрепления у них положительных моральных качеств и устранения отрицательных черт в их характере и поведении. Данная дефиниция нуждается в уточнении, поскольку она исходит из идеи внешнего воздействия на детей. Более правильным будет сказать: *убеждение — это такой метод воспитания, который выражается в эмоциональном и глубоко разъяснении сущности социальных и духовных отношений, норм и правил поведения, в развитии сознания и чувств воспитуемой личности.* Только через механизмы содержательной и эмоционально окрашенной разъяснительной работы этот метод находит свое педагогическое осуществление. Конечным же результатом этого процесса должно быть формирование твердой, глубоко осмысленной и эмоционально пережитой точки зрения по различным вопросам отношения к окружающему миру, т.е. *убеждений* как цементирующей основы сознания и поведения. Вот почему необходимо отличать *убеждение* как *метод*, как процесс воспитания и *убеждение* как *результат* этого процесса, как устойчивую жизненную позицию личности.

Психологической основой этого метода является принцип опережающего отражения в сознании ученика тех действий и поступков, которые он собирается совершить. Это опережающее отражение (планирование, мысленное моделирование) поведения базируется не только на приобретенном опыте, но и на знании норм, правил и принципов деятельности. Предпринимая те или иные действия, личность так или иначе соотнобразует их с моральными предписаниями и общественными требованиями. Именно поэтому весьма важно развивать сознательность учащихся в различных видах деятельности, приучать их к обдумыванию своего поведения. Сопоставляя свои действия и поступки с тем, как необходимо себя вести, личность полнее осознает и переживает те противоречия, которые возникают между достигнутым и необходимым уровнем интеллектуального, нравственного, эстетического и физического развития, и на

этой основе у нее появляется *потребность* в совершенствовании своего поведения и личностных качеств.

Существенное значение имеют те конкретные средства, которые используются в процессе применения метода убеждения. *К важнейшим из этих средств относятся:* формы учебной работы, разъяснительные индивидуальные и коллективные беседы, ученические вечера, конференции на научные, нравственные, эстетические и санитарно-гигиенические темы, диспуты, встречи с деятелями науки, техники и искусства и т.д. Об использовании этих средств воспитания и их методике более подробно будет идти речь при освещении вопросов нравственного, эстетического и физического воспитания. Здесь же следует подчеркнуть, что только глубокая содержательность и эмоциональность убеждения способствуют развитию сознательности учащихся и действительному формированию у них личностных черт и качеств и придают воспитанию подлинно гуманистический характер.

4. Метод положительного примера. Развитие личности происходит не только в результате воздействия слова и мысли как средств разъяснения и убеждения. Исключительно большое воспитательное значение имеют положительные образцы и примеры поведения и деятельности других людей. Недаром один мудрый человек сказал, что для духовного развития личности нужны три условия: *большие цели, большие препятствия и большие примеры.* Вот почему в процессе формирования личностных качеств учащихся широкое применение находит *положительный пример* как метод воспитания.

Многие мыслители и педагоги отмечали высокую педагогическую эффективность этого метода. Древнеримский философ Сенека утверждал: «Трудно привести к добру нравоучением, легко — примером». К.Д. Ушинский подчеркивал, что воспитательная сила исливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью.

Сущность положительного примера как метода воспитания состоит в использовании лучших образцов поведения и деятельности других людей для возбуждения у учащихся стремления (потребности) к активной работе над собой, к развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств и преодолению имеющихся недостатков.

Психологической основой влияния положительного примера на воспитание детей является их *подражательность*. Раскрывая характер подражательной деятельности ребенка, французский психолог Анри Валлон писал: «Подражание — это вызывание действия внеш-

ней моделью». Я.А. Коменский, указывая на воспитательную роль подражательности, отмечал, что дети «учатся раньше подражать, чем познавать».

Психологический механизм воздействия подражания заключается в том, что, воспринимая различные образцы поведения и деятельности, дети переживают внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, и у них появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств.

Хотя пример как метод воспитания основывается на подражательности детей, его психолого-педагогическое значение не сводится только к приспособительной деятельности. Он оказывает сильнейшее влияние на развитие сознательности и моральных чувств детей. Наблюдая и анализируя живые образцы патриотизма, мужества, трудолюбия, культуры отношений между людьми, школьник отчетливее осмысливает сущность и содержание этих качеств. С этой точки зрения метод положительного примера выполняет своеобразную роль убеждения и служит важным средством повышения влияния различных форм разъяснительной работы, формирования у учащихся духовных потребностей, мотивов поведения и моральных установок.

В процессе воспитания используются самые разнообразные примеры. Это прежде всего лучшие эпизоды из жизни и деятельности известных людей — ученых, писателей, общественных деятелей и т.д. Школьников увлекают и вызывают глубокое уважение научные свершения Н.И. Лобачевского, Д.И. Менделеева, К.Э. Циолковского, И.П. Павлова и других ученых. Они восхищаются мужеством и отвагой летчика Алексея Мересьева из «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого.

Немаловажное значение в воспитании имеют примеры добросовестного поведения, труда и учебы, которые проявляют лучшие школьники. Однако их необходимо тактично использовать. Примеры положительного поведения лучших учащихся не должны превращаться в нудное морализирование и сводиться к постоянным расказам о «добродетельных мальчиках и девочках». Приводя примеры лучших учащихся, нужно заострять внимание не столько на их расхваливании, сколько на осмыслении моральной сущности их поступков с тем, чтобы не вносить в детскую среду соперничества и не противопоставлять учащихся друг другу.

Большого внимания заслуживает и такая деталь. Некоторые школьники, особенно дети и подростки, не всегда вдумчиво подходят к оценке тех примеров, которые они перенимают. Между тем в ряде случаев эти примеры имеют отрицательный характер. Так,

следуя рискованному примеру своих товарищей, некоторые учащиеся проявляют «смелость», прыгая со второго этажа здания или пытаясь воровать и т.д. В этих случаях большую роль играют разъяснительные мероприятия, коллективные и индивидуальные беседы, а главное — организация содержательной и разнообразной внеклассной работы.

При использовании положительного примера в воспитании существенное значение имеет учет особенностей личностного развития учащихся. С возрастом у школьников повышается критичность в оценке поведения товарищей и взрослых. В их глазах только тот хороший поступок заслуживает одобрения и подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это особенно относится к учителям. В одной из лекций А.С. Макаренко говорил, что «без авторитета невозможен воспитатель»¹. Близкие по существу мысли высказывала и Н.К. Крупская. «Для ребят, — отмечала она, — идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными.

У нас требуют от учителя известного уровня подготовки. Это правильно. Но нужно не только это. Нужно обдумать, как проверять также и умение учителя влиять на ребят, заслуживать их любовь и уважение»².

5. Метод упражнений (приучения). Как уже отмечалось, в структуре личностных качеств важное значение имеют *навыки и привычки поведения и деятельности*. Их формированию способствует *метод упражнений, или приучения*.

Метод этот как специфический способ воспитания не сразу получил признание в нашей педагогике. В 20-е гг., когда острой критике подвергались методы воспитательной муштры и в некоторой степени идеализировалась теория «свободного воспитания», понятие *упражнение* ассоциировалось с принуждением к той или иной форме поведения. Главными, и чуть ли не единственными считались методы разъяснения, убеждения и апелляции к сознанию ребят.

Существенным образом положение меняется в середине 30-х гг., когда широкое признание в педагогике получили творческие достижения А.С. Макаренко и его выступления по теоретическим и мето-

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. IV. С. 351.

² Крупская Н.К. Пед. соч. Т. 5. С. 265-266.

дическим вопросам воспитания. Выдающийся педагог подвергал резкой критике те тенденции в воспитании, согласно которым дисциплина детей якобы целиком должна вытекать из сознания. Указывая на то, что наша дисциплина должна быть сознательной, А.С. Макаренко отмечал, что «в 20-х годах, когда такой широкой популярностью пользовалась... тенденция свободного воспитания... эту формулу о сознательной дисциплине расширяли, считали, что дисциплина должна вытекать из сознания. Уже в своем раннем опыте я видел, что такая формулировка может привести только к катастрофе, то есть убедить человека в том, что он должен соблюдать дисциплину, и надеяться, что при помощи такого убеждения можно добиться дисциплины, это значит рисковать 50—60% успеха».

А.С. Макаренко не только не отрицал роли сознания в нравственном развитии воспитанников, но всячески подчеркивал его огромное значение. Однако он считал, что в процессе воспитания крайне важно и необходимо вооружать детей *практическим опытом*, формировать у них *навыки и привычки* поведения. «Наше поведение, — писал он, — должно быть сознательным поведением..., но это вовсе не значит, что в вопросах поведения мы всегда должны апеллировать к сознанию... Настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно»¹.

А.С. Макаренко со всей определенностью указывал на необходимость нравственной натренированности воспитанников, вооружения их моральным опытом. «Нужно, — говорил он, — стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное *упражнение в правильном поступке*. Постоянные же рассуждения и разглагольствования о правильном поведении могут испортить какой угодно опыт»².

Впоследствии проблема формирования умений, навыков и привычек поведения в процессе воспитания стала привлекать внимание психологов. «Качество личности, — отмечала Л.И. Божович, — нельзя воспитывать только путем убеждений, требований, поощрений и наказаний. Способам устойчивого поведения надо учить ребенка так же, как мы учим его русскому языку и арифметике»³.

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 435-436.

² Макаренко А.С. Там же. Т. II. С. 257.

³ Божович Л.И. Изучение качеств личности и аффективной сферы ребенка // Тез. докл. на II съезде об-ва психологов. Вып. 5. Симпозиумы. М., 1963. С. 105.

Что же следует понимать под методом упражнений (приучения)? Как писал Н.И. Болдырев, *под методом упражнений (приучения) понимается многократное повторение действий и поступков учащихся в целях образования и закрепления у них необходимых навыков и привычек поведения*. Это определение в основном правильно раскрывает сущность упражнения, хотя и нуждается в некотором дополнении. Речь идет о том, что *в процессе формирования у учащихся навыков и привычек поведения повторяться должны не только действия и поступки, но и вызывающие их потребности и мотивы, т.е. те внутренние стимулы, которыми определяется поведенческая личность*.

Сущность упражнений (приучения) как повторения одних и тех же действий и поступков и вызывающих их потребностей и мотивов поведения находит свое подтверждение в физиологии и психологии. *С физиологической точки зрения*, навыки и привычки поведения представляют собой результат повторения и закрепления определенного образа действий, определенных нервных связей между организмом и средой.

«Наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки, — говорил И.П. Павлов, — представляют собой длинные ряды условных рефлексов. Кто не знает, как установленные, приобретенные связи известных условий, т.е. определенных раздражений, с нашими действиями упорно воспроизводятся сами собой, часто даже несмотря на нарочитое противодействие с нашей стороны? Это одинаково касается как производства тех или других действий, так и выработанного их задерживания, т.е. как положительных, так и отрицательных рефлексов. Известно далее, как иногда нелегко развить нужное торможение в случае как отдельных лишних движений при играх, при манипуляции в разных искусствах, так и действий. Точно так же практика давно научила, как исполнение трудных задач достигается только постепенными и осторожными подходами к ним»¹.

Но если физиологи рассматривают деятельную сторону образования навыков и привычек поведения, то *психологи связывают их с многократным повторением одних и тех же переживаний*. Указывая на эту сторону упражнений, С. Л. Рубинштейн писал, что проблема формирования характера и свойств личности должна «сосредоточиться... на... проблеме перехода ситуационно, стечением обстоятельств порожденных мотивов (побуждений) в устойчивые личностные побуждения»².

¹ Павлова И.П. Соч. М., Л., 1947. Т. 4. С. 327.

² Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 135.

Упражнения (приучение) как общий метод воспитания применяются для решения самых разнообразных задач общественного, нравственного, эстетического и физического развития учащихся. Например, в процессе нравственного воспитания этот метод способствует формированию у детей привычки правильно сидеть за партой, обращаться к товарищам, учителям и взрослым, а также формированию принципиальности, патриотизма, дисциплинированного поведения и т.д. Упражнения выступают как основной метод выработки у учащихся санитарно-гигиенических умений и навыков, развития художественно-эстетических способностей.

Широкий диапазон воспитательного воздействия этого метода на учащихся обуславливает большое разнообразие средств его реализации. *В качестве таких средств выступают* различные формы учебной работы, разнообразные внеклассные мероприятия, а также общение как особый вид деятельности, в процессе которого вырабатывается культура речи, навыки и привычки вежливости, правдивости, товарищества и т.д. Иначе говоря, всякая практическая деятельность учащихся, если она соответствующим образом организована, является средством реализации метода упражнений (приучения).

Важно не только то, что этот метод охватывает все стороны развития растущей личности. Главное заключается в том, что без разумно осуществляемых упражнений (приучения) нельзя добиться эффективности воспитания.

«Попробуйте, — говорил А.С. Макаренко, — серьезно, искренно, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душеспасительными разговорами. Нельзя будет закрыть форточки, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг — только объект для глаzenia, развлекательный момент.

Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости»¹.

Педагогические основы *организации упражнений* (приучения) с целью формирования у учащихся практических умений, навыков и привычек в тех или иных областях деятельности и поведения обстоятельно раскрыл К.Д. Ушинский, и его мысли на этот счет остаются самыми глубокими. В соответствии с психологической структурой

¹ Макаренко А. С. Соч. Т. V. С. 424-425.

личностных качеств в процессе выработки навыков и привычек он выделял следующие приемы:

а) *постановка воспитательной задачи и возбуждение у учащихся потребности в том или ином виде деятельности,*

б) *разъяснение способов деятельности и вооружение их соответствующими знаниями (развитие сознания),*

в) *практический показ действия по решению поставленной задачи,*

г) *организация первоначального воспроизведения учащимися показанных действий (образцов поведения),*

д) *последующая тренировка в совершенствовании и закреплении способностей и поведения,*

е) *предъявление требований к учащимся в совершенствовании организуемых упражнений,*

ж) *напоминание и контроль за поведением.*

«Привычка, — писал К.Д. Ушинский, — укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлексивная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится склонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки»¹. В то же время Ушинский отмечал, что вначале это повторение должно быть более частым с тем, чтобы оно быстрее закрепилось в поведении, а в последующее время выработанный навык следует подкреплять напоминанием, контролем и периодическим повторением тренировок.

К сожалению, до сих пор в практике воспитательной работы существует боязнь в применении метода упражнений. Не все учителя осознают, что если ученики не умеют соблюдать порядок в классе и на переменах, если они беспорядочно направляются к гардеробу, опаздывают на занятия и т.д., то в данном случае нужны не только разъяснительные беседы, увещания и требования, но главным образом организация специальных упражнений, нравственная тренировка. Многие недочеты в поведении, которые нередко наблюдаются в школах, объясняются недостаточной натренированностью учащихся, отсутствием должной системы в организации упражнений в правильных поступках.

6. Методы одобрения и осуждения. В процессе воспитания применяются методы *одобрения и осуждения*. Однако в 20-е гг. отношение к ним было негативное, поскольку они считались атрибутами старой

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 388.

школы. Неприемлемость одобрения и осуждения пытался, например, обосновывать П.П. Блонский. Он считал, что меры осуждения вызывают у ребят неприязнь к воспитателям, порождают страх и создают моральных циников. Использование же различных наказаний может порождать у воспитателей соблазн сделать их основными средствами воздействия на детей и забывать о других воспитательных мерах¹. С позиций отрицания педагогической целесообразности поощрений и наказаний выступал С. Т. Шацкий.

Эту точку зрения не разделял А.П. Пинкевич. Он считал, что в процессе воспитания полезно использовать разумные меры выяснения, побуждающие ребят быть более требовательными к своему поведению. «От простого шутивого укора, добродушного выговора до временного удаления из помещения, где идет общая работа — такова дистанция в применении наказаний»². Что же касается поощрений, то они, по мнению А.П. Пинкевича, вызывают нездоровое честолюбие, и он решительно отвергал их.

Одним из первых, кто стал критически оценивать существующее в теоретической педагогике негативное отношение к наказаниям, был А.С. Макаренко. Обосновывая правомерность наказаний как одного из методов воспитания, он указывал на то, что они помогают «оформиться крепкому человеческому характеру», способствуют повышению ответственности детей за свои поступки, воспитывают волю и человеческое достоинство, вырабатывают «умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их»³.

Что же следует понимать под методами одобрения и осуждения? *Одобрение как метод воспитания есть не что иное, как признание, положительная оценка поведения или качества учащегося со стороны педагога или коллектива товарищей, выражаемые публично или в личной форме. В противоположность этому осуждение выражается в неодобрении и отрицательной оценке действий и поступков личности, которые противоречат нормам и правилам поведения.*

Психологической основой методов одобрения и осуждения выступают те внутренние противоречия и переживания, которые возникают у учащихся при их применении. Дело в том, что каждый ученик стремится к развитию и совершенствованию своих личностных качеств. Реализуя свои целевые установки, он чутко прислушивается к оценочным суждениям учителей, коллектива и отдельных учащихся. Если его действия и поступки одобряются, он переживает чувст-

¹ См.: Блонский П.П. Педагогика. М., 1924. С. 91.

² Пинкевич А.П. Педагогика. М., 1924. Т. 1. С. 79.

³ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 399.

во удовлетворения. Это стимулирует его к улучшению своего поведения, вызывает прилив бодрости и энергии и укрепляет уверенность в дальнейшем росте.

Такое же воздействие оказывает на учащихся и метод осуждения, вызывая у них отрицательные внутренние переживания. Эти переживания заставляют школьника анализировать свои поступки и недостатки, обращать внимание на те внутренние противоречия, которые возникают между характером его поведения и более высоким уровнем требований коллектива. Все это заставляет более детально обдумывать свое поведение и способствует выработке так называемых *задерживающих способностей*, умения сопротивляться соблазнам и тормозить неблагоприятные действия, связанные с нарушением порядка и дисциплины. Следовательно, смысл одобрения и осуждения заключается в том, чтобы развивать у учащихся нравственное сознание и чувства, критическое отношение к своему поведению и более требовательное отношение к себе.

Каждый из этих методов имеет соответствующие средства реализации и требует особого искусства в применении. Так, *средствами метода одобрения* являются следующие виды (меры) поощрения: личная похвала учителя, классного руководителя, директора школы, благодарность в приказе по школе, награждение похвальными грамотами, медалями и ценными подарками. Кроме того, в школах имеются Доски почета, Книги почета, которые также являются своеобразными средствами одобрения.

Используя этот метод, прежде всего нужно учитывать возрастные особенности учащихся. В младших классах поощрения применяются чаще. Каждый положительный поступок ученика учитель должен заметить и как-то поощрить. Ученик правильно сидит за партой, правильно поднимает руку, не шумит на уроке — все это в младших классах должно привлекать внимание учителя. В старших же классах одобряются уже более значительные поступки. Например, надо обязательно заметить и поощрить, если школьник систематически самостоятельно выполняет домашние задания, изготавливает приборы, активно участвует в труде и т.д. Но нельзя слишком часто расточать в этих классах благодарности и похвалы.

Поощрение надо применять как по отношению к отдельным ученикам, так и по отношению к коллективу. Лучшие учителя не просто поощряют ребят, а стремятся давать оценку их положительным действиям и поступкам. Например, они отмечают, что хорошая работа на пришкольном учебно-опытном участке — это не только показатель трудолюбия, но и проявление сознательной дисциплины.

При использовании поощрений следует также учитывать то, как относится к ученику коллектив, его товарищи. Поощрение ученика, который делает все напоказ, будет приносить не пользу, а вред. С другой стороны, надо замечать и отмечать положительные поступки тех школьников, которые обычно не отличаются хорошим поведением. Это будет побуждать их к преодолению своих недостатков. *Вообще надо стремиться больше привлекать внимание учащихся ко всему хорошему, положительному, осуществляя принцип опоры на их лучшие поступки и качества.* С этой целью оформляются стенды «Что хорошего в нашей школе», «Их поступками гордится школа», «За честь школы» и т.д.

Средствами (мерами) метода осуждения выступают: замечание учителя, устный выговор, выговор в приказе по школе, вызов для внушения на педсовет, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы по согласованию с районным отделом образования и, наконец, направление в школу для трудновоспитуемых.

Осуждение только тогда достигает цели, когда оно является справедливым и поддерживается общественным мнением коллектива. Вот почему А.С. Макаренко считал, что на первых порах работы с ученическим коллективом следует по возможности воздерживаться от наказаний, а многие учителя и классные руководители, прежде чем прибегать к осуждению поступков тех или иных учащихся, советуются с коллективом.

Всякое осуждение должно сопровождаться анализом неблагоприятного поступка и его моральной оценкой. Не следует использовать меры осуждения в тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно — здесь вполне можно ограничиться разъяснительной беседой или же простым упреком. Особенно внимательно следует относиться к тем ученикам, которые отличаются повышенной раздражительностью и неуравновешенным характером. В таких случаях меры осуждения могут спровоцировать этих учеников на необдуманные и рискованные поступки: уход с уроков, из дома и т.д. В подходе к подобным учащимся нужно проявлять особую осторожность и очень тактично анализировать допускаемые ими нарушения правил поведения.

Признавая правомерность одобрения и осуждения в системе школьного воспитания, нельзя, однако, преувеличивать их педагогического значения. Их неправильное или слишком широкое использование может обернуться отрицательными последствиями. Именно поэтому их относят к вспомогательным методам воспитания, которые применяются главным образом для коррекции поведения.

7. Методы требования и контроля за поведением. Метод переключения. Комплексное использование методов воспитания. Личность постоянно испытывает влияние множества разнообразных внешних воздействий и внутренних побуждений. Нередко эти воздействия и побуждения отвлекают учащихся от выполнения установленных норм и правил поведения. Например, чрезмерное увлечение отдельными играми может создавать помехи в учении, дружба с недисциплинированными сверстниками — вызывать склонность к неблагоприятным действиям и поступкам и т.д. Подобных помех в воспитании встречается немало. Вот почему, наряду с убеждением, положительным примером, упражнениями, одобрением и осуждением, возникает необходимость в применении таких методов воспитания, как *предъявление требований, осуществление контроля за поведением учащихся, а также переключение с одного вида деятельности на другой.*

В чем же заключается сущность этих методов и их педагогическое значение? *Требование есть способ непосредственного побуждения учащихся к тем или иным поступкам или действиям, направленным на улучшение поведения.* Требования помогают учащимся осознавать и переживать возникающие у них внутренние противоречия между имеющимся и необходимым уровнем развития и тем самым вызывают потребность в работе над собой. *Педагогическими средствами этого метода являются* просьба, тактичные указания и распоряжения учителей, классных руководителей, директора школы и его заместителей. Значение этого метода состоит в том, что он позволяет оперативно и действенно реагировать на отклонения в поведении учащихся и соответствующим образом корректировать его. Естественно, что его эффективность определяющим образом зависит от благожелательных отношений между учащимися и учителями, от педагогического такта и чуткости последних.

Под контролем (от фр. controle — надсмотр с целью проверки) *понимается такой метод воспитания, который выражается в наблюдении за деятельностью и поведением учащихся с целью побуждения их к соблюдению установленных правил поведения, а также к выполнению предъявляемых заданий или требований.* Средствами осуществления контроля являются: повседневное наблюдение за поведением и работой учащихся, индивидуальные беседы о выполнении полученных заданий или общественных поручений, отчеты школьников перед товарищами о своей работе и дисциплине. Контроль выполняет роль напоминающего фактора в поведении учащихся, выступая в качестве действенного стимула их деятельности и соблюдения установленного порядка.

Несколько иной является *психолого-педагогическая основа воспитательного воздействия метода переключения*. В процессе воспитания иногда наблюдаются факты одностороннего увлечения учащихся той или иной деятельностью, которая нередко способствует формированию негативного поведения (например, чрезмерное увлечение детективной литературой, нездоровыми играми, в том числе и в карты, хождение группами по улицам в вечернее время и т.д.). Запреты и увещания в этих случаях не всегда помогают. Гораздо более действенным методом преодоления подобных недостатков является переключение учащихся на другие, более полезные виды деятельности и постепенное формирование нового стереотипа поведения.

Весьма действенным оказывается этот метод, когда нужно возбудить у ученика или коллектива новые психические переживания, например, сгладить появившуюся обиду, снизить угнетающее воздействие неудачи или плохого настроения. Хорошо влияет этот метод тогда, когда учитель наталкивается на упрямство ученика и прямые требования не дают положительных результатов. В этих случаях лучше всего переключить внимание ученика на другую деятельность, а в процессе ее побудить его к осознанию допущенных ошибок. Педагогическая действенность данного метода связана с тем, что, *переключая внимание ученика или целого коллектива на новые виды деятельности, педагог возбуждает у них новые психические переживания, создает новые внутренние установки в поведении и таким образом усиливает свое воздействие на их сознание, чувства и волеую сферу*.

Очень полезен метод переключения в тех случаях, когда учителя сталкиваются с детской драчливостью, капризами и непослушанием. Хорошую мысль на счет этого высказывал в свое время А.П. Пинкевич.

«Детская драчливость, даже капризы в большинстве случаев ничего «ужасного» не представляют, — писал он, — нужно только суметь направить энергию ребенка в другое русло. Наступательные инстинкты найдут себе прекрасное выражение в различных играх, в спорте, в старшем возрасте — в занятиях исследовательского типа, в соревновании при работе, в физическом труде и т.д. И скорее отсутствие наступательного инстинкта у ребенка в первые годы его развития должно нас беспокоить, чем его присутствие»¹.

Заканчивая рассмотрение общих методов и средств воспитания, следует подчеркнуть, что только умелое применение всей совокуп-

ности методов воспитания обеспечивает успех в развитии учащихся в целом и в формировании у них личностных качеств, в частности. Вот почему всегда нужно помнить положение А.С. Макаренко о том, что «никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятое от системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний»¹. Это ставит перед учителем *задачу овладения искусством комплексного применения всех методов и средств воспитания и повышения их педагогической действенности.*

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте определение сущности методов и средств воспитания. Перечислите основные методы воспитания.
2. В чем заключается сущность и неприемлемость авторитарного воспитания и его методов?
3. Как формировался в педагогике гуманистический подход к осуществлению воспитательной работы и какое влияние он оказал на разработку методов воспитания?
4. Попробуйте раскрыть сущность и психологические основы каждого из рассмотренных методов воспитания, а также педагогические средства их осуществления.
5. Сопоставьте методы воспитания со структурой личностных качеств человека. Какая связь существует между методами воспитания и процессом формирования личностных качеств?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. М., 1984.

Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. М., 1980.

Журавлев В.И. Сочетание средств и методов воспитания //Сов. педагогика. 1985. №6.

Коротое В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. М., 1983.

Харламов И.Ф. Основные вопросы организации воспитательной работы в школе. Минск, 1967.

Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 116.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА И УСИЛЕНИЕ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

- 1. Разработка в педагогике теоретических основ коллективного воспитания.*
- 2. Понятие о воспитательном коллективе и основные стадии его развития.*
- 3. Структура воспитательного коллектива в школе.*
- 4. Важнейшие средства и методические основы воспитания ученического коллектива.*
- 5. Предъявление требований к учащимся как фактор создания и воспитания коллектива.*
- 6. Организация ученического самоуправления и воспитание актива.*
- 7. Закон развития (движения) коллектива. Организация перспективных устремлений учащихся.*
- 8. Формирование в коллективе здорового общественного мнения. Педагогика параллельного действия.*
- 9. Накопление и развитие положительных традиций совместной деятельности учащихся.*

1. Разработка в педагогике теоретических основ коллективного воспитания. Как отмечалось в главе о сущности воспитания, одна из важнейших его закономерностей и принципов состоит в том, что развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив. Вот почему в нашей педагогике много внимания уделялось и уделяется разработке теории и методики воспитания в коллективе. Особенно большой вклад в решение этой проблемы внесли такие известные педагоги, как А.С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. Нужно прямо сказать — и об этом пишут многие зарубежные педагоги, — что разработанная в нашей педагогике теория коллективного воспитания явилась выдающимся достижением мировой педагогической мысли и дала тол-

чок ее дальнейшему развитию. В связи с этим не могут не вызывать удивления имеющиеся в последние годы попытки не только уменьшить наш приоритет в данном случае, но и посеять сомнение в благотворном влиянии коллектива на формирование личности. Ведутся разговоры о том, что коллектив якобы ограничивает свободу личности, не дает возможности развитию ее индивидуальной красоты и насаждает среди учащихся конформизм (от лат. *conformis* — подобный, сходный) и нивелировку личностных качеств (сглаживание различий). Все это далеко от научной истины. Как раз наоборот, заключенные в коллективе большие педагогические возможности делают его могучим и ничем не заменимым средством воспитания. Чем же это обуславливается?

Первое: тенденциями общественного прогресса. Дело в том, что стремление общества к обеспечению большей свободы и личного достоинства человека так или иначе обуславливают развитие коллективных основ жизни людей, их стремление к различным объединениям. Вот почему, воспитывая каждую личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива.

Второе, коллектив имеет богатую духовную и эмоциональную жизнь, характеризуется многогранной деятельностью своих членов. Все это создает большие возможности для всестороннего развития каждой личности. Дело в том, что для того, чтобы понять другого, нужно самому пережить многое. Человек, который сам не переживал сильных эмоций, сам не думал, не поймет и другого.

Но в одиночку человек может развиваться только до известного предела, очень незначительного, за которым его опыт должен обогащаться опытом других. Опыт других, созвучный развивающемуся ребенку, близкий ему, дающий материал для сравнения, ведет ребенка вперед. Чем шире будет этот усваиваемый, впитываемый чужой опыт, тем больше вынесет из него ребенок, тем более приспособленным к общественной жизни человеком он будет расти.

Наконец, *третье,* коллектив выступает как важная форма организации воспитания, как его мощный педагогический инструмент. В статье «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» А.С. Макаренко писал:

«Я считаю, ...что нужно воспитывать целый коллектив. Это единственный путь правильного воспитания. Я сам стал учителем с семнадцати лет, и сам долго думал, что лучше всего организовать ученика, воспитать его, воспитать второго, третьего, десятого, и когда все будут воспитаны, то будет хороший коллектив. А потом я пришел к выводу, что нужно... построить такие формы, чтобы каждый был вынужден находиться в общем движении. Вот при этом мы воспитыв-

ваем коллектив, сбиваем его, придаем ему крепость, после чего он сам становится большой воспитательной силой»¹.

Надо сказать, что идеи коллективного воспитания выдвигались и выдвигаются в мировой педагогике. Отдельные из ее деятелей не могли не замечать стремления детей к объединению со сверстниками и большой воспитательной роли этих объединений. Вот почему многие из них подходили к мысли о необходимости организации детских воспитательных коллективов. Практически эту задачу в какой-то мере пытался решать швейцарский педагог XVIII в. Г. Песталоцци. В созданных им детских приютах он строил воспитание по типу большого семейного коллектива, в котором царили благожелательные взаимоотношения, постоянная трудовая атмосфера, взаимопомощь.

Теоретически же эту проблему выдвигали видный представитель социальной педагогики в Германии Пауль Наторп (1854—1924) и основоположник так называемой школы действия Вильгельм Август Лай (1862—1926). Необходимость коллективного воспитания они связывали со стремлением детей к сотрудничеству и взаимодействию, что, по их мнению, положительно сказывается на их развитии. П. Наторп, в частности, указывал, что коллектив, с одной стороны, является «элементом», т.е. орудием воспитания, а с другой — «целью, к достижению которой должно стремиться воспитание»². В.А. Лай же отмечал, что дети гораздо легче приучаются соблюдать правила и нормы поведения в процессе коллективной деятельности, и делал вывод о необходимости создания воспитательных детских объединений. «Основной педагогический принцип действия, — писал он, — с необходимостью заключает в себе принцип общественного действия, трудового объединения. И в самом деле, воспитание путем коллектива и для коллектива мы встречаем во все времена: у египтян, у спартанцев, в замках средневековья, в филантропиях эпохи Просвещения...»³

В последние годы на Западе и, в частности, в Англии, Германии и других странах повышается интерес к методике коллективного воспитания с тем, чтобы использовать ее элементы в целях улучшения воспитательной работы в школе.

В Англии каждая школа ежегодно выпускает для родителей свой проспект, в котором вместе с характеристикой учебно-воспитатель-

¹ Макаренко А. С. Соч. Т. V. С. 232-233.

² Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.

³ Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Пг, 1920. С. 25.

ного процесса (составом изучаемых предметов, расписанием занятий, квалификацией учителей, условиями оплаты за обучение и т.д.) довольно подробно раскрывается положение об осуществлении воспитания детей в духе коллективизма. В проспекте одной из школ говорится: «Мы стремимся приучать детей к коллективному сотрудничеству — это развивает у них умение заботиться о других. Это закрепляет в каждом ребенке положительную самооценку по мере того, как он испытывает уважение со стороны своих товарищей за личный вклад в общее дело»¹.

2. Понятие о воспитательном коллективе и основные стадии его развития. Слово *коллектив* происходит от латинского *colligo*, что в переводе на русский означает «объединяю», а латинское *collectivus* — собирательный. Таким образом, понятие коллектива указывает на *объединение людей*, на их определенную общественную совокупность, на существование между ними связующих отношений. В этом смысле в каждом людском объединении можно выделить *отношения деловые и отношения личные*. *Деловые отношения* основываются на совместной деятельности по решению социально значимых задач, на поддержании и соблюдении установленных в том или ином объединении организационных зависимостей, правил и порядков. *Личные же отношения* основаны на личных привязанностях, симпатиях и антипатиях и охватывают главным образом сферу узколичной деятельности. Например, два ученика активно участвуют в работе класса и выполняют общественные поручения. В этом случае они находятся в деловых отношениях. В то же время у них может существовать близость интересов в спорте (любят вместе кататься на коньках), в посещении кино, чтении книг, а также особая доверительность и откровенность в сфере дружеских отношений. Как видим, последняя область их связей и поведения существует параллельно с деловыми отношениями и, естественно, характеризует их личные привязанности.

Деловые отношения отнюдь не исключают личных симпатий. Наоборот, они становятся прочнее, если подкрепляются личными симпатиями, и поэтому надо стремиться к тому, чтобы между учащимися складывались хорошие, товарищеские отношения. В контексте же рассмотрения данной темы важно подчеркнуть, что главным признаком коллектива является налаженность, прочность и дейст-

¹ Цит. по: *Матьяш О.И.* Учебно-воспитательные цели в современной английской педагогике // Сов. педагогика. 1989. № 5. С. 128.

венность деловых отношений и ответственных зависимостей между учащимися. Круговая порука и всепрощение, в основе которых чаще всего лежат личные, узкогрупповые симпатии и антипатии, считаются антиподом коллектива и коллективизма. Что же в этом случае следует понимать под воспитательным коллективом?

Детально определял сущность коллектива А.С. Макаренко. «Нельзя представить себе коллектив, — писал он, — если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище»¹.

Таким образом, *воспитательный коллектив — это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируются здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.*

Если исходить из этого определения, то становится понятным, что создать такой коллектив сразу нельзя, для этого требуется длительное время. В связи с этим обычно выделяют *три стадии в развитии коллектива. Критерием этого развития считается отношение коллектива к предъявляемым педагогическим требованиям.*

В этом смысле первая стадия в развитии коллектива характеризуется тем, что в качестве сплачивающего средства выступают требования педагога к учащимся.

«Требование, — писал А.С. Макаренко, — высказанное в форме, не допускающей возражений, необходимо на первых порах в каждом коллективе.

Вторая стадия развития этого требования, когда на вашу сторону перешли первый, второй, третий, четвертый активисты, когда около вас организуется группа мальчиков и девочек, которые сознательно хотят поддержать дисциплину.

И наконец, третья стадия развития этого требования, когда требует коллектив. Это — тот результат, который вознаграждает вас за нервный труд первого периода. Когда требует коллектив, когда коллектив сбился в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой»².

¹ Макаренко А. С. Соч. Т. V. С. 231.

² Там же. С. 151-152.

Иногда говорят, что требования не могут выступать в качестве единственного параметра, характеризующего развитие воспитательного коллектива. Известный исследователь коллектива Л.И. Новикова выделяет *стадию сплочения коллектива, стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и, наконец, стадию, когда важнейшей заботой коллектива должно быть воспитание каждого ученика, забота о благополучной позиции каждого, правильная регуляция отношений между всеми членами коллектива*. Думается, что не следует отрицать рационального зерна, которое заложено и в подобном подходе к определению стадий развития коллектива.

3. Структура воспитательного коллектива в школе. Обычно в школе все учащиеся объединяются в единый *общешкольный коллектив*. Организация и действенное функционирование общешкольного ученического коллектива имеет весьма важное педагогическое значение. Однако непосредственного перехода от общешкольного коллектива к каждому отдельному ученику в большинстве случаев не бывает. Этот переход опосредуется входящими в общешкольный коллектив *первичными коллективами*. В условиях школы в качестве таких первичных коллективов выступают *классы*, которые постоянно объединяют учащихся в совместной учебной и внеклассной работе.

Для выполнения той или иной работы могут создаваться на более или менее продолжительное время так называемые *временные коллективы*. В условиях школы к таким временным коллективным объединениям относятся различные кружки, создаваемые для решения отдельных задач бригады, коллективы художественной самодеятельности.

В структуре воспитательного коллектива большую роль играют *органы ученического самоуправления*: ученический комитет (совет), старосты в классах, а также в кружках художественной самодеятельности.

Эти органы и «лидеры» в ученических коллективах считаются формальными, или, иначе говоря, официально оформленными (избранными или назначенными). Кроме этих «формальных» структур, в коллективах существуют еще структуры «неформальные», которые официально не избираются и не назначаются, но реально влияют на коллективную деятельность и общественное мнение. Их принято называть «малыми группами» и «неофициальными лидерами».

Если формальные структуры коллектива (старосты, ученические комитеты, советы кружков и т.д.) базируются на деловых, социальных отношениях, то в основе неформальных «малых групп» и «лидерства» отдельных учащихся лежат отношения психологические —

личная симпатия и антипатия, а также узко-групповые интересы и стремления. В отдельных психолого-педагогических трудах существование таких «малых групп» и «лидеров» несколько фетишизируется и противопоставляется самому коллективу. С этой точки зрения считается, что формальный коллектив и формальный лидер как официальные структуры не всегда имеют реальный авторитет и влияние на учащихся. Неформальные же объединения и лидеры пользуются настоящим уважением среди учащихся, и потому их влияние является не только реальным, но и определяющим.

Понятно, что эта мысль не совсем правильная. Но означает ли это, что педагогика может игнорировать те психологические факторы (симпатии, антипатии, общность интересов и т.д.), которые объединяют или разделяют коллектив на «малые группы»? Конечно, нет. Речь должна идти не о противопоставлении деловых отношений личным, а о правильном и здоровом развитии межличностных отношений и укреплении деловых. То же самое относится и к так называемому *лидерству* в коллективе. Вряд ли, например, целесообразно допускать, чтобы в роли официально избранного лидера коллектива выступал мало авторитетный учащийся, который не пользуется поддержкой своих одноклассников. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги специально подчеркивали, что в органы самоуправления коллектива должны входить авторитетные и уважаемые школьники. Появление так называемого неформального лидера возможно только в тех случаях, когда это педагогическое условие не соблюдается.

4. Важнейшие средства и методические основы воспитания ученического коллектива. Подходя к освещению этих вопросов, следует подчеркнуть, что коллектив создается не путем разговоров и бесед о коллективизме. Методика создания и воспитания ученического коллектива базируется на двух вещах: во-первых, нужно вовлекать всех учащихся в разнообразную и содержательную совместную деятельность и, во-вторых, необходимо организовать и стимулировать эту деятельность таким образом, чтобы она сплачивала и объединяла учащихся в дружный и работоспособный коллектив. Отсюда следует *два существенных вывода*:

а) в качестве важнейших средств воспитания ученического коллектива выступают: учебная и разнообразная внеклассная работа, трудовая, общественная и культурно-массовая деятельность учащихся;

б) в процессе организации указанных выше видов деятельности нужно применять *специальную методику*, направленную на создание и воспитание сплоченного коллектива.

Педагогическую основу этой методики составляют:

- умелое предъявление требований к учащимся;
- организация ученического самоуправления и воспитание ученического актива;
- организация увлекательных перспектив в учебной, трудовой, художественно-эстетической и спортивно-оздоровительной деятельности;
- формирование здорового общественного мнения;
- создание и развитие положительных традиций коллективной жизни.

Обратимся к детальному рассмотрению указанных методических положений.

5. Предъявление требований к учащимся как фактор создания и воспитания коллектива. Раскрывая методические основы работы по организации и сплочению воспитательного коллектива, необходимо отметить, что успешность протекания в нем воспитательной работы во многом зависит от первоначальных вкладов в его организацию, от организационного периода. Вот почему создание коллектива нужно начинать с умелого предъявления педагогических требований к воспитанникам.

Какой же должна быть методика предъявления этих требований?

Первое. Как уже отмечалось, начинать учебно-воспитательную работу нужно с четкого определения норм и правил поведения. Нужно без крикливости и излишней назидательности спокойно разъяснить учащимся, как им следует вести себя в школьном помещении, на уроках и переменах, как они должны выполнять учебные задания, относиться друг к другу, обращаться к учителю и т.д. Такой разговор с учащимися по законам импринтинга (первого запечатления) оказывает сильное воспитательное воздействие и влияет на их поведение. Нередко подобная беседа проводится на основе ознакомления учащихся с правилами внутреннего распорядка школы. Психологической основой воспитательного влияния первого разговора о требованиях к поведению учащихся является то, что они сразу обнаруживают те противоречия, которые имеются между фактическим и необходимым уровнем их развития. Все это заставляет их задуматься и *вызывает потребность* в улучшении своего поведения.

К тактичному и благожелательному предъявлению требований к учащимся необходимо прибегать и в процессе дальнейшей работы, стимулируя их к нравственному развитию и преодолению имеющихся недостатков.

Второе. В методике предъявления требований большое значение имеет приучение учащихся к соблюдению установленных в школе норм и правил, выработка навыков и привычек поведения. Вот почему важнейшим компонентом этой методики является организация упражнений в правильном поступке (А.С. Макаренко). От учащихся нужно не только требовать, но и приучать их к тому, чтобы они не опаздывали на занятия, соблюдали порядок на уроке, дисциплинированно вели себя на переменах, бережно относились к учебникам и школьному имуществу, проявляли знаки внимания и вежливости не только к учителям и старшим, но и друг к другу. Упражнять, т.е. учить нужно практически всему: и как сидеть за партой, и как стоять, когда вызвал учитель, и как выходить к доске, и как садиться на место, и как удерживать себя от разговоров во время занятий. Если же подобного приучения не бывает, словесные требования не дают должного эффекта. Если, например, учитель говорит учащимся о недостатках в их учебной работе, но не оказывает им практической помощи в преодолении этих недостатков, сдвигов к лучшему чаще всего не бывает.

Третье. Существенное значение имеет соблюдение меры в предъявлении требований к учащимся. Нельзя сразу предъявлять слишком много требований и делать их невыполнимыми для учащихся. Еще К.Д. Ушинский писал: «Приучите дитя сначала повиноваться 2—3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться...»¹ В этом смысле иной должна быть и мера требований, предъявляемых к более сильным и слабым по успеваемости школьникам, о чем уже шла речь в главе о сущности обучения.

Наконец, четвертое. В процессе предъявления требований необходимо учитывать настроение в коллективе и общественное мнение учащихся. Только создавая условия для стимулирования учебной работы и активного участия школьников во внеклассных мероприятиях, можно постепенно усложнять требования к улучшению их успеваемости и разнообразной коллективной деятельности.

Но что же дает все это для создания коллектива?

Правильное предъявление педагогических требований в самом начале воспитательной работы со школьниками организует их пове-

дение, способствует улучшению их работы и таким образом вносит в жизнь и деятельность коллектива элементы сплоченности и единства стремлений. Так закладываются основы для дальнейшего развития и воспитания коллектива. Понятно, что на первом этапе организации коллектива требования исходят преимущественно от учителей. Между тем важно, чтобы педагогические требования поддерживались всеми учащимися. Достичь этого сразу, естественно, трудно. Вот почему необходимо стремиться к тому, чтобы их поддерживала более сознательная часть учащихся. Поэтому в воспитательной работе с коллективом большое значение имеет организация самоуправления и воспитание ученического актива.

6. Организация ученического самоуправления и воспитание актива. Наличие работоспособного и деятельного актива является существенным фактором организации ученического самоуправления коллектива, его демократизации. Кто же входит в состав ученического самоуправления и актива?

Это прежде всего учащиеся, которые выполняют те или иные общественные поручения. К ним, в частности, относятся: члены ученического комитета школы, редколлегий стенгазет, старосты классов, члены советов предметных кружков и коллективов художественной самодеятельности, а также советов пионерских дружин и отрядов и других детских организаций в тех школах, где эти организации работают. Большое значение имеет расширение состава актива, его сменяемость и преемственность.

В число активистов подбираются, как правило, наиболее деятельные и пользующиеся уважением среди своих товарищей школьники. Поэтому изучение деловых и личных качеств учащихся и их положения в системе межличностных отношений является одним из существенных условий правильного подбора активистов и предотвращения появления так называемых неформальных лидеров.

Какую же воспитательную работу с членами ученического самоуправления и активистами следует проводить, чтобы они целенаправленно содействовали развитию и укреплению ученического коллектива?

Необходимой предпосылкой хорошей работы активистов является *четкое знание ими своих обязанностей и задач коллектива*. Вот почему первостепенным делом в воспитании активистов является их инструктирование, а также постановка и конкретизация тех задач, в решении которых они должны участвовать. Директору школы, его заместителям и классным руководителям необходимо разъяснять

активистам их функции по выполнению возложенных на них обязанностей. Эта работа осуществляется в форме коллективных и индивидуальных бесед и семинаров, а также в ходе повседневного общения педагогов с активистами.

Важным направлением воспитания активистов является *оказание им повседневной практической помощи в работе*. Например, в школе готовится «трудовой десант» по уборке урожая. В этом случае необходимо помочь активистам подготовить учащихся к работе, определить ее нормы и порядок выполнения, а также формы подведения итогов. Старосте класса следует помогать в подготовке и проведении ученических собраний: подобрать актуальные вопросы для совместного обсуждения, подготовить выступления, накануне поговорить с активом и т.д. Так необходимо подходить и к оказанию помощи активистам в подготовке и проведении школьных вечеров, классных диспутов, экскурсий и других мероприятий.

Хорошей формой инструктирования и оказания практической помощи активистам является *организация обмена опытом работы*. В некоторых школах практикуется проведение с активистами 1–2 раза в месяц коротких «летучек» — совещаний, на которых они рассказывают о положительных сторонах своей работы. Например, в одном из классов содержательно прошло обсуждение вопросов о нравственном поведении учащихся, в другом — экскурсия на местный завод и встреча с рабочими, в третьем — выпущена интересная газета-молния и т.д. Директор школы или его заместитель подводят итоги и рекомендуют активистам использовать в своей работе то или иное положительное начинание, которое появилось в школе.

Существенной стороной в работе с активистами является тактический *контроль за ходом их работы, за исполнением даваемых им поручений*. Этот контроль осуществляется в форме отчетов активистов на заседаниях ученического комитета, на ученических собраниях, а также в процессе ежедневных индивидуальных контактов учителей с активистами. Отчеты активистов и контроль за их работой повышают их ответственность и стимулируют их к лучшему выполнению своих обязанностей.

Если подобная работа приобретает характер системы и проводится содержательно, то активисты деятельно поддерживают порядок и дисциплину в школе, положительно влияют на других учащихся, поднимая развитие коллектива на более высокую ступень. Хорошо поставленное самоуправление придает ученическому коллективу организационную прочность, демократизм и сплоченность, что помогает направлять учащихся на успешное решение предстоящих задач.

7. Закон развития (движения) коллектива. Организация перспективных устремлений учащихся. Развитие и укрепление коллектива во многом зависит от содержательности и динамики его деятельности. А.С. Макаренко сформулировал закон движения коллектива, суть которого состоит в том, что коллектив должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов и оказывать все более сильное влияние на развитие и личностное формирование своих членов. Остановка в развитии коллектива ведет к его ослаблению и распаду. Вот почему в системе коллективного воспитания большое значение имеет организация перспективных устремлений учащихся, постановка перед ними постоянно усложняющихся целей и увлекательных перспектив. «Я убежден, — писал А.С. Макаренко, — что если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способа его организации. Перед каждым коллективом должна быть поставлена общая коллективная цель, — не перед отдельным классом, а обязательно перед целой школой»¹.

Важную педагогическую роль целей и перспектив в методике воспитания ученического коллектива можно понять с точки зрения теории опережающего отражения действительности. Согласно этой теории, каждый человек строит планы на будущее, стремится к росту и достижению все новых и новых успехов. Это стимулирует его деятельность, наполняет жизнь радостью достигаемых успехов. Недаром А.С. Макаренко называл перспективы «завтрашней радостью».

Он разделял перспективы на три группы: *близкие, средние и дальние*. Естественно, что на начальных этапах становления коллектива выдвигаются перспективы близкие, более достижимые, а затем по мере его развития — перспективы средние и дальние.

Б условиях школы перед учащимися может выдвигаться большое разнообразие перспектив. Прежде всего они должны охватывать учебную работу учащихся. Школьники, как правило, хотят успешно учиться. Поддерживая эту перспективу, учителям необходимо содержательно и эффективно осуществлять учебный процесс, проводить индивидуальную учебную работу с тем, чтобы каждый школьник добивался успехов в овладении изучаемым материалом. Ученик, хорошо выучивший урок, идет в школу с хорошей перспективой. Б связи с этим необходимо подчеркнуть, что если учащиеся не добиваются главного в своей школьной деятельности — успехов в учении, нельзя надеяться на эффективную работу по созданию коллектива. Б качестве перспектив в системе учебной работы могут высту-

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 124.

пять подготовка и проведение предметных вечеров, олимпиад, встреч с деятелями науки, техники и искусства и т.д. Еще большие возможности для организации перспективных устремлений учащихся имеются в системе внеклассной работы. Яркие и увлекательные формы могут иметь праздники труда, поддержание шефских связей, организация поездок в соседние школы, экскурсии в районные и областные центры.

Для расширения перспектив большое значение имеет *положение отом, что перспективы в школе должны носить не только празднично-красочный, но главным образом деловой характер*. Всякая деловая задача в учебной или внеклассной работе, которая выдвигается перед учащимися и решение которой связано с переживанием радости достигаемых успехов, воспринимается ими как увлекательная перспектива. Если, например, коллектив поставил задачу улучшения домашней учебной работы и организуется активная помощь учащимся в ее решении, то положительные сдвиги в учении воспринимаются последними как воодушевляющая радость. В качестве подобных деловых перспектив могут выступать задачи по развитию интереса к чтению, борьба за соблюдение правильного режима труда и отдыха и т.д. Большие возможности в этом отношении открывает соревнование между классами и школами за первенство в различных формах физкультурно-спортивной работы и общественно полезном труде.

Широкую известность в практике воспитательной работы приобрела методика организации *коллективного творчества* учащихся, разработанная проф. И.П. Ивановым. Суть ее состоит в коллективном поиске дел по улучшению окружающей жизни, например разбивка и благоустройство детского парка, установление шефства над детским садом и т.д. Если дело найдено, учащиеся совместно с учителем планируют практические коллективные дела и акции, стремятся придать им яркие, красочные формы. Все это развивает самостоятельность учащихся, вносит в коллектив дух демократизма, романтики и воспитательной новизны и значительно повышает его влияние на нравственное и общественное воспитание школьников.

8. Формирование в коллективе здорового общественного мнения. Педагогика параллельного действия. Существенным фактором развития и зрелости коллектива является формирование здорового общественного мнения. *Под общественным мнением следует понимать ту преобладающую оценку, которая дается в среде учащихся различными явлениям и фактам коллективной жизни*. Естественно, что в

процессе воспитания необходимо формировать в коллективе здоровое общественное мнение. Как можно диагностировать, т.е. определять зрелость общественного мнения учащихся? На помощь здесь приходит «естественный эксперимент». Например, школьники участвовали в озеленении близлежащей дороги, но несколько ребят уклонились от этой работы. И вот этот факт может служить своеобразным показателем того, насколько общественное мнение коллектива является здоровым и принципиальным. Если учащиеся в своей массе будут осуждать недобросовестный поступок одноклассников, то можно говорить о наличии в коллективе здорового общественного мнения. Если же большинство класса будет отмалчиваться и не проявит стремления к преодолению подобных недостатков, то это будет свидетельствовать о недостаточной зрелости общественного мнения.

Но как же формировать и развивать в коллективе здоровое общественное мнение? Эта задача решается только в процессе и с помощью хорошо налаженной практической деятельности учащихся, которая охватывает учение, общественно полезную и культурно-массовую работу, труд и различные разъяснительные мероприятия: беседы, собрания учащихся, вечера и т.д. Если все основные виды этой деятельности организуются содержательно, с активным участием школьников, то последние не только переживают радость успехов, но и критически относятся к имеющимся недочетам и стремятся к их преодолению. Но это не происходит само по себе. Для воспитания принципиальности и здорового общественного мнения важно выносить на коллективное обсуждение все более или менее значительные события и явления в жизни школы (класса), давать им правильную общественную оценку, развивать среди учащихся дух плюрализма и демократии.

В одной из сельских школ учащиеся VII класса шефствовали над участком школьного сада. Школьники хорошо обрабатывали свои участки, но один из них не совсем добросовестно ухаживал за закрепленными за ним деревьями. Из-за него класс получил замечание от директора школы. Этот факт взбудоражил учащихся. Они выражали свое недовольство поведением одноклассника. На классном собрании речь шла о том, что один ученик может подвести весь коллектив. Общественное мнение явно было направлено на осуждение недобросовестного отношения к порученному делу. Это стало возможным благодаря тому, что основная масса семиклассников с большой ответственностью относилась к его выполнению. В этих условиях нерадивость одного вызвала осуждение со стороны всего класса.

Воспитывая здоровое общественное мнение, нужно всячески повышать роль органов самоуправления в формировании в коллективе дисциплинированности, принципиальности и взаимной требовательности среди учащихся.

Благодаря здоровому общественному мнению в коллективе реализуется положение А.С. Макаренко *о педагогике «параллельного действия»*. Суть его заключается в том, что, при наличии принципиальных и здоровых отношений между учащимися всякое воздействие на коллектив оказывает воспитательное влияние на отдельных его членов и, наоборот, воздействие на отдельного ученика влияет на весь коллектив. Иначе говоря, достигается такая зрелость коллектива, когда он по-настоящему выступает как субъект воспитания, когда исчезает всякая почва для круговой поруки и замыкания в узкогрупповых интересах. Коллектив начинает функционировать как хорошо организованная и социально-здоровая ячейка нашего общества.

9. Накопление и развитие положительных традиций совместной деятельности учащихся. В организации и воспитании коллектива большую роль играют традиции (от лат. *traditio* — передача). «Ничто так не скрепляет коллектив, — говорил А.С. Макаренко, — как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача воспитательной работы. Школа, в которой нет традиций... не может быть хорошей школой, и лучшие школы, которые я наблюдал..., — это школы, которые накопили традиции»¹. Большое значение в воспитании придавал традициям и В.А. Сухомлинский.

В укреплении ученического коллектива немаловажное значение имеют такие яркие и содержательные традиции, как «День встречи первоклассников», «Последний звонок выпускникам школы», праздник «За честь школы», праздник урожая, неделя сада, неделя книги и др. Но нередко в школах основное внимание уделяется созданию и накоплению торжественно-праздничных традиций. Между тем для воспитания коллектива нужны и *будничные* традиции, побуждающие учащихся к трудовой деятельности, улучшению дисциплины и культуры поведения.

В одной из школ, например, зародился обычай отмечать окончание учебы в начальных классах посадкой деревьев на пришкольном участке. В другой школе по традиции деревья сажают вместе одиннадцатиклассники и первоклассники, причем последние ухаживают на ними до окончания школы. Во многих классах складываются и

Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 125.

поддерживаются традиции точно в назначенное время начинать собрания, утренники и другие мероприятия. Широкое распространение получили традиции шефства старших классов над младшими. Нетрудно понять, что все эти традиции развивают коллектив, повышают содержательность его жизни, расширяют границы деятельности учащихся, что, естественно, оказывает на последних большое воспитательное влияние, укрепляет их сплоченность, поддерживает чувство гордости за свой коллектив.

При правильной и целенаправленной организации воспитательной работы с коллективом, всемерном развитии его самостоятельности, внутришкольной демократии и здорового общественного мнения в нем формируется определенный стиль и тон жизни, которые способствуют эффективному формированию чувства коллективизма у учащихся. Наиболее существенными психологическими и нравственными чертами этого стиля и тона являются: оптимизм и бодрость коллективной жизни и деятельности; развитое чувство собственного достоинства и гордости за свой коллектив; чувство товарищества, дружбы, ответственной зависимости и высокая активность всех учащихся в решении совместно поставленных задач; наконец, чувство защищенности каждого члена коллектива. Создание такого стиля и тона, естественно, требует, как уже отмечалось, длительного времени, активных и методически правильных педагогических усилий. Но если такой стиль и тон складываются, тогда в полной мере проявляются такие важные воспитательные функции коллектива, как *организаторская*, когда коллектив становится подлинным субъектом воспитания и управления своей деятельностью, *нравственно-воспитательная* и *личностно-развивающая*, когда коллектив способствует формированию правильных взаимоотношений, гуманизма, чуткости и культуры поведения учащихся и, наконец, *стимулирующая*, когда коллектив выступает как возбудитель активности и самостоятельности своих членов в повышении содержательности и здоровой целенаправленности своей жизни (В.М. Коротов).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Чем обуславливается необходимость воспитания личности в коллективе и через коллектив?
2. Попытайтесь определить сущность воспитательного коллектива и основные стадии его развития. Можно ли считать коллективами неформальные объединения, которые нередко существуют вне школы?
3. Раскройте структуру воспитательного коллектива в школе. Как нужно относиться к существованию в коллективе так называемых малых групп и неформальных лидеров?

4. Определите средства и методические основы воспитания ученического коллектива в школе.
5. Раскройте сущность и реализацию основных методических положений по организации и воспитанию ученического коллектива.
6. Попробуйте объяснить, как конкретно влияет коллектив на развитие и воспитание учащихся.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Гордин Л.Ю. Организация классного коллектива. М., 1984.

Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М., 1987.

Коротев В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. М., 1974.

Красовицкий М.Ю. Общественное мнение ученического коллектива. М., 1984.

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

Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. М., 1978.

Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. М., 1988.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1987.

Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. Минск, 1972.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

1. *Формирование нравственности учащихся - важнейшая задача школы. Мораль как регулятор поведения личности.*
2. *Идеи известных деятелей педагогики о роли нравственного воспитания в развитии личности.*
3. *Содержание нравственного воспитания. Сущность нравственности личности.*
4. *Моральное воспитание как процесс организации разнообразной деятельности учащихся и формирования у них нравственных качеств.*

1. Формирование нравственности учащихся — важнейшая задача школы. Мораль как регулятор поведения личности. В процессе воспитания личности исключительно важное значение имеет формирование ее нравственности. Дело в том, что люди, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям. Вот почему в каждом обществе вырабатывается множество разнообразных средств, функцией которых является регуляция поведения человека во всех сферах его жизни и деятельности — в труде и в быту, в семье и в отношениях с другими людьми, в политике и науке, в гражданских проявлениях, играх и т.д. Такую регулирующую функцию, в частности, выполняют правовые нормы и различные постановления государственных органов, производственно-административные правила на предприятиях и в учреждениях, уставы и инструкции, указания и приказы служебных лиц, наконец, *нравственность*.

Есть существенные отличия в том, как влияют на поведение людей различные правовые нормы, законы, административные правила и указания служебных лиц, с одной стороны, и нравственность — с другой. Правовые и административные нормы и правила имеют обязательный характер, и за их нарушение личность несет

юридическую или административную ответственность. Нарушил, например, человек тот или иной закон, опоздал на работу или не выполнил соответствующих служебных инструкций — неси правовую или административную ответственность. В обществе созданы даже специальные органы (суд, прокуратура, милиция, различные инспекции, комиссии и т.д.), которые наблюдают за выполнением законов, разных постановлений и обязательных указаний и применяют соответствующие санкции (от лат. *sanctio* — строжайшее постановление) к тем, кто их нарушает.

Иное дело нравственность, или мораль. Нормы и правила, которые относятся к ее сфере, такого обязательного характера не имеют, и практически их соблюдение зависит от самой личности. Когда же тот или иной человек их нарушает, общество, знакомые и незнакомые люди имеют только одно средство воздействия на него — силу общественного мнения: упреки, моральное порицание и, наконец, общественное осуждение, если аморальные действия и поступки приобретают уже более серьезный характер. Возьмем тот же пример с опозданием. Если человек опоздал на работу, на него может быть наложено административное взыскание (предупреждение, выговор и т.д.). Но если тот же человек опоздал на встречу со своим знакомым и последний был вынужден долго ждать его, никаких санкций не бывает, а знакомый может его только упрекнуть или сделать товарищеское замечание. Как видим, соблюдение моральных норм и правил базируется не на принуждении, а главным образом на сознательности самой личности, на понимании ею этих норм и правил и необходимости их соблюдения. В *этике* (лат. *ethica* — обычай, характер) — философской науке о морали — существуют две основные нравственные категории — *добро* и *зло*. Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуется как нравственное зло.

Понимание этого и побуждает личность вести себя в соответствии с моральными требованиями общества, совершенствовать свое поведение, что одновременно означает и ее моральное развитие. Правда, немаловажную роль здесь играет сам характер нравственности и ее содержание. Нравственность фашистского тоталитарного государства, например, развращала людей, возбуждала в них человеконенавистничество и вела к деградации личности. Только мораль гуманного и демократического общества, которая сама носит прогрессивный характер, содействует действительному прогрессивному развитию и совершенствованию личности. Именно в этом на-

правлении и происходит моральное развитие мирового сообщества, если иметь в виду преобладающие линии в его нравственной эволюции.

Но моральные усовершенствования поддерживаются не только силой общественного мнения. Большую роль в этом играют *нравственные обычаи, привычки и традиции*, которые культивируются в обществе. Люди давно заметили, что нравственность личности не может основываться только на ее моральной сознательности, что она становится более прочной, когда *соблюдение нравственных норм и правил приобретает характер привычных способов поведения и деятельности*. Это, как будет показано ниже, имеет большое значение для воспитания. Здесь же подчеркнем следующее положение. Поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание, повышение его содержательности и педагогической действительности. Многие общественные деятели, писатели и педагоги с давних времен считали, что *нравственное воспитание* не только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является *главной задачей школы и должно быть в центре ее воспитательной деятельности*.

2. Идеи известных деятелей педагогики о роли нравственного воспитания в развитии личности. Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились в педагогике с давних времен. Подчеркнем, что они связывались главным образом с тем, что только нравственное воспитание обеспечивает формирование у личности добродетельного характера и доброжелательных отношений к людям. Вот что писал об этом Я.А. Коменский. В своем трактате «Наставление нравов» он приводил изречение древнеримского философа Сенеки: «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Там же он цитировал народное изречение: «Кто успевае в науках, но отстае в добрых нравах, тот больше отстае, чем успевае».

Такую же большую роль нравственному воспитанию отводил выдающийся швейцарский педагог-демократ Г. Песталоцци. Нравственное воспитание он считал главной задачей детского воспитательного учреждения. По его мнению, только оно формирует добродетельный характер и сочувственное отношение к людям.

Разрабатывая вопросы педагогики, нравственное воспитание выдвигал на первый план немецкий педагог И. Герbart. Другое дело, что в соответствии с идеалами общества, в котором он жил, он вкладывал в понятие нравственного воспитания насаждение в детях покорности, дисциплины и безропотного подчинения авторитету власти. Он писал: «Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове: нравственность»¹.

Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л.Н. Толстой: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра».

Однако из педагогов-классиков прошлого наиболее полно и ярко характеризовал роль нравственного воспитания в развитии личности К.Д. Ушинский. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он писал:

«Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания... могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой...

Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...»²

Но если педагоги-классики признавали огромную роль нравственности в развитии и формировании личности, тем большее значение имеет эта проблема в системе современного воспитания. Мы создаем правовое общество с высокой культурой отношений между людьми, которые будут определяться социальной справедливостью, совестью и дисциплинированностью. Понятно, что такое общество обуславливает необходимость нравственной воспитанности каждого его члена.

3. Содержание нравственного воспитания. Сущность нравственности личности. Осмыслившая сущность нравственности личности, следует иметь в виду, что в качестве синонима этого понятия зача-

¹ Герbart И.Ф. Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 133.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 429, 431.

стью употребляется термин *мораль*. Между тем эти понятия необходимо различать. *Под моралью в этике* обычно понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. *Нравственность* же человека трактуется как совокупность его морального сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Указанные трактовки весьма важны для педагогики. *Формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть нечто иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение.*

Но что означают моральные (нравственные) нормы, правила и **требования к поведению личности?** *Они есть не что иное, как выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми. Например,* согласно морали, каждый человек должен добросовестно относиться к труду, уважать людей труда, беречь общенародное достояние и природу, быть преданным родине, поддерживать достоинство и честь других людей, проявлять коллективизм, правдивость, скромность и т.д. Как видим, все эти нормы и правила определяют те нравственные отношения, которые человек должен проявлять к труду, родине, другим людям и т.д.

Мораль общества охватывает большое многообразие этих отношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравственности учащихся. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих моральных отношений:

а) *отношение к политике нашего государства:* понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, демократии и свободе народов;

б) *отношение к родине, другим странам и народам:* **любовь и преданность** родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

в) *отношение к труду:* добросовестный труд на общее и личное благо; соблюдение дисциплины труда;

г) *отношение к общественному достоянию и материальным ценностям:* забота о сохранении и умножении общественного достояния, бережливость, охрана природы;

д) *отношение к людям*: коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

е) *отношение к себе*: высокое сознание гражданского долга; честность и правдивость; простота и скромность в общественной и личной жизни; нетерпимость к нарушениям общественного порядка и дисциплины; принципиальность, личное достоинство и т.д.

Как видим, каждое из перечисленных отношений включает в себя целый ряд норм, правил и требований, которых должна придерживаться личность и которые составляют основу ее жизни и поведения. Именно эти правила и требования не только детализируют содержание нравственного воспитания, но и указывают на его исключительно большую многогранность.

Но для нравственного воспитания необходимо хорошо ориентироваться не только в его содержании. Не менее важно детально осмыслить, *какого человека можно считать нравственным и в чем, собственно говоря, проявляется настоящая сущность нравственности вообще*. При ответе на эти вопросы, на первый взгляд, напрашивается вывод: нравственным является тот человек, который в своем поведении и жизни придерживается моральных норм и правил и выполняет их. Но можно выполнять их под влиянием внешнего принуждения или стремясь показать свою «нравственность» в интересах личной карьеры или желая добиться других преимуществ в обществе. Подобная внешняя «нравственная благовидность» есть не что иное, как лицемерие. При малейшем изменении обстоятельств и жизненных условий такой человек, как хамелеон, быстро меняет свою нравственную окраску и начинает отрицать и ругать то, что раньше хвалил и чему поклонялся.

В условиях обновляющихся в стране социальных отношений, демократизации и свободы общества исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости. Именно это имел в виду Н.В. Гоголь, когда утверждал: «Развязать каждому руки, а не связывать их; нужно напирать на то, чтобы каждый сам себя держал в руках, а не на то, чтобы его держали другие; чтобы он был строже к себе в несколько раз самого закона».

Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения. Гово-

ря точнее, в своем истинном значении нравственность не имеет ничего общего с послушно-механическим, вынуждаемым только внешними обстоятельствами и требованиями выполнением установленных в обществе моральных норм и правил. Она есть не что иное, как внутренний категорический императив (от лат. *imperativus* — повелительный, настойчивый) личности, в качестве побудительных сил которого выступают ее здоровые общественные потребности и связанные с ними знания, взгляды, убеждения и идеалы. В этом смысле А.С. Макаренко большое значение придавал «по-ступку наедине с собой», или тому, как ведет себя воспитанник в отсутствие других людей, когда не испытывает контроля. О его нравственной воспитанности можно судить только тогда, когда он правильно ведет себя в силу внутреннего побуждения (потребности), когда в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляет глубинную сущность нравственного воспитания.

В этом смысле нравственность личности органически связана с ее моральными чувствами, с ее совестью, с постоянной оценкой своего поведения и стремлением к искреннему раскаянию в тех случаях, когда допущены нарушения моральных принципов. Совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках — сильнейшие стимулы ее нравственного развития и самосовершенствования. К сожалению, формированию этих личностных чувств не всегда -придается должное значение. «Раскаяние, — пишет Чингиз Айтматов, — одно из великих достижений в истории человеческого духа — в наши дни дискредитировано. Оно, можно сказать, полностью ушло из нравственного мира современного человека. Но как же может человек быть человеком без раскаяния, без того потрясения и прозрения, которые достигаются через осознание вины — в действиях ли, через порывы самобичевания или самоосуждения?» Все это показывает, что нравственное развитие личности невозможно без формирования ее моральной сознательности, моральной совести и глубокого внутреннего стремления к моральному благородству.

Какой же должна быть воспитательная работа в этом направлении? Каковы ее внешние и внутренние психологические механизмы?

4. Моральное воспитание как процесс организации разнообразной деятельности учащихся и формирования у них нравственных качеств. Рассматривая содержание нравственного воспитания, мы отмечали, что оно должно быть направлено на формирова-

ние у личности *нравственных отношений* к идеологии и политике страны, родине, труду, общественному достоянию, охране природы, к людям и самой себе. Но моральные отношения не возникают и не существуют сами по себе. Они органически связаны с *деятельностью человека и обуславливаются ею*. Это очень важное положение. Из него следует, **что нравственное воспитание представляет собой сознательно осуществляемый процесс формирования у учащихся положительных моральных отношений в системе организуемой в школе разнообразной учебной и внеклассной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических качеств.**

Исходя из содержания нравственных отношений, необходимо включать учащихся в следующие виды деятельности: *общественную, патриотическую, учебную, трудовую, в деятельность по бережению материальных ценностей и охране природы, общение с другими людьми* и др. В процессе активного участия в разнообразной деятельности (при педагогически правильной ее организации) у учащихся развивается понимание (осознание) того, как ее необходимо осуществлять, формируются чувства совести и ответственности, вырабатываются навыки поведения и укрепляется воля, что в своей совокупности и характеризует те или иные нравственные отношения (патриотизм, трудолюбие и т.д.). Без хорошо организованной практической деятельности и ее умелого педагогического стимулирования нельзя эффективно формировать нравственные отношения.

Не менее существенным является и другое положение. Во вступительной части к этому разделу курса подчеркивалось, что если те или иные отношения закрепляются в сознании и поведении личности, становятся привычными и определяют устойчивость ее поведения в любых изменяющихся условиях, они превращаются в *личностные качества*. Вот почему *процесс нравственного воспитания должен быть направлен на то, чтобы вырабатывать, развивать и совершенствовать нравственные качества школьников*. В частности, речь должна идти о формировании таких качеств, как устойчивость научного мировоззрения, патриотизм и культура межнациональных отношений, трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям общества и личному имуществу, коллективизм, сознательная дисциплина и культура поведения.

Но чтобы вырабатывать эти личностные качества, необходимо — и это опять-таки уже отмечалось во вступлении к этому разделу пособия — формировать у учащихся соответствующую потребностно-мотивационную сферу, включать их в морально-познавательную деятельность по овладению нормами и правилами нравственности, развивать их взгляды и убеждения, вырабатывать навыки и привы-

чки поведения и укреплять волевые свойства. В таком плане и будут раскрываться эти вопросы в последующих главах.

Нужно, однако, сделать такое замечание. Поскольку проблема формирования мировоззренческих убеждений будет рассматриваться в главе о воспитании научного мировоззрения учащихся, а вопросы формирования коллективизма освещены в главе об организации воспитательного коллектива, последующие главы будут посвящены *воспитанию патриотизма и культуры межнациональных отношений, добросовестного отношения к труду, сознательной дисциплины и культуры поведения.*

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Чем обуславливается большая важность нравственного воспитания как составной части всестороннего развития личности?
2. Приведите высказывания известных педагогов о значении нравственного воспитания.
3. Попытайтесь показать, что мораль, или нравственность, представляет собой систему отношений личности к различным сторонам действительности. В чем состоит сущность нравственного воспитания?
4. Какого человека следует считать нравственным? Что следует из этого для организации нравственного воспитания?
5. Раскройте содержание нравственных отношений, которые необходимо формировать у учащихся.
6. Почему нравственное воспитание необходимо понимать как процесс организации деятельности по формированию моральных качеств личности?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Богданова О.С., Катаева Л.И., Шамигурина А.И. О нравственном воспитании подростков. М., 1979.

Богданова О.С., Черепкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников. М., 1988.

Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. М., 1979.

Гавриловен, КВ., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. Минск, 1988.

Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. М., 1988.

Зарецкая И.И. Нравственное воспитание учащихся. М., 1986.

Зосимовский А.В. Диагностика моральной воспитанности школьников // Сов. педагогика. 1970. № 7.

Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. М., 1983.

Шилова М.И. Изучение нравственности школьников. М., 1982.

Штольц Х., Рудольф. Р. Как воспитывать нравственное поведение? / Пер. с нем. М., 1986.

Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М., 1986.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ¹

- 1. Патриотизм и культура межнациональных отношений – важнейшие моральные качества человека; их значение для его личностного развития.*
- 2. Сущность патриотизма и культуры межнациональных отношений, их содержание и внутренняя структура.*
- 3. Развитие у учащихся потребностно-мотивационной сферы, связанной с патриотизмом и культурой межнациональных отношений.*
- 4. Формирование у учащихся интеллектуально-эмоционального компонента патриотизма и культуры межнациональных отношений.*
- 5. Воспитание у учащихся взглядов и убеждений по вопросам патриотизма и культуры межнациональных отношений.*
- 6. Организация практической деятельности учащихся по формированию патриотизма и культуры межнациональных отношений.*

1. Патриотизм и культура межнациональных отношений — важнейшие моральные качества человека; их значение для его личностного развития. Как отмечалось в предыдущей главе, весьма существенной частью морального воспитания является формирование у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Патриотизм и культура межнациональных отношений имеют огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Они выступают как составные элементы его мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается благородство и достоинство личности.

¹ Глава написана совместно с доцентом В.П. Горленко.

На нравственно-очищающее влияние патриотизма на личность, на выработку чувства человеческого благородства, совести, мужества и самопожертвования, если этого требуют интересы родины, указывал А.Н. Радищев. «Не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)... Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей... Преодолевая все преграды, неутомимо стремится к сохранению чести, дает добрые советы и наставления. Он скорее согласится погибнуть и исчезнуть, чем подать собою пример неблагонравия... и если убежден в том, что смерть его принесет мощь и славу отчизне, то не устрашится пожертвовать жизнью... Тот есть прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...»¹

Русский критик-демократ В.Г. Белинский указывал на то, что патриотизм содержит в себе общечеловеческие ценности и идеалы и делает личность членом общечеловеческого сообщества. «Любить свою родину, — подчеркивал он, — значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому»-.

К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, по и его могучим педагогическим средством. «Как нет человека без самолюбия, — писал он, — так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями»³.

Но патриотизм не имеет ничего общего с замыканием человека в узких национальных интересах. Истинный патриотизм по своей природе гуманистичен и включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости и неразрывно связан с *культурой межнациональных отношений*. Если эти отношения сформированы, они имеют большое значение в моральном развитии личности и способствуют поддержанию благожелательных и дружеских связей между различными народами и странами, утверждению в сознании каждого человека понимания огромной значимости общечеловеческих ценностей и идеалов в прогрессе общества. В этом смысле пат-

¹ Радищев А.Н. Избр. соч. М., 1952. С. 205-206.

² Белинский В.Г. Поли. собр. соч. М., 1954. Т. IV. С. 488-489.

³ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 160.

риотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяют нравственную значимость личности.

2. Сущность патриотизма и культуры межнациональных отношений, их содержание и внутренняя структура. Для осмысления сущности патриотизма и культуры межнациональных отношений необходимо иметь в виду, что исторический генезис (от греч. *genesis* — происхождение) этих качеств связан с образованием и укреплением отдельных государств в их борьбе за свою самостоятельность и национальную независимость. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений являются глубокими чувствами, которые формировались у людей на протяжении веков и тысячелетий.

Впервые слово *патриот* стало употребляться в период Великой французской революции 1789—1793 гг. Патриотами тогда называли себя борцы за народное дело, защитники республики в противовес, как тогда считали, изменникам и предателям родины из лагеря монархистов.

В словаре В.И. Даля значение этого слова трактуется так: «Патриот — любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник»¹. «Патриот, — говорится в другом словаре, — человек, любящий свое отечество, преданный своему народу, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины»².

Приведенные определения позволяют подойти к более точному осмыслению сущности патриотизма как нравственного качества. Обратимся прежде всего к его философскому истолкованию: «Патриотизм (от греч. *patris* — отечество) — нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины»³. В лексическом же значении слово патриотизм обозначает «любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу»⁴.

Как видим, в этих определениях акцент делается главным образом на различных *отношениях* личности к родине. Но очевидно, что

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1978. Т. 3. С. 24.

² Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л., 1959. Т. 9. С. 296.

³ *Философский словарь* / Ред. И.Т. Фролов. М., 1985. С. 358.

⁴ *Словарь русского языка*: В 4 т. /Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1984. Т. 3. С. 33.

эти отношения нельзя свести только к нравственным чувствам. Они имеют более широкий смысл и включают в себя соответствующую *потребностно-мотивационную сферу личности, ее патриотическое сознание и поведение*, которые, будучи закрепленными, в своей совокупности и характеризуют патриотизм как моральное качество. С этой точки зрения *патриотизм можно определить как такое нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость*.

Не менее сложным является и понятие культуры межнациональных отношений. Здесь прежде всего нужно иметь в виду, что в лексическом значении слово *культура* обозначает «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, совершенное умение»¹. С этой точки зрения *культура межнациональных отношений есть не что иное, как высокая степень совершенства и развития этих отношений, которые проявляются в межнациональных экономических и духовных связях разных народов, в соблюдении определенного нравственного такта и взаимной уважительности людей различных национальностей друг к другу, в их общении и недопустимости какого-либо пренебрежения к языку, национальным обычаям и традициям других народов*.

Следует отметить, что раньше, когда существовал Советский Союз как единое государство, в педагогике речь обычно шла о воспитании советского патриотизма и интернационализма, причем последние мыслились как дружба между народами, строящими социалистическое общество. Как видим, понятия эти были слишком политизированы. Теперь же они приобрели свой истинный этический смысл, и в настоящее время более правильно говорить о воспитании патриотизма и культуры межнациональных отношений как нравственных качествах личности.

Следует, однако, более детально уяснить *содержание патриотизма и культуры межнациональных отношений*. В частности, *патриотизм включает в себя*: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому родины и унаследованным

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1985. С. 2(58).

от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету родины.

К содержанию культуры межнациональных отношений следует отнести: уважение к людям различных национальностей; соблюдение нравственного такта по отношению к языку, национальным обычаям и традициям других народов; проявление интереса к достижениям культуры и жизни других государств и народов; стремление развивать общечеловеческие ценности.

Для осуществления воспитательной работы по формированию у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений необходимо хорошо осмыслить сущность этого сложнейшего процесса. Будучи органической частью нравственного формирования личности, *воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений представляет собой целенаправленный процесс включения учащихся в различные виды учебной и внеклассной работы, связанной по своему содержанию с развитием патриотизма и культуры межнациональных отношений, и стимулирования их активности по выработке у себя этих моральных качеств.*

Однако для процесса воспитания и формирования патриотизма и культуры межнациональных отношений необходимо знать не только их сущность и содержание, но и те внутренние, или, как иногда их называют, *психологические, структурные компоненты*, которые в своей совокупности выступают как носители этих нравственных качеств. Как и в других моральных качествах, в патриотизме и культуре межнациональных отношений можно выделить следующие *из* этих компонентов: *потребностно-мотивационный, интеллектуально-эмоциональный, поведенческий и волевой*, развитие которых требует специфической методики воспитательной работы. Какой же она должна быть?

3. Развитие у учащихся потребностно-мотивационной сферы, связанной с патриотизмом и культурой межнациональных отношений. Как уже отмечено выше, важную роль в процессе воспитания патриотизма и культуры межнациональных отношений играет *формирование и развитие у учащихся потребностей и положительных мотивов*, связанных с этими качествами. Проблема эта не простая. Потребности в самосовершенствовании, как известно, возникают у человека тогда, когда он под влиянием внешних воздействий или внутренних побуждений переживает противоречия между тем, какой он есть и каким ему надлежит быть, между достигнутым и необходимым уровнем личностного развития.

Таким образом, когда речь идет о формировании патриотизма и культуры межнациональных отношений, суть учебно-воспитательной работы в данном случае должна состоять в том, чтобы создавать такие педагогические условия, которые реально способствовали бы возбуждению у школьников этих внутренних противоречий и побуждали бы их к развитию у себя указанных качеств. Для этих целей учителя и классные руководители используют самые разнообразные формы и приемы учебной и внеклассной воспитательной работы.

Вот учащиеся изучают замечательную повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». Патриотический подвиг Тараса и его сына Остапа, как правило, не оставляет учащихся равнодушными. Он вызывает у них чувство искреннего восхищения и дает конкретные представления о таких чертах патриотизма, как беззаветная преданность родине, храбрость и мужество в отстаивании ее чести и независимости.

В системе учебных занятий школьники знакомятся с биографиями выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей, оставивших глубокий след в патриотическом служении родине, своему народу.

Реально переживают учащиеся чувства привязанности к своей земле, к родине, когда они занимаются краеведческой работой, совершают походы по родному краю.

Чтобы приобщить школьников к изучению жизни других народов и способствовать формированию у них потребности в овладении культурой межнациональных отношений, классный руководитель одной из средних школ использовал следующую ситуацию.

Класс выезжал отдыхать в Махачкалу (Дагестан). Там была организована экскурсия учащихся по городу. Экскурсовод познакомил ребят не только с памятниками архитектуры и с историей города, но и с национальными обычаями и традициями горцев.

Семиклассники всерьез заинтересовались историей дагестанского народа. Учитель же умело использовал ситуацию, чтобы поддержать этот интерес. По возвращении домой учащиеся прочитали книги по истории Дагестана, об архитектурных памятниках этого края, о художественных промыслах и обсудили их в классе. Затем стали собирать материал об обычаях этого народа. Оказалось, что наиболее ценными у дагестанцев считаются такие нравственные качества, как уважение к старшим, почтительное отношение к гостю, моральная и материальная взаимопомощь друг другу, внимание и забота старших детей по отношению к младшим и т.д. По материалам, которые собрали ребята, был проведен классный час.

Как видим, использованные учителями и классными руководителями формы и приемы воспитательной работы были различными,

но все они так или иначе создавали ситуации, которые вызывали у учащихся положительные эмоции и переживания, побуждали их к активному участию в познавательной и практической деятельности и способствовали развитию патриотизма и культуры межнациональных отношений.

4. Формирование у учащихся интеллектуально-эмоционального компонента патриотизма и культуры межнациональных отношений. Этот компонент включает в себя обогащение учащихся знаниями, развитие их мышления, а также чувств, связанных с любовью и преданностью родине и культурой межнациональных отношений. Основными средствами в решении этих задач являются *обучение и различные формы внеклассной воспитательной работы*. Чтобы эта работа была педагогически эффективной, она должна быть содержательной, характеризоваться высокой эмоциональностью и иметь определенную внутреннюю логику.

Прежде всего нужно формировать у учащихся знания о родном крае и чувства привязанности к тем местам, где они родились и выросли и с которыми у них связаны яркие эмоциональные переживания.

Именно это имел в виду Л.Н. Толстой, когда отмечал: «Без своей Ясной Поляны я трудно могу себе представить Россию и мое отношение к ней»¹.

В иной форме, но об этом же уже в наше время писал широко известный русский писатель Л.М. Леонов. «Большой патриотизм, — отмечал он, — начинается с любви к тому месту, где живешь»².

Классный руководитель одной из школ при проведении с шестиклассниками беседы «С чего начинается Родина?» использовал небольшой отрывок из пьесы К. Симонова «Русские люди». В нем автор словами разведчицы Вали Анощенко говорит: «Родина, Родина... Наверное, что-то большое представляют, когда говорят. А я нет. У нас изба на краю села стоит, и около речки две березки. Я качели на них вешала. Мне про Родину говорят, а я все эти березки вспоминаю».

Эти представления и чувства привязанности к родным местам расширяются и углубляются в процессе познания природы родного края, ее красоты и неповторимости. Каждый из учебных предметов в той или иной мере обладает в этом отношении определенными

¹ Ясная Поляна и вокруг нее // Лит. газета. 1987. 11 марта.

² Леонов Л.М. Собр. соч.: В 11 т. М., 1972. Т. 10. С. 191.

средствами и возможностями. Уроки природоведения в начальных классах, а затем изучение ботаники помогают формировать у учащихся представления о природе родного края. На занятиях по зоологии дети знакомятся с животным миром. География позволяет учащимся накопить разнообразные представления о природных ресурсах, ландшафте и растительном мире своего региона.

Изучение родного края должно занимать важное место в системе внеклассной воспитательной работы. Для этого используются экскурсии в природу, походы по родному краю, создание уголков природы в школе, участие в работе кружка «Юный натуралист» и т.д.

Существенной стороной обогащения школьников патриотическими чувствами является усвоение ими исторического материала о героическом прошлом нашего народа, его стремлении к укреплению могущества родной страны, о его мужестве в борьбе с иноземными захватчиками.

В системе обучения и внеклассной работы следует акцентировать внимание учащихся на формировании у них представлений об огромном вкладе России в развитие науки, культуры и различных отраслей производства. Этот вклад связан с именами таких выдающихся российских деятелей науки и культуры, как М.В. Ломоносов, П.Л. Чебышев, Н.И. Лобачевский, Н.М. Сеченов, Н.М. Пржевальский, П.Н. Лебедев, Д.И. Менделеев, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и др. Мировое признание получили научные открытия К.Э. Циолковского, И.П. Павлова, П.К. Анохина, А.Н. Колмогорова, П.Л. Капицы, И.В. Курчатова, С.П. Королева и др. Общеизвестен вклад нашей страны в развитие многих областей космической техники и атомной энергетики.

Чтобы эффективно использовать содержание обучения для обогащения учащихся знаниями по вопросам патриотизма и международных отношений, необходимо, чтобы каждый учитель хорошо осознавал тот конкретный материал по своему предмету, который следует использовать при решении этой проблемы.

Процесс выработки нравственных представлений в области патриотизма и культуры международных отношений требует умелого учета возрастных особенностей учащихся. У младших школьников формируются самые общие представления о Родине как о стране, где они родились и живут. Представления же учащихся-подростков становятся гораздо шире и глубже и по многим вопросам находятся на уровне моральных понятий. Вполне естественно, что чем богаче и ярче эти представления и понятия, тем успешнее вырабатывают-

ся у школьников оценочные мнения и суждения и развивается их патриотическое сознание.

Но устойчивость и степень зрелости морального сознания достигается только тогда, когда знания учащихся по вопросам патриотизма и культуры межнациональных отношений приобретают форму личных взглядов и убеждений и выступают в качестве мотивов и установок поведения. Как же должна решаться эта проблема?

5. Воспитание у учащихся взглядов и убеждений по вопросам патриотизма и культуры межнациональных отношений. Как известно, усваиваемые человеком знания по указанным вопросам не всегда определяют соответствующие этим качествам умонастроение и поведение. Здесь многое зависит от того, в какой мере эти знания приобретают для него личностный смысл, прошли через его эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы (мотивы) его действий и поступков. В личностном плане эти принципы, или мотивы, деятельности и поведения приобретают форму *взглядов и убеждений*, формирование которых и составляет важнейшую задачу воспитания у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Процесс этот представляет большую методическую сложность и сопряжен с немалыми практическими трудностями. Как уже отмечено, его составными элементами выступают следующие: возбуждение у учащихся глубоких эмоциональных переживаний в системе учебно-воспитательной деятельности по овладению идеями патриотизма и культуры межнациональных отношений, умелое использование положительных примеров глубокой патриотической убежденности и включения учащихся в разнообразные формы дискуссионной работы, которая способствует углубленному осмыслению рассматриваемых вопросов. Именно в таком направлении осуществляется воспитательная работа в школах по решению данной проблемы.

Чтобы придать воспитательной работе эмоциональный характер с целью ее глубокого влияния на сознание и чувства учащихся и выработки у них соответствующих взглядов и убеждений, учителя не упускают случая *использовать для этого яркий фактический материал*.

Содержательно и с эмоциональным накалом проводится урок истории в школе по теме «Крымская война. Героическая оборона Севастополя». Подчеркивая патриотизм офицеров русской армии, учительница приводит конкретные примеры их воинских подвигов, обращая внимание учащихся на их беззаветное мужество и ге-

роизм. Рассказывая о вице-адмирале В.А. Корнилове, она зачитывает его призыв к солдатам и матросам: «Ребята, некуда отступить нам: позади нас море, впереди — неприятель... Помните же — не верьте отступлению... И если я сам прикажу отступить, коли меня».

Большое впечатление на девятиклассников произвел также рассказ учительницы о подвиге генерала Юферова, который до последнего яростно сражался с неприятелем, неизменно отвечая отказом на предложение сдаться. Пытаясь узнать фамилию русского генерала, французский полководец Мак-Магон сказал: «Непременно надо знать имя этого героя. Подобная смерть, такие имена — достойная всемирной истории; не говорю уже, что они должны сродниться с памятью того народа, которому принадлежали их носившие».

Эффективным методическим приемом формирования патриотических взглядов и убеждений учащихся является использование *положительных примеров патриотизма* известных исторических деятелей, писателей, героев национально-освободительных войн. Не случайно известный французский просветитель Шарль Монтескье подчеркивал, что «лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов». Очень часто такой прием используется учителями литературы, когда школьники изучают жизненный и творческий путь того или иного писателя. Чтобы понять истоки патриотизма и нравственной красоты его произведений, школьникам необходимо глубоко осмыслить, как формировались его мировоззрение, творческая индивидуальность, гражданская позиция. Примеров патриотического служения своему народу можно найти множество.

Но учителя не ограничиваются активизацией познавательной деятельности учащихся и побуждением их к глубокому восприятию идей патриотизма и культуры межнациональных отношений. Для воспитания связанных с этими качествами взглядов и убеждений большое значение имеет *создание ситуаций, в которых бы возникла борьба мнений, отстаивание учащимися своих взглядов, в процессе которых начинает складываться своя точка зрения, оттачивается и упрочивается своя внутренняя позиция*. С этой целью на уроках литературы, например, учителя используют проблемные вопросы, по которым у учащихся возникают различные суждения и мини-дискуссии. Учителя нередко обращаются к учащимся с такими вопросами: «Можно ли быть настоящим патриотом в 15—16 лет?», «Иногда критикуют так называемый словесный патриотизм. Является ли подобная критика абсолютно правильной?», «Можно ли себя готовить к патриотическим подвигам?», «Чем отличается культура межнациональных отношений от национализма и шовинизма?» и т.д.

Конечно, подобные дискуссии и диспуты не могут проводиться слишком часто. Их надо тщательно готовить, придавать им высокую содержательность с тем, чтобы каждый из них стал для учащихся запоминающимся событием, глубоко запечатлевался в их сознании, затрагивал их чувства. Нельзя забывать, что для установления прочных взглядов и особенно убеждений личности весьма важно, чтобы она оказалась в таком эмоционально-интеллектуальном напряжении, которое оставило бы глубокий след в ее потребностно-мотивационной сфере, определило бы направленность сознания и стало неодолимой внутренней силой ее жизненных устремлений и идеалов.

Однако устойчивость и прочность взглядов и убеждений достигается только тогда, когда обеспечивается единство интеллектуально-эмоциональных переживаний и поведения. Только те убеждения действительно определяют моральную направленность личности, которые воплощаются в соответствующих общественно значимых делах и поступках. Это требует такой организации воспитательной работы, которая способствовала бы формированию у школьников чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений.

6. Организация практической деятельности учащихся по формированию патриотизма и культуры межнациональных отношений. Об успехах в формировании патриотизма и культуры межнациональных отношений можно говорить только при условии, если у школьников воспитаны соответствующие навыки и привычки поведения, т.е. собственный опыт этих отношений. Всякий же опыт, как известно, вырабатывается путем продолжительных упражнений в тех или иных видах деятельности и поведения. Вот почему необходимо вовлекать учащихся в разнообразные виды практической деятельности, связанной с проявлением патриотизма и культуры межнациональных отношений. Какие же виды деятельности используются в школах в этом направлении?

Существенное значение имеет *организация общественно полезной деятельности школьников*. Так, труд по самообслуживанию в школе, изготовление и ремонт учебного оборудования и наглядных пособий, участие в создании учебных кабинетов, ремонте школьной мебели, работа на пришкольном учебно-опытном участке воспитывают у учащихся стремление внести свой вклад в улучшение школьной жизни, развивают чувство ответственности и самостоятельности, формируют их активное гражданское отношение к окружающей действительности.

Особую роль в формировании патриотического поведения играет *деятельность учащихся по охране природы родного края*. С этой целью они привлекаются к посадке и уходу за зелеными насаждениями, оказанию помощи в поддержании чистоты и порядка в скверах и парках, на улицах и площадях сел и городов. Старшеклассники могут оказывать посильную помощь в закладке питомников и уходе за саженцами плодовых деревьев и кустарников. Во время летнего отдыха в оздоровительном лагере школьники оказывают помощь в очистке леса от мусора, ограждении муравейников, в благоустройстве родников, изготовлении экологических знаков-символов и т.д.

Немало возможностей для формирования у школьников патриотического поведения заключает в себе *туристско-краеведческая работа*. Особая роль здесь отводится историко-этнографическим экспедициям по изучению родного края. Сошлемся на опыт проведения одной из таких экспедиций. Ее участники поставили перед собой цель: собрать сведения об истории деревень, расположенных по пути маршрута, выяснить и уточнить происхождение их названий; побеседовать с народными умельцами и по возможности ознакомиться с их деятельностью; пополнить школьный музей новыми экспонатами. Во время экспедиции был собран разнообразный материал о народных умельцах и художественных изделиях родного края. Так, ребята познакомились с женщинами, которые в прежние времена занимались ткачеством. Осмотрели выставку картин одного из сельских жителей. Беседовали с искусным резчиком по дереву и познакомились с его работами.

В последнее время обострился интерес к историческим названиям улиц, городов и деревень. Школьники также принимают участие в изучении этих вопросов и собирают материал о названиях близлежащих улиц и отдельных районов.

Не потеряла своего значения и *поисковая работа учащихся*. Они продолжают устанавливать имена неизвестных солдат, погибших в годы Великой Отечественной войны, записывают воспоминания ветеранов, совершают походы к памятным местам, проводят поисковые операции под названием «Выпускники нашей школы — участники Великой Отечественной войны», «Орден в твоём доме», «Твоя родословная».

Формированию патриотизма и культуры межнациональных отношений способствует также участие детей в художественно-творческой деятельности. Здесь прежде всего используются такие формы работы, как участие в литературно-драматических композициях, посвященных юбилейным датам родного края, неделях куль-

туры, читательских конференциях, встречах с писателями и поэтами родного края, праздниках народного творчества и т.д.

Разнообразная практическая деятельность школьников организуется и по выработке у них культуры межнациональных отношений. Школьники Брянщины в связи с чернобыльской трагедией часто выезжают на отдых в другие республики и страны. Это позволяет им в живом общении с людьми других народов и национальностей изучать их традиции и обычаи, знакомиться с историческими и культурными памятниками. С другой стороны, соседство России с Белоруссией, Украиной, Латвией дает учащимся возможность устанавливать связи со своими сверстниками из этих республик и знакомиться с историей, национальной культурой, бытом, традициями и обычаями соседних народов.

Таковы некоторые формы работы, используемые в школах для организации практической деятельности учащихся по формированию у них патриотического поведения и культуры межнациональных отношений. Если эта деятельность носит регулярный и содержательный характер и органически сочетается с развитием у учащихся потребностно-мотивационной сферы и интеллектуально-эмоционального компонента патриотизма и культуры межнациональных отношений, она, несомненно, способствует развитию и упрочению убеждений и выработке многостороннего опыта поведения, связанного с проявлением и совершенствованием этих важнейших моральных качеств.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте важность патриотизма и культуры межнациональных отношений в нравственном развитии личности.
2. Дайте определение сущности патриотизма и культуры межнациональных отношений. Осветите их содержание и внутреннюю психологическую структуру.
3. Как формировать у учащихся потребностно-мотивационную сферу в процессе воспитания патриотизма и культуры межнациональных отношений в системе учебной и внеклассной работы?
4. Проанализируйте содержание учебных предметов и внеклассной работы, которая позволяет формировать у учащихся знания по вопросам патриотизма и культуры межнациональных отношений.
5. Какой должна быть воспитательная работа по формированию у школьников взглядов и убеждений по вопросам патриотизма и культуры межнациональных отношений?
6. Какая практическая деятельность налаживается в школе по воспитанию у учащихся патриотического поведения и культуры межнациональных отношений?

7. Какие методы воспитания используются в школе по формированию у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Антология педагогической мысли России XVIII в. /Сост. И.А. Соловков. М., 1985.

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. /до реформ 60-х гг.// Сост. П.А. Лебедев. М., 1987.

Гасанов З.Т. О психологии формирования общенациональных ценностей // Сов. педагогика. 1991. № 9.

Зубайраев А.Л. Патриотическое воспитание: духовная сфера, опыт //Сов. педагогика. 1990. № 5.

Культура межнационального общения //Сов. педагогика. 1991. № 3.

Самцов С. К., Черный Д.М. Познай Родину, воспитай себя. Минск, 1983.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ

- 1. Воспитание добросовестного отношения к труду и сбережению материальных ценностей как фактор морального формирования личности. Функции трудового воспитания.*
- 2. Сущность трудового воспитания, трудового обучения и профессиональной ориентации. Понятие трудолюбия как личностного качества и его внутренняя структура.*
- 3. Основные виды трудовой деятельности школьников.*
- 4. Воспитание у учащихся потребности в труде, бережном отношении к материальным ценностям общества и личным вещам.*
- 5. Развитие сознательного отношения к труду, взглядов и убеждений по вопросам трудолюбия.*
- 6. Организация трудовой деятельности учащихся и формирование у них трудовых умений и навыков. Обогащение и обновление форм трудовой деятельности школьников.*
- 7. Воспитательная работа по профессиональной ориентации учащихся.*

1. Воспитание добросовестного отношения к труду и сбережению материальных ценностей как фактор морального формирования личности. Функции трудового воспитания. Как отмечалось в главе о целях воспитания, успешное формирование личности в современной школе может осуществляться только на основе разумно организованного соединения учебно-воспитательной работы с практической трудовой деятельностью. Передовые представители философской и педагогической мысли видели в труде большую преобразующую силу, которая обеспечивает прогрессивное развитие как общества в целом, так и каждого человека в отдельности.

Труд — основной источник материального и духовного богатства общества, главный критерий социального престижа человека, его священный долг, фундамент личностного развития. Правильно осуществляемое трудовое воспитание, непосредственное участие

школьников в общественно полезном, производительном труде, является действенным фактором гражданского взросления, морально-го и интеллектуального формирования личности, ее физического развития. Как бы ни сложилась дальнейшая судьба выпускников школы, трудовые умения и закалка потребуются им в любой сфере деятельности. Вот почему трудовой элемент в школьном воспитании с давних времен выступает как весьма существенная педагогическая тенденция.

В этом отношении большой интерес представляет высказывание ученого и просветителя, ректора Виленского университета Яна Снядецкого (1756—1830), который писал: «В знаменитых семействах наших два порока, деморализующие людей: праздность и отвращение к занятиям и труду, а потому основой хорошего воспитания должно стать трудолюбие»¹. Еще большее значение приобретает трудовое воспитание в условиях научно-технического прогресса и рыночной экономики, когда от человека требуются высокая квалификация, широкий технический кругозор и способность к быстрому овладению более совершенными трудовыми умениями и навыками. Вот почему приобщение учащихся в той или иной форме к производительному труду, организация трудового воспитания все более и более пробивают себе дорогу в школах большинства стран мира, становятся неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Они осуществляются в США, Англии, Германии и других странах. С 1987/88 учебного года во всех основных школах (обычно 9 классов) Баварии введен предмет «Трудовое обучение». С учащимися проводится производственная практика в течение одной-двух недель, во время которой они занимаются производительным трудом, приобретают трудовые умения и навыки, знакомятся с рабочими профессиями. В то же время владелец предприятия, на котором организуется практика, сам присматривается к учащимся и, бывает, некоторых из них приглашает после окончания школы к себе на работу.

Необходимость трудового обучения и воспитания в школах обусловила большое значение их научного исследования. Немало ценных идей по этой проблеме содержится в трудах классиков педагогики — Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др.

Различные аспекты трудового воспитания исследованы П.Р. Атутовым, Н.И. Болдыревым, Н.К. Гончаровым, К.А. Ивановичем,

¹ Цит. по : Антология педагогической мысли Белорусской ССР. М., 1986. С. 164.

И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинским, А.А. Шибановым, М.У. Пискуновым.

В педагогике детально раскрываются функции трудового воспитания в развитии личности и ее нравственном формировании. В частности, обращается внимание на следующие вопросы.

Труд, практическая производственная деятельность оказывают благотворное влияние на физическое развитие человека. Физиологические исследования показывают, что физический труд, связанный с движениями и мускульными упражнениями, с пребыванием на свежем воздухе, укрепляет силы человека и его здоровье, повышает его жизненную энергию и умственную работоспособность. Л.Н. Толстой в свое время писал:

«При усидчивой умственной работе, без движения и телесного труда сушее горе. Не походи я, не поработай я ногами и руками в течение хоть одного дня, вечером я уже никуда не гожусь: ни читать, ни писать, ни даже внимательно слушать других, голова кружится, а в глазах звезды какие-то, и ночь проводится без сна».

Такую же мысль высказывал и К.Д. Ушинский.

«Кто, — писал он, — не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда — тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать»¹.

Труд развивает умственные способности человека, егосообразительность, творческую смекалку. Работа на современном производстве требует широкой образовательной и технической подготовки, умения быстро овладевать новой технологией, способностей в области рационализации и совершенствования трудовых приемов.

Исключительно велико значение труда в нравственном воспитании личности. Многие педагоги связывали трудовую деятельность с развитием гражданского сознания школьников, патриотических чувств и понимания своего общественного долга. Каждый воспитанник готовится стать членом трудового коллектива. Его значение и ценность как гражданина будут зависеть исключительно от его умения трудиться и приносить пользу себе и людям. В то же время от

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 342.

трудовой подготовленности и личного вклада человека в общее дело зависит его материальное благосостояние. Имея в виду именно это, К.Д. Ушинский подчеркивал: «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни»¹.

Существенная функция труда состоит в формировании учащихся товарищеских отношений, коллективизма и взаимной требовательности. «Только участие в коллективном труде, — отмечал А.С. Макаренко, — позволяет человеку выработать правильное, нравственное отношение к другим людям — родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда»².

А.С. Макаренко считал труд существенным элементом выработки воспитанников *жизненной сноровки, укрепления характера и гражданских чувств.* «Мы хорошо знаем, — писал он, — что от природы все люди обладают приблизительно одинаковыми трудовыми данными, но, в жизни одни люди умеют работать лучше, другие — хуже, одни способны только к самому простому труду, другие — к труду более сложному и, следовательно, более ценному. Эти различные трудовые качества не даются человеку от природы, они воспитываются в нем в течение его жизни и в особенности в молодости»³.

Наконец, *труд как фактор воспитания способствует жизненному самоопределению и правильному выбору профессии.* Как ни многогранно воспитательное значение учения, оно все же связано главным образом с умственной деятельностью и, естественно, формирует интерес преимущественно к интеллектуальной работе. Между тем большинство учащихся после окончания школы вливается в сферу материального производства. Чтобы осуществлять их профессиональную ориентацию, необходимо широко использовать в этих целях организацию различных видов общественно полезного труда, дать им возможность испытать свои силы и способности в разнообразных сферах производственной деятельности. Все это показывает, какую огромную роль играет трудовое воспитание в умственном, нравственном формировании и всестороннем развитии учащихся. В этом смысле особое значение приобретают слова К.Д. Ушинского о том, что «воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 348.

² Макаренко А.С. Соч. Т. IV. С. 397.

³ Там же. С. 395-396.

серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой»¹. Л.Н. Толстой писал, что стыдиться можно и должно не какой-либо работы, хотя бы самой нечистой, а только одного — праздной жизни.

2. Сущность трудового воспитания, трудового обучения и профессиональной ориентации. Понятие трудолюбия как личностного качества и его внутренняя структура. Эти термины являются родственными, но каждый из них имеет свою специфику. *Трудовое воспитание есть процесс организации и стимулирования разнообразной трудовой деятельности учащихся и формирования у них добросовестного отношения к выполняемой работе, проявлению в ней инициативы, творчества, стремления к достижению более высоких результатов.*

Понятно, что формирование положительного отношения к труду нельзя осуществлять без соответствующего научения трудовым умениям и навыкам. В этом смысле *трудовое обучение выступает как специально организованный педагогический процесс, направленный на овладение практическими приемами того или иного труда, на формирование и совершенствование трудовых умений и навыков.*

Профессиональная же ориентация как педагогическая категория обозначает процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями.

Сопоставляя эти три педагогические категории, следует отметить, что понятие *трудовое воспитание* является более широким по сравнению с *трудовым обучением* и *профориентацией*. Последние выступают как его составные части. Но, выполняя свои специфические роли, все эти три процесса взаимосвязаны и при успешном их осуществлении способствуют формированию у школьников трудолюбия. Что же такое трудолюбие? *Трудолюбие является результатом трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации и выступает как личностное качество, которое характеризуется прочной потребностно-мотивационной сферой, глубоким пониманием большой преобразующе-воспитательной силы труда (знания и убеждения), умением и стремлением добросовестно выполнять любую необходимую работу и проявлять волевые усилия в преодолении тех преград, которые встречаются в процессе трудовой деятельности.* Будучи личностным качеством, трудолюбие, таким образом, включает в себя следующие структурные компоненты:

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 354-355.

а) потребность в созидательно-трудовой деятельности и ее здоровые социальные и личные мотивы;

б) понимание пользы труда для общества и для себя и убеждение в его нравственной благодетельности (сознание);

в) наличие трудовых умений и навыков и их постоянное совершенствование;

г) достаточно сильную волю личности.

Знание этой структуры имеет определяющее значение для осмысления методических основ трудового воспитания.

3. Основные виды трудовой деятельности школьников. Поскольку трудовое воспитание осуществляется в процессе включения учащихся в соответствующую их возрасту трудовую деятельность, возникает вопрос: в какие виды труда необходимо вовлекать учащихся?

Широкое применение в школе находит прежде всего *трудовая деятельность учащихся, связанная с учебными занятиями*. Начиная с первого класса, учащиеся занимаются изготовлением разнообразных учебно-наглядных пособий: таблиц, картин, диаграмм, гербариев, коллекций, простейших моделей, а в средних и старших классах, кроме этого, школьники создают различные механизмы, действующие модели, стенды и т.д. При изучении природоведения и ботаники учащиеся работают на пришкольном учебно-опытном участке, в теплицах и садах, занимаются выращиванием цветов, создают живые уголки, организуют работу по подкормке птиц и диких животных.

Значительное место в трудовом воспитании и обучении занимает *трудовая деятельность в начальных классах, занятия в учебных мастерских в средних классах и учебно-производственная практика в старших классах*.

Большую роль в трудовом обучении и воспитании играет *труд по самообслуживанию*. Он включает в себя: уход за своими вещами, уборку классов и учебных кабинетов, ремонт учебно-наглядных пособий, книг в школьной библиотеке, мебели и инвентаря и т.д.

Следующим видом трудовой деятельности учащихся является *общественно-полезная работа по благоустройству школьной территории, по сбору вторичного сырья, лекарственных растений, озеленению улиц в населенных пунктах, дорог и т.д.* К этой работе привлекаются учащиеся от I до XI класса.

Наконец, в трудовом воспитании важное значение имеет *общественно-полезный, производительный труд*, который организуется в средних и старших классах на промышленных предприятиях, в сель-

ском хозяйстве и который связан с созданием материальных ценностей.

Школьники не только приобретают трудовые умения и навыки, но и учатся хозяйствовать, проявлять предприимчивость. Понятно, что многое здесь зависит от инициативы, активности и заботы педагогического коллектива, от его желания сделать труд действенным средством обучения и воспитания учащихся.

4. Воспитание у учащихся потребности в труде, бережном отношении к материальным ценностям общества и личным вещам.

Как отмечено выше, существенной задачей трудового воспитания является формирование у учащихся потребности в труде и бережном отношении к материальным ценностям общества и личным вещам. Только потребность создает внутреннее влечение к трудовой деятельности, побуждает учащегося бережно относиться к материальным ценностям общества, способствует формированию таких личностных качеств, как трудолюбие и бережливость.

Успешное решение этой проблемы во многом зависит от характера воспитания детей в семье. Правильное семейное воспитание заключается в том, чтобы постепенно привлекать ребенка к посильной и разнообразной трудовой деятельности. Вначале это бывает простейшая работа по самообслуживанию, связанная с уходом за своими игрушками, одеждой и обувью. Затем сфера трудовых дел ребенка расширяется и включает в себя поливку цветов в доме, участие в сухой уборке квартиры, поддержание чистоты в ванной и т.д. В лекции для родителей «Воспитание в труде» А.С. Макаренко перечисляет более 20 видов труда детей в семье¹. Участие в посильной и систематической трудовой деятельности позволяет детям не только приучаться к домашнему труду и приобретать практические умения и навыки, но и постепенно осознавать свои трудовые обязанности, привыкать к бережливости. С такими детьми, естественно, легче работать и учителям.

Однако школе необходимо значительно расширять сферу трудовой деятельности учащихся, включать их в такие виды деятельности, результаты которых связаны с созданием материальных ценностей. Усложнение трудовой деятельности учащихся и повышение ее воспитательного значения требуют возбуждения у них тех специфических внутренних противоречий, под влиянием которых формируется потребность в труде и которые стимулируют

См.: Макаренко А.С. Соч. Т. IV. С. 401-402.

ют развитие трудолюбия и бережливости. Что же это за противоречия и как они создаются?

Одно из этих внутренних противоречий состоит в переживании учащимися «расхождения» между характером домашнего труда и расширением сферы их трудовой деятельности в школе. Когда ученику приходится выполнять различные задания по изготовлению учебных пособий, когда усложняется сфера его деятельности в работе по самообслуживанию и благоустройству школы, по оказанию помощи близлежащим стройкам, промышленным предприятиям, сельскому хозяйству, его труд неизбежно приобретает элементы новизны, становится интересным, что и способствует стимулированию его трудовой активности.

Расширение сферы трудовой деятельности учащихся способствует также возбуждению противоречия между объемом имеющихся у них умений и навыков и необходимостью овладения новыми трудовыми процессами, а также совершенствования своей сноровки и аккуратности в работе. Для этого в процессе воспитания важно показывать учащимся, какие новые умения и навыки они могут приобрести и какие стороны своей трудовой подготовки могут усовершенствовать.

Большие возможности для возбуждения потребности в труде и бережном отношении к материальным ценностям общества предоставляет разъяснение учащимся их трудовых обязанностей, а также бережливости как нравственного качества. Когда ученик глубоко осознает общественное и личное значение труда, а также свои обязанности, у него формируется психологическая установка к активной трудовой деятельности, к выполнению любой работы.

В возбуждении у школьников переживания внутренних противоречий и воспитания потребности в труде и бережном отношении к материальным ценностям большую роль играют формы организации трудовой деятельности. Какие же из этих форм получили распространение в школьной практике? Важнейшими из них являются следующие:

а) создание постоянных или временных ученических звеньев для выполнения той или иной работы. Например, могут функционировать постоянные звенья по уходу за плодовыми деревьями в школьном саду, если он есть, по выращиванию цветов. Временные звенья организуются для выполнения эпизодической работы, например, для оформления школьного здания к наступающему празднику, для совместной работы с шефами и т.д.;

б) накопление и развитие трудовых традиций в школе, как, например, традиционная подготовка и проведение в школе «Праздника

ка труда» или праздника «В подарок школе», когда ученики всех классов изготавливают учебные пособия, мастерят модели, закладывают памятные аллеи. Стимулирующей трудовой традицией являются выставки технического творчества школьников и т.д.;

в) в последние годы в школах создаются производственные кооперативы, в которых учащиеся занимаются производительным трудом и получают за это денежную оплату;

г) эффективной формой возбуждения трудовой активности являются индивидуальные трудовые поручения, которые даются учащимся учителями и ученическими организациями. Нередко учителя просят того или иного ученика помочь в уборке учебного кабинета, привести в надлежащий порядок приборы, мебель и т.д.

5. Развитие сознательного отношения к труду, взглядов и убеждений по вопросам трудолюбия. Важной стороной трудолюбия является глубокое понимание личностью существенного значения труда в жизни общества и каждого человека, ее взгляды и убеждения в необходимости вносить свой вклад в развитие экономики, в создание личного материального благополучия.

Развитие сознательности, взглядов и убеждений по вопросам трудолюбия осуществляется прежде всего в процессе учебных занятий. Учебный материал по литературе, языку, истории и другим предметам содержит немало примеров и фактов, позволяющих раскрывать благотворное влияние труда на человека, его чувства и моральное формирование. Развитие общества основывается в конечном итоге на создании материальных ценностей и жизненных средств, что влечет за собой эволюцию социальных и моральных отношений. В этом смысле главным двигателем социального развития является человек труда, его творческо-преобразующая деятельность. Эти идеи пронизывают содержание такого учебного предмета, как история, и овладение им позволяет глубоко осмысливать значение труда в развитии общества.

Возвышающая человека роль труда, его одухотворяющая нравственная сущность ярко освещаются в произведениях художественной литературы. Благородство труда воспевали А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.Н. Некрасов, М.А. Шолохов, Я. Купала, Я. Колас и другие писатели. Глубокое осмысление и овладение этим материалом не только расширяют кругозор учащихся по вопросам о роли труда в жизни общества, но и позволяют им осознавать его большое значение в личностном развитии человека, закладывают основы их взглядов и убеждений.

Широкие возможности в этом плане предоставляют также разнообразные формы морально-познавательной деятельности учащихся в системе внеклассной работы. Различные вопросы о роли труда в улучшении благосостояния народа раскрываются в этических беседах, лекциях, докладах, на классных часах. На эти темы проводятся читательские конференции, школьные вечера, диспуты, встречи с тружениками промышленности и сельского хозяйства, экскурсии на производство и др. Во многих школах поддерживаются шефские связи с предприятиями, колхозами и совхозами, создаются комнаты боевой и трудовой славы. Для развития сознательности, взглядов и убеждений учащихся в этих случаях используются методы убеждения-разъяснения, положительные примеры и т.д.

Воспитательное значение учебной и внеклассной работы в формировании трудолюбия учащихся, их взглядов и убеждений зависит от ее содержательности, эмоциональности и умелого учета возрастных особенностей школьников.

Однако, как отмечалось выше, в структуре трудолюбия как личностного качества, пожалуй, едва ли не главным являются трудовые умения и навыки, умелость личности в различных видах производственной деятельности. Какие же теоретические и методические проблемы здесь возникают?

6. Организация трудовой деятельности учащихся и формирование у них трудовых умений и навыков. Обогащение и обновление форм трудовой деятельности школьников. Чтобы трудовая деятельность учащихся развивала их сознательность, взгляды и убеждения и способствовала формированию *практической стороны трудолюбия* как личностного качества, ее необходимо методически правильно организовать. Наиболее существенными вопросами этой методики являются следующие.

а) В процессе воспитания, исходя из необходимости включения учащихся в разнообразную трудовую деятельность, учителям и классным руководителям следует не только заботиться о подборе объектов труда, но и тщательно продумывать систему его организации с тем, чтобы он носил регулярный характер. С этой точки зрения нужно планировать трудовую деятельность таким образом, чтобы наряду с более или менее постоянной работой учащиеся систематически изготавливали учебные пособия для школьных кабинетов и выставок, занимались благоустройством прилегающей к школе территории, работали по заданию подшефных предприятий как в течение учебного года, так и во

время каникул. В средних и старших классах полезно, чтобы школьники сами планировали свой труд и сами решали, как лучше его организовать. В этих случаях учителя и классные руководители выступают лишь как советчики и консультанты и оказывают помощь в решении тех вопросов, которые вызывают у школьников определенные затруднения. Если в школе обеспечивается регулярное участие всех учащихся в разнообразных видах труда, то создаются условия для нормального трудового воспитания.

б) При организации труда нужно четко определять те задачи, которые должны решать учащиеся, а также разъяснять их общественное и нравственное значение. Например, учащиеся-подростки и старшеклассники направляются на оказание помощи в уборке урожая. Накануне этого необходимо определить, какую работу будут выполнять учащиеся и какие конкретные задачи стоят перед ними, подробно разъяснить необходимость этой помощи и ее народно-хозяйственное значение. Все это должно делаться кратко и тактично, без лишних призывов и тем более морализирования. Осмысление важности труда и связанных с ним задач способствует возбуждению у учащихся потребности хорошо выполнить трудовое задание, создает психологическую установку на преодоление трудностей, рождает чувство ответственности и долга.

в) В методике трудового воспитания существенно важным является определение порядка выполнения намеченного труда, распределение обязанностей между учащимися, выделение ответственных за отдельные участки работы и определение формы подведения результатов ее выполнения.

г) Весьма важной стороной организации трудовой деятельности учащихся является практический показ и обучение их способам и приемам работы, соблюдению правил техники безопасности. В данном случае речь идет об элементах трудового обучения, формировании трудовых умений и навыков, трудовой сноровки, без которых нельзя успешно работать.

д) Большое значение имеет руководство самим процессом труда и оказание помощи учащимся в овладении более рациональными способами его выполнения.

Учителю надо быть внимательным и следить, кто как работает, кто испытывает затруднения, кому нужно помочь. Особое внимание надо обращать на соблюдение правил техники безопасности, предупреждать учащихся об осторожности в обращении с орудиями труда и техническими средствами.

е) Органической частью организации труда является раскрытие и осмысление его связи с обучением, а также его роли в углублении

и расширении знаний школьников. Когда, например, учащиеся работают на пришкольном участке, эти вопросы всегда выступают на первый план. Школьники на практике применяют свои знания о способах посадки деревьев, различных растений, изучают влияние минеральных удобрений на рост и урожайность сельскохозяйственных культур и т.д. Тесно связаны с обучением такие виды труда, как изготовление учебных пособий, работа с приборами и реактивами в учебных кабинетах. Сложнее обстоит дело, когда речь идет о производительном труде. Тем более вдумчиво нужно относиться учителям к использованию его в учебно-воспитательных целях. Школьники работают на рыхлении междурядий свеклы, кукурузы или картофеля. В этом случае полезно вспомнить, что рыхление почвы нередко называют «сухой поливкой» растений, и разъяснить учащимся, что рыхление разрушает капилляры в верхнем слое почвы и тем самым уменьшает испарение влаги. Практическое обращение с техникой, с различными химикатами углубляет знания школьников по физике, химии, биологии.

Подобное соединение труда с обучением не должно носить механического характера. Его необходимо осуществлять тогда, когда есть возможность, когда между трудом и знаниями существует содержательная связь. Искусственные же увязки пользы не приносят. Хорошо организованный труд и его материальные результаты сами по себе положительно влияют на обучение учащихся: они воспитывают упорство в преодолении трудностей, формируют у них коллективизм, стремление к взаимопомощи, т.е. те качества, которые обеспечивают успех как в физической работе, так и в учебных занятиях.

ж) Для формирования добросовестного отношения к труду большое значение имеет стимулирование трудовой активности учащихся, формирование и укрепление у них потребностно-мотивационной сферы в этом направлении, о чем шла речь выше. Вместе с потребностями и мотивами значительную роль в стимулировании трудовой активности школьников играет сама форма организации труда. Можно просто поехать всем классом на сельскохозяйственные уборочные работы, а можно позаботиться о том, чтобы эта работа приняла интересную форму, например, провести «трудовой десант», создать временную производственную бригаду, — и работа пойдет веселее.

Вообще нужно стремиться к тому, чтобы в организацию учебного труда непрерывно вносились новые творческие элементы, чтобы ее формы постоянно обновлялись и приобретали свежие, а иной раз и романтические черты. Многое здесь дает использование

методики коллективных творческих дел учащихся, привлечение их самих к поиску объектов труда и придание ему привлекательных форм организации. Вот школьники обратили внимание на то, с какой радостью их встречают малыши из соседнего детского сада. Учитель подсказывает им провести операцию «ПМД» («Подарок младшим друзьям»), в процессе которой они готовят детям игрушки, сувениры, новые игры. В зимнее время учащиеся задумывают новую трудовую операцию «Снежная сказка» и по секрету от малышей делают различные скульптуры из снега, строят снежную крепость и т.д.

В предновогодние дни в школе проводится ролевая игра «Фабрика». Школьники распределяют между собой разные роли: одним поручается подготовить оформление помещения к новомуднему вечеру, другим — организовать выставку юмористических рисунков, третьим — навести порядок и чистоту в школе, четвертым — изготовить кормушки и домики для птиц и т.д. В результате все заняты конкретными делами, в школе поддерживается бодрое трудовое настроение, дети с охотой выполняют свои обязанности, расширяется сфера их потребностей в новых видах труда и практической деятельности¹.

Таковы основные методические требования, с учетом которых организуется и стимулируется трудовая деятельность школьников и формируется их трудолюбие.

7. Воспитательная работа по профессиональной ориентации учащихся. В системе трудового воспитания существенной задачей является работа по профессиональной ориентации школьников, оказание им действенной помощи в сознательном и правильном выборе профессии, их жизненном самоопределении. Эта работа включает в себя несколько направлений.

Одним из этих направлений является ознакомление учащихся с характером и своеобразием различных профессий и специальностей. Эта задача решается прежде всего в процессе обучения, когда учащиеся знакомятся с различными видами труда и профессиями. В частности, они изучают жизнь и творческую деятельность ученых, изобретателей, писателей, работников искусства, музыки и т.д. На занятиях по истории и литературе они получают представление о людях физического труда и их работе, о предпринимательстве. Это же направле-

¹ См.: *Иванов И.* Трудовое воспитание в коллективных творческих делах // Воспитание школьников. 1989. № 2. С. 38—48.

ние красной нитью проходит и через систему внеклассных мероприятий, причем особый акцент необходимо делать на ознакомлении учащихся с производственными профессиями и специальностями. Эффективными средствами этой работы являются беседы, лекции и доклады о различных профессиях, встречи с тружениками производства, экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные предприятия и стройки, вечера на тему «Кем и каким быть?» и т.д. Для проведения этой работы полезно привлекать родителей, а также представителей различных профессий.

Вторым, направлением профессиональной ориентации учащихся на деятельность в сфере промышленности и сельского хозяйства является показ привлекательного характера производительного труда, создания материальных ценностей общества. Когда ученик лично убеждается в том, какое большое удовлетворение вызывает труд слесаря, токаря, шофера, строителя, комбайнера, эти рабочие специальности будут находиться в сфере выбора им своей будущей профессии.

Третьим направлением профориентации является создание условий для овладения учащимися начатками производственных специальностей. Производственное обучение в школьных производственных комбинатах и особенно непосредственно на промышленных предприятиях способствует выработке практических умений и навыков в тех или иных областях труда, позволяет учащимся проявлять свои творческие способности, познавать большую радость, которую доставляет человеку работа, ее материальные и духовные результаты. Все это обуславливает необходимость поисков путей сочетания общеобразовательной подготовки учащихся и обучения их трудовым умениям и навыкам. Хорошей формой трудового обучения и профессиональной ориентации оказались межшкольные учебно-производственные комбинаты. Они позволяют создать хорошую материально-техническую базу и коллектив мастеров производственного обучения, а также значительно расширить номенклатуру производственных специальностей, которыми могут овладевать учащиеся с учетом местных условий и потребностей окружающих предприятий.

Широкое распространение получило производственное обучение и организация общественно полезного, производительного труда учащихся на базовых промышленных предприятиях и стройках. Это помогает школьникам овладевать производственными умениями и навыками, выбрать себе специальность в соответствии со своими склонностями, а многим из них и вернуться на это предпри-

ятие после окончания школы, чтобы приобщиться к труду в сфере материального производства.

Если в школе умело реализуется рассмотренная выше система трудового воспитания и профессиональной ориентации, она создает педагогические предпосылки для формирования у учащихся потребности в труде, понимания его важного экономического и нравственного значения, способствует овладению трудовыми умениями и навыками, закаляет волю, что в конечном итоге и формирует трудолюбие, а также бережливость как нравственные качества, помогает жизненному самоопределению школьной молодежи. Нельзя, однако, не отметить того, что в решении этой проблемы имеется много недостатков и трудностей. Нередко в школах нет необходимой системы и регулярности в организации труда учащихся. Не обращается должного внимания на стимулирование их трудовой активности, на создание положительных трудовых традиций. До сих пор не решены как следует вопросы о связи школ с предприятиями по профессиональной ориентации учащихся, которые в последние годы значительно ослаблены.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попытайтесь устно составить план темы и выделить ее узловые вопросы.
2. Определите функции трудового воспитания в развитии личности, как они исследованы в педагогике.
3. Раскройте значение понятий: «трудовое воспитание», «трудовое обучение», «профессиональная ориентация». В какой связи находятся они между собой?
4. Определите понятие трудолюбия и раскройте его внутреннюю структуру.
5. Какие виды трудовой деятельности учащихся практикуются в школе?
6. Какие воспитательные методы и приемы используются в школе для формирования у учащихся потребности в труде?
7. Раскройте содержание и методику педагогической работы по формированию у школьников взглядов и убеждений по вопросам трудолюбия и формированию сознательного отношения к труду.
8. Какие теоретические и методические положения необходимо соблюдать в процессе непосредственной организации трудовой деятельности учащихся и воспитания трудовых умений и навыков?
9. В чем состоит сущность профессиональной ориентации учащихся и каковы основные направления ее осуществления?
10. Можно ли применять меры принуждения в процессе трудовой деятельности учащихся?
11. Какие новые моменты в трудовое воспитание вносит рыночная экономика?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М., 1988.

Иващенко Ф.И. Труд и развитие личности школьника. М., 1987.

Йовайше Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М., 1983.

Синицын И.С. Когда воспитывает труд. М., 1987.

Содержание трудового воспитания школьников /Под ред. Я.А. Журкиной, И.И. Зарешко. М., 1989.

Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Собр. соч.: В 11 т. М.;Л., 1948. Т. 2.

Чернышенко И.Д. Трудовое воспитание школьников: Вопросы теории и методики. М., 1986.

ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ И КУЛЬТУРЫ ПОВЕЛЕНИЯ

- 1. Формирование дисциплинированности и культуры поведения как важнейшая задача нравственного воспитания.*
- 2. Различные подходы к разработке проблемы воспитания дисциплины и культуры поведения в педагогике.*
- 3. Сущность сознательной дисциплины и культуры поведения. Понятие дисциплинированности.*
- 4. Формирование у учащихся потребности в соблюдении правил дисциплины и культуры поведения.*
- 5. Воспитание сознательного отношения к соблюдению установленных в школе правил поведения и внутреннего распорядка.*
- 6. Выработка у учащихся умений и навыков дисциплинированного поведения. Воспитание культуры поведения.*
- 7. Использование общественного мнения воспитательного коллектива в процессе формирования у учащихся дисциплинированности и культуры поведения. Индивидуальная работа с учащимися.*
- 8. Выдвижение и решение ведущих воспитательных задач в процессе формирования у учащихся дисциплины и культуры поведения.*

1. Формирование дисциплинированности и культуры поведения как важнейшая задача нравственного воспитания. При рассмотрении вопроса о содержании нравственного воспитания отмечалось, что важное место в нем занимает формирование у учащихся сознательной дисциплины и культуры поведения. Чем же оно обусловливается?

Дисциплина прежде всего *обеспечивает успех деятельности человека*. Если он пунктуален, аккуратен, строго выполняет все требования, которые предъявляются к труду и к его служебным обязанностям, это создает предпосылки для достижения высоких результатов в работе и повышения ее качества. Это, безусловно, хорошо для общества и для самой личности.

Вместе с тем дисциплина *обладает значительным воспитательным потенциалом*. Она делает человека подтянутым, сдержанным, учит его самообладанию, способствует формированию умения подчинять свои действия и чувства достижению поставленной цели, создает условия для преодоления недостатков и повышения культуры поведения. Именно это и делает воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения исключительно важной задачей нравственного формирования личности в школе.

2. Различные подходы к разработке проблемы воспитания дисциплины и культуры поведения в педагогике. В разработке теории и методики воспитания у школьников дисциплины, как и нравственного формирования вообще, в педагогике сложились три основных направления. *Одно из них* ведет свое начало от немецкого педагога Иоганна Гербарта и целиком основано на авторитаризме. Основными средствами авторитарного воспитания в этом смысле были: внушение, угроза, наблюдение за поведением и различного рода наказания, не исключая и физических.

Второе направление связано с теорией так называемого свободного воспитания, согласно которой дисциплину детей следует поддерживать и воспитывать, не только не ограничивая их поведения, но, наоборот, обеспечивая им полную свободу и включая их в интересную и увлекательную деятельность, за что такой подход в воспитании получил название «потешающей педагогики».

Понятно, что как авторитарный подход к формированию дисциплинированности школьников, так и теория «свободного воспитания» занимали крайние позиции, были слишком односторонними и не обеспечивали эффективных путей для решения этой сложной проблемы. Авторитарное воспитание было рассчитано на поддержание дисциплины в школе путем насаждения страха среди детей. Естественно, что сознательность учащихся здесь фактически исключалась, хотя без этого не может быть настоящей дисциплины.

«Свободное же воспитание» базировалось только на возбуждении интереса детей, игнорируя то, что в жизни и деятельности человека не может быть интересным все, и потому нужно приучать детей исполнять и «неинтересную» работу и преодолевать различные соблазны и нездоровые влечения. Вот почему с давних времен многие прогрессивные педагоги по вопросам формирования дисциплинированности учащихся придерживались *третьего направления - гуманистического*. Такие идеи, в частности, высказывали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и другие

педагоги. Они считали, что *дисциплинированность растущей личности есть очень сложный феномен, в основе которого в органическом единстве выступают ее сознание, чувства, а также навыки и привычки поведения и в котором сочетаются их хорошее понимание правил поведения, и переживание своих обязанностей, и внутреннее стремление к их добросовестному выполнению, и способность преодолевать различные препятствия, которые возникают на этом пути.*

Структурная сложность этого качества сама по себе исключает использование только какого-то одного подхода к его формированию — авторитарного или основанного на невмешательстве в детское поведение. Процесс этот требует и развития сознательности учащихся, и гуманного отношения к ним, и тактичной требовательности, и систематических упражнений (приучения) по соблюдению правил поведения. Именно эти направления и стали определяющими в воспитании у школьников дисциплинированности и культуры поведения.

3. Сущность сознательной дисциплины и культуры поведения.

Понятие дисциплинированности. Слово *дисциплина* (disciplina) латинского происхождения и в переводе на русский язык имеет два значения. В одном случае оно означает учение, определенную систему знаний, например математическая дисциплина, лингвистическая дисциплина и т.д. В другом же смысле, в каком мы употребляем его в данном случае, оно обозначает «обязательное для всех членов данного коллектива подчинение твердо установленному порядку; выдержанность, привычку к строгому порядку»¹.

Обратим внимание: *дисциплина понимается как наличие в коллективе (учреждении, школе) твердо установленного порядка, определенных правил, обязательное подчинение этому порядку и соблюдение этих правил всеми членами данного коллектива. Вот эта обязательность дисциплины придает ей определенную специфику в системе морали. Будучи составной частью нравственности, дисциплина охватывает главным образом те стороны поведения личности, которые являются для нее обязательными в силу служебных обязанностей и существующих в том или ином учреждении правил внутреннего распорядка.*

Для понимания специфики дисциплины в системе нравственности личности необходимо иметь в виду, что одно и то же правило поведения в одном случае выступает как требование дисциплины, в

другом — как норма морали. Если, например, молодой человек на вечере в клубе сидя беседует с женщиной, которая стоит рядом с ним, или старшим по возрасту мужчиной, его поведение квалифицируется не как нарушение дисциплины, а как отступление от норм вежливости и приличия. Но если ученик во время перерыва будет сидеть и разговаривать с учителем, который стоит, то это уже считается недисциплинированностью, так как школьные правила предписывают, чтобы ученик вставал, когда беседует с учителем. О том, что дисциплина относится преимущественно к выполнению обязательных норм и правил поведения, связанных со служебными обязанностями личности, говорят также те особенности, которые она имеет в различных общественных сферах. Существует, например, воинская дисциплина, дисциплина трудовая и т.д. Естественно, есть и *школьная дисциплина*. Она включает в себя целую систему обязательных для учащихся правил поведения, определенный порядок организации их учебной, трудовой и общественной деятельности, причем выполнение этих правил должно носить сознательный, а не принудительный характер. **В этом смысле сущность сознательной дисциплины учащихся состоит в знании правил поведения и установленного в школе порядка, понимания их необходимости и закрепившейся, устойчивой привычке их соблюдения.** Но если правила дисциплины закрепляются в поведении учащихся и определяют его устойчивость, они превращаются в *личностное качество*, которое обычно принято называть *дисциплинированностью*. В конечном итоге школьное воспитание и должно направляться на формирование у учащихся дисциплинированности.

Сознательная дисциплина, дисциплинированность личности могут иметь различные уровни развития, что находит свое отражение в понятии *культура поведения*. Однако понятие *культура поведения* не ограничивается только характеристикой дисциплины учащихся. Оно включает в себя все стороны нравственного проявления личности. Говорят, например, о культуре речи, о культуре труда, о культуре взаимоотношений в коллективе и т.д. В этом смысле *культура поведения как специфический термин означает высокую степень ответственности, отшлифованности действий и поступков человека, совершенство его деятельности в различных сферах жизни.*

Содержание школьной дисциплины, как уже отмечено, определяется теми нормами и требованиями, которые устанавливаются правилами для учащихся, а также внутренним распорядком школы. *Важнейшими из этих правил являются следующие: школьники обязаны добросовестно выполнять учебные задания и овладевать знаниями; в хорошем состоянии поддерживать свои учебники, тетради и учебные пособия; соблюдать порядок и тишину на занятиях; не допускать подсказок и спи-*

сывания; беречь школьное имущество и личные вещи; проявлять вежливость в отношениях с учителями, старшими и товарищами; принимать участие в общественно полезном труде и внеклассных мероприятиях; не допускать грубых и оскорбительных слов; быть требовательными к своему внешнему виду; поддерживать честь своей школы и своего класса и т. д.

Конкретные требования предъявляются к поведению учащихся на улице и в общественных местах. Поскольку содержание этих норм и требований должно учитывать возрастные особенности учащихся, они имеют свою специфику в отношении к учащимся начальных, средних и старших классов. К сожалению, в последние годы внимание к разработке правил поведения школьников было ослаблено, хотя четкое их определение имеет большое воспитательное значение. Дело в том, что правила для учащихся и внутренний распорядок школы являются нормативными документами, на основе которых осуществляется воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения как личностных качеств школьников. Какой же должна быть эта работа?

4. Формирование у учащихся потребности в соблюдении правил дисциплины и культуры поведения. Как и воспитание любого личностного качества, *формирование дисциплинированности и культуры поведения базируется на потребности учащихся в своем нравственном росте.* Для этого учителя и классные руководители должны создавать такие педагогические ситуации, в которых школьники переживали бы внутренние противоречия между имеющимся и необходимым уровнем дисциплины и стремились бы к ее улучшению. В этих целях можно использовать целую систему методических приемов.

Прежде всего в школе необходимо поддерживать высокую санитарно-гигиеническую культуру и образцовый внутренний порядок. Чистота и уют в коридорах, классных помещениях и учебных кабинетах, их хорошая освещенность и художественное оформление — все это благоприятно влияет на поведение учащихся, побуждает их не проходить мимо брошенной на пол бумажки, воздерживаться от хождения в грязной обуви, обращать внимание на неопрятность. Очень важно обеспечить подобный режим с первых дней учебного года. Нужно, чтобы к началу занятий школа была хорошо отремонтирована и благотворно действовала на учащихся своей чистотой, порядком, эстетическим оформлением. Это придает не только торжественность и значимость началу учебного года, но и оказывает большое дисциплинирующее влияние на школьников, на их чувства и сознание.

Немаловажное значение имеет то, чтобы *с первых дней занятий было четко организовано дежурство учителей и самих учащихся, продуманы меры поддержания порядка и дисциплины во время перемен, игры на свежем воздухе, хорошее проветривание классов* и т.д. В отдельных школах предусматривается все до мелочей. Если в школе просторный коридор, куда входят на перерывах учащиеся нескольких классов, что, естественно, создает предпосылки для шума и беготни, в нем расставляются цветы таким образом, чтобы создать ограничения для излишней резвости... Особенно тщательно налаживается эта работа в первые дни и месяцы учебного года с тем, чтобы усилить присмотр за порядком и закрепить необходимые стереотипы поведения.

Большую роль в возбуждении потребности в выработке дисциплинированности и культуры поведения играет *тактичное предъявление требований* к учащимся в начале учебного года. Методика этих требований раскрыта в главе о воспитании ученического коллектива. Здесь же необходимо подчеркнуть, что требования в этом случае служат средством напоминания правил поведения и обостряют у учащихся переживания внутренних противоречий между имеющимися недостатками в их поведении и правилами, вытекающими из их школьных обязанностей.

Сильнейшее дисциплинирующее влияние на учащихся оказывает увлекательная и содержательная организация учебной работы, обеспечение с первых дней учебного года переживания учащимися радости успехов, умелая активизация их познавательной деятельности и установление благожелательных отношений с учителями. В этом смысле полностью сохраняет свое значение педагогическое положение о том, что *дисциплина в школе воспитывается путем установления стройного порядка в учебной работе, ее высоким качеством и умелой организацией досуга детей, а также благожелательными отношениями между педагогами и учащимися*. Шалости детей чаще всего бывают на малосодержательных и плохо организованных уроках, и именно в этих случаях учителю приходится прибегать к мерам внешнего дисциплинирования — замечаниям, записям в дневниках и т.д.

Наконец, в оперативном плане, если назрела острая необходимость в укреплении дисциплины и порядка в школе или отдельном классе, потребность учащихся в улучшении поведения можно вызвать путем анализа допускаемых ими недостатков и постановки задач по их неотложной ликвидации. Такие задачи ставят учителя и классные руководители, если, например, нужно срочно обратить внимание школьников на поддержание чистоты в школе или улучшить их отношение к общественно полезному труду и т.д.

Если рассмотренные выше меры — *образцовый санитарно-гигиенический порядок в школе, правильная организация поведения учащихся с первых дней учебного года, умелое предъявление к ним педагогических требований и содержательное осуществление учебных занятий* — используются достаточно умело и комплексно, они создают действенные предпосылки для воспитания у школьников потребности в соблюдении правил поведения и внутреннего распорядка.

5. Воспитание сознательного отношения к соблюдению установленных в школе правил поведения и внутреннего распорядка.

Органической частью формирования дисциплинированности и культуры поведения является воспитание у учащихся *понимания и сознательного отношения к выполнению своих школьных обязанностей и правил внутреннего распорядка*. Решающую роль здесь играет проведение содержательной разъяснительной работы и организация познавательной деятельности учащихся по осмыслению правил дисциплины и культуры поведения. Эта работа должна осуществляться во всей системе обучения и внеклассных занятий.

Обучение дисциплинирует учащихся прежде всего тем, что оно развивает их интеллектуальный кругозор, повышает моральную сознательность и способствует усвоению норм и правил поведения. Большое значение в этом имеет содержание изучаемого материала. В этой связи важно подчеркивать и добиваться глубокого усвоения тех аспектов основ наук, в которых раскрываются принципы морали и дисциплины, их значение для достижения успеха в любой работе и укрепления чувства собственного достоинства. Так, на занятиях по литературе у учащихся формируются представления о моральном облике человека, его убежденности в пользе дисциплины и культуры поведения личности, осмысливаются ее гражданские обязанности. Изучение каждого предмета дает возможность учителям разъяснять правила поведения и их влияние на успеваемость учащихся.

Значительная работа в этом направлении должна проводиться учителями и классными руководителями во внеурочное время. Каким же должно быть ее содержание и основные формы?

Большое место занимает разъяснение правил поведения. С этой целью в школах проводятся беседы и классные собрания. Тематика их носит двуплановый характер. В одном случае, особенно в начале учебного года, раскрывается содержание правил поведения учащихся в целом. Так, в школах практикуются беседы на такие темы: «Чего требуют от учащихся правила поведения?», «Каким должно

быть поведение школьников?», «Что такое дисциплина?», «Об обязанностях и дисциплине школьников» и др. Обсуждение этих вопросов дает учащимся довольно широкое представление о тех требованиях к их поведению, которые вытекают из их школьных обязанностей.

Но чтобы правила поведения оказывали действенное регулятивное влияние на дисциплину учащихся и способствовали их воспитанию, они должны быть усвоены на понятийном уровне и доведены до моральных убеждений. Естественно, что воспитательной работе в этом случае необходимо придавать более конкретный характер. Ее тематика должна предусматривать глубокое разъяснение важнейших вопросов поведения учащихся и способствовать формированию у них соответствующих понятий. Ограничимся лишь одним примером.

Правила поведения учащихся V—IX классов требуют, чтобы они настойчиво овладевали знаниями, старательно учились и были внимательными и активными на уроках. Чтобы школьники глубоко усвоили и усвоили эти требования, необходимо помочь им осмыслить, в чем должна заключаться их настойчивость и активность в овладении знаниями. Для этого полезно провести не одну, а ряд бесед: «Что такое настойчивость в учении и в чем она проявляется», «Что значит быть внимательным на уроке», «О познавательной активности в обучении», «Об обязанностях учащихся в учебе» и т.д. Как видим, содержание бесед носит не общий характер, как это зачастую бывает, а направлено на раскрытие конкретных понятий: что такое настойчивость в учении, что такое обязанность, в чем проявляется внимательность и т.д.

Подобным же образом проводится разъяснительная работа и по другим правилам поведения. Это позволяет не только формировать понятия о важнейших правилах дисциплины, но и многократно обращаться к разъяснению одних и тех же требований к поведению учащихся, постоянно расширяя и углубляя их знания. Естественно, что тематика и содержание этих бесед и собраний должны соответствовать возрастным особенностям школьников¹.

Усвоение правил и требований дисциплины создает соответствующие психологические установки в поведении, позволяет учащимся сравнивать свои действия и поступки с моральными нормами, способствует формированию у них взглядов и убеждений, кото-

¹ См. пособия: Этические беседы с учащимися. 5 класс. Минск, 1992; Этические беседы с учащимися. 6 класс. Минск, 1985; Этические беседы с учащимися. 7 класс. Минск, 1986; Этические беседы с учащимися. 8 класс. Минск, 1987.

рые и определяют нравственное сознание как важнейший элемент дисциплинированности.

6. Выработка у учащихся умений и навыков дисциплинированного поведения. Воспитание культуры поведения. Воспитание практической стороны дисциплинированности и культуры поведения требует умелой и систематической организации упражнений «в правильном поступке» (А.С. Макаренко). Все это обуславливает необходимость широкого использования метода упражнений (приучения) в системе обучения и внеклассных занятий. Остановимся на наиболее распространенных из этих упражнений.

Большое значение имеет прежде всего четкое начало занятий. Как уже отмечалось, нельзя начинать урок, пока в классе не установится должный порядок и не будет привлечено внимание учащихся к работе. Если же учащиеся чем-либо взбудоражены или не успокоились сразу после перемены, для установления дисциплины необходимо применять специальные педагогические приемы, чтобы настроить их к работе (о них шла речь в главе об уроке).

Исключительно важно, чтобы учитель перед началом занятий, обратил внимание на чистоту в классе, на наличие мела у доски и нужных учебных пособий, а в необходимых случаях предложил закрыть учебники или приготовить тетради и ручки для письма. Нет ничего хуже для поддержания дисциплины, чем суетливость и неорганизованность самого учителя в классе. Например, учитель начал опрос учащихся по пройденному материалу, а потом вдруг обнаружил, что некоторые из них не закрыли учебники. Приходится прерывать отвечающего и устранять этот недостаток. Или другой пример. Учитель объявляет о контрольной работе по математике, подходит к доске и записывает задачи, не сделав никаких указаний учащимся. И вот возникают вопросы: «А какое сегодня число?», «Как озаглавить контрольную работу?», «Можно ли выполнять контрольную работу на листках, так как я забыл принести тетрадь?» и т.д. Так по вине учителя на уроке возникает беспорядок.

На уроках необходимо организовывать упражнения и приучать учащихся бесшумно занимать свое место за партой после перемены, правильно сидеть, соблюдать тишину, поднимать руку при желании ответить на поставленный вопрос или обратиться к учителю, красиво и стройно стоять у доски, не отвлекаться от занятий и т.д. Ну а если иной раз возникает, как говорят, «рабочий шумок», опять полезно прибегать к тренировке и, например, предложить учащимся

провести «минутку тишины». Нужно также учиться бесшумно выходить из класса после окончания урока, спокойно вести себя на переменах и т.д. Необходимо подчеркнуть, что метод упражнений (приучения) является весьма действенным средством воспитания дисциплины и культуры поведения учащихся в процессе обучения. Но эти упражнения необходимо сопровождать краткими пояснениями и беседами об их целесообразности и важности. Особенно широкое применение подобная методика должна находить в начальных и средних классах.

Приучение к дисциплине на занятиях осуществляется с помощью дидактических методов и приемов поддержания внимания учащихся, активизации их познавательной деятельности и возбуждения интереса к учению. Увлеченный учебной работой, школьник сосредоточивается на овладении знаниями, постепенно привыкает к порядку и начинает сам активно бороться со всеми помехами, отвлекающими от занятий.

Если в классе обнаруживается, что учащиеся плохо справляются с выполнением домашних заданий, с ними полезно проводить практические занятия с целью приучения к соблюдению правил умственного труда. Участвуя в этих занятиях, учащиеся глубже усваивают материал, лучше отвечают на уроке и на собственном опыте убеждаются, насколько эффективнее оказывается учебная работа, если придерживаться необходимых правил.

Не меньшее значение имеют упражнения и для организации поведения учащихся на переменах, а также при проведении внеклассной работы. В некоторых школах для этого используют дежурство школьников. В начале учебного дня дежурные занимают свои посты у входа в школу, у гардероба, в коридорах и классах и следят за порядком и дисциплиной. Кто-то из учащихся заходит в школу в грязных ботинках — дежурный предлагает ему выйти из помещения и очистить обувь. Кто-то забыл снять шапку — дежурный напоминает ему об этом. При виде дежурного учащиеся не нарушают порядка у гардероба, не бросают на пол бумажки, не проявляют излишней резвости и постепенно приучаются к чистоте, порядку и аккуратности, шлифуют культуру своего поведения¹.

Не чем иным, как упражнением в дисциплинированном поведении, является участие школьников в хорошо налаженном труде, соблюдении правил уличного движения и т.д.

¹ См.: *Шуркова Н.* Как упражнять в дисциплинированности // Народное образование. 1965. № 9.

7. Использование общественного мнения воспитательного коллектива в процессе формирования у учащихся дисциплинированности и культуры поведения. Индивидуальная работа с учащимися. Проводя воспитательную работу в коллективе и через коллектив, нужно широко использовать его влияние на воспитание дисциплинированности и культуры поведения учащихся.

Большую роль здесь играет опора на актив. Как наиболее деятельная часть ученического коллектива, активисты проявляют высокую принципиальность при анализе поведения учащихся, предъявляют требования к своим товарищам и ориентируют коллектив на повышение ответственности за соблюдение правил внутреннего распорядка. Вот почему нужно практиковать специальные совещания и беседы с активистами по вопросам выполнения правил для учащихся, предъявлять повышенные требования к улучшению их поведения, поручать им проводить разъяснительную работу со своими товарищами.

Опираясь на активистов, необходимо тактично применять меры общественного воздействия в тех случаях, когда отдельные учащиеся допускают отклонения от правил поведения. К этим мерам относятся следующие: заслушивание объяснений учащихся, допускающих нарушения дисциплины, на классных собраниях, на заседаниях ученических комитетов, применение мер общественного порицания, а в отдельных случаях и взысканий. Однако нужно серьезно взвешивать целесообразность этих мер и использовать их осторожно и только тогда, когда тот или иной школьник умышленно нарушает порядок и не считается с критическими замечаниями со стороны одноклассников и учителей. Общественное воздействие в этих случаях должно выступать как коллективное осуждение недисциплинированности и в то же время указывать пути к улучшению поведения.

Наконец, значительное место в системе внеклассных мероприятий занимает индивидуальная воспитательная работа с учащимися как по преодолению, так и особенно по предупреждению недисциплинированности. Учителям и классным руководителям необходимо внимательно изучать школьников, особенно их поведение, и замечать малейшие отклонения от норм и правил дисциплины, а также выяснять причины этих отклонений. Нужно иметь в виду, что склонность к нарушению порядка не проявляется внезапно, она зарождается постепенно, и причинами ее могут быть дурное влияние товарищей, потеря интереса к учению, отрицательное отношение к отдельным учителям, неблагоприятное положение в коллективе и др. Во всех этих случаях возникает необходимость в индивидуальной работе и помощи ученику. Положительную роль здесь может

сыграть задушевная беседа учителя или классного руководителя, внушение, товарищеский совет, совместное обсуждение путей улучшения поведения и т.д.

8. Выдвижение и решение ведущих воспитательных задач в процессе формирования у учащихся дисциплины и культуры поведения. В системе воспитательной работы постоянно возникают те или иные воспитательные задачи, требующие подтягивания отдельных сторон в поведении и дисциплине школьников. Например, может обнаружиться неудовлетворительная дисциплина учащихся на переменах, систематическое нарушение режима дня, снижение старательности при выполнении домашних заданий и т.д. Такие недочеты могут относиться и ко всей школе, и к отдельным классам. Как их преодолевать?

При решении данных вопросов в школах нередко ограничиваются проведением тех или иных одноразовых мероприятий. Ухудшилась дисциплина на переменах в классе — проводится беседа или собрание на эту тему. Обнаружилось небрежное отношение к школьному имуществу — опять собрание или беседа, опять обсуждение. Вполне естественно, что с помощью даже хорошо подготовленных разовых словесных мероприятий подобные недостатки преодолеть практически невозможно.

Чтобы подтянуть учащихся по тем или иным вопросам поведения, необходимо осуществить в этом направлении целый комплекс воспитательной работы и в течение некоторого времени воздействовать на сознание, чувства, поведение и волю учащихся. Обратимся к примеру. После окончания уроков дети беспорядочно бегут к гардеробу, устраивают суету при получении одежды и, таким образом, нарушают порядок. Можно ли этот недостаток преодолеть с помощью одной, хотя и содержательной беседы или ученического собрания? Конечно, нет. Правду говоря, нужно было бы планировать и строить такие гардеробы, чтобы учащиеся могли спокойно, без суеты взять свою одежду. Но пока они небольшие и тесные, нужно преодолевать этот недостаток воспитательной работой и приучать школьников без шума и суеты идти к гардеробу. Для этого требуется довольно продолжительная воспитательная работа. Нужно поставить перед учащимися задачу не нарушать порядка, если после занятий необходимо взять свою одежду в гардеробе, повысить в этом отношении педагогические требования с тем, чтобы вызывать у них потребность в улучшении своей дисциплины и культуры поведения. Затем нужно позаботиться о том, чтобы учащиеся

могли быстро получить свою одежду, а не простаивать в очереди. Полезно в какой-то форме обсудить этот вопрос на классном собрании. Однако и этого мало. Необходимо специально потренировать учащихся в том, чтобы они спокойно следовали к гардеробу, и установить надлежащий контроль за их поведением в этом случае. Только такое сочетание требований, разъяснительной работы и приучения в конечном итоге будет реально влиять на поведение учащихся и поможет ликвидировать этот недостаток.

Таким же должен быть подход к воспитанию, если возникает необходимость привлечь внимание учащихся к соблюдению чистоты в школе, формировать бережное отношение к школьному имуществу и т.д.

Таково содержание, внутренняя логика и методические основы воспитания у учащихся сознательной дисциплины и культуры поведения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Раскройте значение понятий дисциплины и культуры поведения в системе нравственного формирования учащихся.
2. Какие подходы сложились в педагогике при разработке вопросов теории и методики воспитания дисциплинированности и культуры поведения?
3. Дайте определение понятий: дисциплинированность и культура поведения.
4. Какие педагогические условия и методы способствуют формированию у учащихся потребности в соблюдении правил дисциплины и культуры поведения?
5. Какой должна быть система воспитательной работы по формированию у учащихся взглядов и убеждений (сознания) по вопросам дисциплины и культуры поведения?
6. Обоснуйте, какие методы необходимо использовать для формирования у школьников навыков и привычек дисциплины и культуры поведения.
7. Какую роль играет ученический коллектив и как он влияет на воспитание дисциплины и культуры поведения?
8. Чем обуславливается необходимость выдвижения ведущих воспитательных задач в системе формирования у учащихся дисциплины и культуры поведения и как они должны решаться?
9. Покажите, какие общие методы воспитания используются в процессе формирования дисциплины и культуры поведения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников /Сост. ФА. Бобков; Под ред. И.С. Марьенко. М., 1982.

Колесов Д.М. Предупреждение вредных привычек у школьников. Минск, 1987.

Короткина Т. К., Шалыт Л.Б. Закон школьной жизни. Минск, 1989.

Шомова Т. И., Нефедова К.А. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. М., 1985.

Щуркова Н. Как упражнять в дисциплинированности // Народное образование. 1965. №9.

Этические беседы с учащимися. 5 кл.: Материалы в помощь учителям и классным руководителям / Науч. ред. И.Ф. Харламов. Минск, 1992.

Этические беседы с учащимися: VI кл. Пособие для учителя / Науч. ред. И.Ф. Харламов. Минск, 1985.

Этические беседы с учащимися: VII кл. Пособие для учителя / Науч. ред. И.Ф. Харламов. Минск, 1986.

Этические беседы с учащимися: VIII кл. Пособие для учителя / Науч. ред. И.Ф. Харламов. Минск, 1986.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 1. Роль эстетического воспитания в развитии личности.*
- 2. Сущность эстетического воспитания и его содержание.*
- 3. Формирование у школьников художественно-эстетических потребностей.*
- 4. Формирование у учащихся эстетических представлений, понятий и вкусов.*
- 5. Приобщение школьников к художественному творчеству и развитие их способностей в области литературы, музыки и изобразительного искусства.*
- 6. Использование эстетического воспитания в целях формирования нравственности учащихся.*
- 7. Формирование эстетики поведения.*

1. Роль эстетического воспитания в развитии личности. Роль эстетического воспитания в развитии личности, ее всестороннем формировании трудно переоценить. Уже в древности пробивала себе дорогу мысль об элементах эстетики и красоты в жизни и деятельности человека. Об этом, в частности, говорится в одной притче Плутарха. Три раба везут тачку с камнями. Каждому из них философ задает один и тот же вопрос: «Зачем ты везешь эти тяжелые камни?» Первый отвечает: «Приказали везти эту проклятую тачку». Второй говорит: «Везу тачку, чтобы заработать на хлеб». Третий же сказал: «Строю прекрасный храм». Видеть в труде созидательное начало красоты — значит творить прекрасное и в соответствии с ним преобразовывать окружающий мир.

Исключительно велико и многообразно влияние искусства как важнейшего элемента красоты и эстетического отношения к действительности на человека. Оно прежде всего *выполняет большую познавательную функцию* и тем самым способствует развитию сознания и чувств личности, ее взглядов и убеждений. В.Г. Белинский отмечал, что в познании окружающего мира имеются два пути: путь научного познания и познание средствами искусства. Он указывал, что

ученый говорит фактами, силлогизмами, понятиями, а писатель, художник — образами, картинami, но говорят они об одном и том же. Экономист, вооружаясь статистическими данными, доказывает, что положение того или иного класса ухудшилось или улучшилось вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт же показывает эти изменения с помощью образного, художественного изображения действительности, воздействуя на фантазию и воображение читателей. В этой связи Белинский подчеркивал, что искусство способствует развитию сознания и убеждений человека не меньше, чем наука.

Большую роль играет искусство и эстетическое воспитание в *формировании нравственности*. Еще Аристотель писал, что музыка способна оказывать влияние на эстетическую сторону души, и поскольку она обладает таким свойством, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи. Отмечая эту сторону воздействия искусства на личность, А.М. Горький называл эстетику этикой будущего.

Многие наши воины в годы Великой Отечественной войны, идя в бой, несли в своих вещевых мешках полюбившиеся им художественные произведения. Нельзя не усматривать определенной связи между жизненным подвигом Николая Островского и почти полностью повторившего его судьбу писателя Николая Бирюкова — автора известного романа «Чайка» об отважной партизанке Великой Отечественной войны Лизе Чайкиной, — который около 30 лет пролежал пораженный жестокой болезнью в постели и нашел в себе силы и мужество овладеть мастерством художественного слова, чтобы остаться в строю. Такой же страдальческий, но почетный путь прошел белорусский писатель Виссарион Горбук, который после тяжелого ранения в боях с фашистскими захватчиками потерял способность к передвижению и, будучи надолго прикованным к постели, остался в жизненном строю, создал немало художественных произведений для детей и взрослых.

Искусство, в особенности литература, является могучим средством *духовного возвышения человека*. Чем больше читаю, писал А.М. Горький, тем больше книги роднят меня с миром, тем ярче и значительнее становится для меня жизнь. А.И. Герцен отмечал, что без чтения нет и не может быть ни вкуса, ни стиля, ни многосторонней шири понимания. Благодаря чтению человек переживает века. Книги оказывают влияние на глубинные сферы человеческой психики. Недаром Э. Хэмингуэй сравнивал книгу с айсбергом, большая часть которого находится под водой. Искусство развивает эстетическую культуру человека, учит его понимать прекрасное и строить, как уже отмечалось, жизнь по «законам красоты».

Однако влияние искусства на воспитание человека в определенной мере зависит от его художественно-эстетического развития. В восточных странах говорят: «Нет красоты в песках пустыни, есть красота в душе араба». Без знания законов художественного отражения действительности, без понимания языка и художественных средств искусство не возбуждает ни мыслей, ни глубоких чувств. Оно приносит удовольствие и наслаждение только человеку, который имеет соответствующую подготовку и в достаточной степени эстетически образован. Чтобы воспринимать красоту оперного искусства, например, необходимо знать его особенности, понимать язык музыки и вокала, с помощью которых композитор и певцы передают все оттенки жизни и чувств и воздействуют на мысли и эмоции слушателей. Восприятие поэзии и изобразительного искусства также требует определенной подготовки и соответствующего понимания. Даже интересный рассказ не будет захватывать читателя, если у него не выработана техника выразительного чтения, если всю свою энергию он будет затрачивать на составление слов из произносимых звуков и не будет испытывать их художественно-эстетического влияния. Задача школы — обеспечить необходимую эстетическую подготовку учащихся, ввести их в большой мир искусства, сделать его действенным средством познания окружающей действительности, развития мышления и нравственного совершенства.

2. Сущность эстетического воспитания и его содержание. Понятие *эстетического воспитания* органически связано с термином *эстетика*, обозначающим науку о прекрасном. Само слово *эстетика* происходит от греческого *aisthesis*, что в переводе на русский язык означает *ощущение, чувство*. Поэтому в общем плане эстетическое воспитание обозначает процесс формирования чувств в области прекрасного. Но в эстетике это прекрасное связано с искусством, с художественным отражением действительности в сознании и чувствах человека, с его способностью понимать прекрасное, следовать ему в жизни и творить его. В этом смысле *сущность эстетического воспитания состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и жизни, на выработку эстетических понятий, вкусов и идеалов, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства.*

Поскольку эстетическое воспитание осуществляется с помощью искусства, его содержание должно охватывать изучение и приобщение

ние учащихся к различным видам и жанрам искусства — к литературе, музыке, изобразительному искусству. Именно этой цели служит включение в программу школьного обучения русского языка и литературы, изобразительного искусства и музыки. Существенной стороной эстетического воспитания является также познание прекрасного в жизни, в природе, в нравственном облике и поведении человека.

Не менее важной стороной содержания эстетического воспитания является его направленность на личностное развитие учащихся. Какие же стороны этого развития оно должно охватывать?

Прежде всего необходимо формировать у учащихся *эстетические потребности в области искусства, в постижении художественных ценностей общества.*

Важнейшим элементом содержания эстетического воспитания является *развитие у учащихся художественных восприятий.* Эти восприятия должны охватывать широкую сферу эстетических явлений. В частности, необходимо научить школьников воспринимать прекрасное в различных видах искусства, природе, окружающей жизни и поведении людей.

Существенным компонентом эстетического воспитания является *овладение знаниями*, связанными с пониманием искусства и умением выражать свои суждения (взгляды) по вопросам художественного отражения действительности. С этим связано формирование у учащихся представлений и понятий о специфике отражения этой действительности в различных видах и жанрах искусства, выработка умения анализировать содержание и нравственно-эстетическую направленность искусства.

Большое место в содержании эстетического воспитания занимает *формирование у учащихся художественного вкуса*, связанного с восприятием и переживанием прекрасного. Нужно научить школьников чувствовать красоту и гармонию подлинного произведения искусства, проявлять художественную взыскательность, а также стремление к повышению культуры поведения.

Важным содержательным компонентом эстетического воспитания является *приобщение учащихся к художественному творчеству*, развитие их склонностей и способностей к музыке, изобразительному искусству и литературе. Л.Н. Толстой высказывал убеждение в том, что у каждого ребенка есть разнообразные потребности в художественном творчестве, которые необходимо развивать и использовать в целях воспитания.

Наконец, эстетическое воспитание должно направляться на раскрытие и осмысление гражданской основы искусства и способство-

вать формированию у учащихся общественных взглядов и убеждений, а также нравственности. Как же должно осуществляться эстетическое воспитание?

3. Формирование у школьников художественно-эстетических потребностей. Эстетическое воспитание в школе начинается с младших классов в процессе изучения языка, доступных литературных произведений, а также на уроках музыки, изобразительного искусства, природоведения. Основное направление этой работы состоит в практическом ознакомлении учащихся с различными видами искусства, приучении их к эстетическому восприятию и простейшим эстетическим суждениям. В решении указанной задачи большую роль играет пример и художественная подготовка самого учителя. Ему необходимо владеть умением красиво писать, выразительно и эмоционально читать стихи и рассказы, иметь навыки музыкального и изобразительного искусства. Подготовка учителя и его компетентность в различных видах искусства не только создают условия для переживания детьми внутренних противоречий между имеющимся и необходимым уровнем их эстетического развития, но и возбуждают *потребность* в приобщении к искусству.

Для воспитания художественного восприятия у младших школьников существенное значение имеет использование приема сравнения при изучении литературных произведений, прослушивании музыки и рассматривании картин и побуждение их к оценке этих произведений, выражению собственного отношения к их достоинствам и недостаткам. Постановка простейших вопросов, направленных на выяснение того, что детям нравится в том или ином произведении, какая картина или музыкальная мелодия лучше, обостряет их восприятие и побуждает к оценочным суждениям.

В воспитании эстетических восприятий младших школьников необходимо широко использовать заучивание стихов, песен, демонстрацию репродукций картин.

Большое значение имеет показ красоты родной природы, причудливо сочетающей в себе уплывающую в синеву даль полей, бирюзовое течение рек, спокойную, окаймленную кустами и деревьями гладь озер, неповторимую гамму птичьего пения, величавые массивы леса и т.д. Одним из лучших воспитателей называл природу К.Д. Ушинский. «А воля, а простор, природа... а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотая осень, — писал он, — разве не были нашими воспитателями? ...Я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет

такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога...»¹ Для ознакомления учащихся с красотой родной природы проводятся экскурсии, организуются наблюдения за сезонными изменениями окружающего ландшафта, создаются гербарии из местных растений, проводятся выставки картин, посвященные животному миру, и т.д. Вместе с тем необходимо воспитывать активное отношение к сохранению природы, организуя для этого кружки «Друзья природы», «Зеленый патруль», акции «В защиту леса» и т.д. Все это показывает, что эстетическое воспитание учащихся должно занимать видное место в комплексе учебных и внеклассных занятий в начальных классах.

Воспитательная работа по развитию и укреплению эстетических потребностей, стремления к восприятию прекрасного продолжается и в последующих классах, но, разумеется, на более высоком уровне.

4. Формирование у учащихся эстетических представлений, понятий и вкусов. Это весьма сложная педагогическая задача. Простейшие эстетические представления и суждения, как уже отмечалось, формируются в начальных классах. Однако основная работа в этом направлении осуществляется с учащимися-подростками и старшими школьниками, обладающими для этого необходимыми способностями к более глубокому пониманию искусства.

Очень важно в этих классах обогащать учащихся представлениями о художественных средствах передачи настроения человека, которые используются в литературе, музыке и изобразительном искусстве. Вот как, например, А.С. Пушкин рисует печальную картину осени в романе «Евгений Онегин»:

Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день,
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась,
Ложился на поля туман,
Гусей крикливых караван
Тянулся к югу: приближалась
Довольно скучная пора;
Стоял ноябрь уж у двора.

Иные изобразительные средства использует поэт, показывая бодрящее воздействие зимнего пейзажа на человека:

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 11. С. 52-53.

Зима!.. Крестьянин, торжествуя,
На дровнях обновляет путь;
Его лошадка, снег почуя,
Плетется рысью как-нибудь;
Бразды пушистые взрывая,
Летит кибитка удалая;
Ямщик сидит на облучке
В тулупе, в красном кушаке.
Вот бегают дворовый мальчик,
В салазки жучку посадив,
Себя в коня преобразив;
Шалун уж заморозил пальчик:
Ему и больно и смешно,
А мать грозит ему в окно...

В познании художественных средств изображения действительности в искусстве большое значение имеет осмысление и усвоение учащимися таких понятий, как композиция произведения, его сюжет, фабула, художественный образ, эпитет, метафора, сравнение, минор и мажор в музыке, перспектива в изобразительном искусстве и др.

В последние годы в школьной практике с целью развития эстетических суждений и углубления эстетических взглядов широко используется написание сочинений, устное и письменное рецензирование произведений литературы, музыки, театральных постановок, кинофильмов и художественных выставок.

В связи с важностью эстетического воспитания и развития у учащихся художественных представлений, понятий и суждений большое значение имеет работа по осмыслению ими той связи, которая существует между различными видами искусства в отображении жизненных явлений. Вот почему на занятиях по литературе необходимо использовать произведения музыки и изобразительного искусства. Так, при изучении повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» учитель может использовать иллюстрации С. Герасимова и П. Соколова к этому произведению. Изучение сказок Салтыкова-Щедрина обычно сопровождается рассмотрением иллюстраций художников Н. Муратова и Кукрынских. Прослушивание романа А. Варламова «Белеет парус одинокий» организуется при изучении лирики М.Ю. Лермонтова. Подобное синтетическое использование искусства в процессе учебной работы помогает уяснению специфики изобразительных средств различных видов искусства и развитию разностороннего и более глубокого эстетического восприятия действительности.

Эстетическое воспитание не может ограничиваться только учебной работой по литературе, музыке и изобразительному искусству. Эстетикой, приобщением к прекрасному должны характеризовать-

ся занятия и по таким предметам, как математика, физика, химия, география и т.д. Эмоционально-выразительное изложение материала учителем, красивые записи на доске, побуждение учащихся к логически стройным суждениям и ответам на вопросы при проверке знаний также имеют немаловажное значение для формирования эстетической культуры. Уместно в этой связи привести мысль Аристотеля: «Математика выявляет порядок, симметрию, определенность, а это важнейшие виды прекрасного». Такие «виды прекрасного» необходимо осознать и раскрывать каждому учителю по своему предмету.

Исключительно острой проблемой, слабо решаемой в школьной практике, является формирование у учащихся полноценных художественных вкусов, умения отличать подлинные высокохудожественные произведения от примитивного ремесленничества, от художественных поделок. Это особенно относится к музыке и изобразительному искусству, когда учащиеся зачастую увлекаются какофонией и бездумным модернизмом и недооценивают классики, а иногда и форм отечественного искусства. Трудности школы здесь усугубляются тем, что средства массовой информации, дискотеки и видеотеки слишком широко популяризируют западную музыку и кинофильмы в ущерб отечественному искусству. Преодолеть эту трудность можно только одним путем — широким использованием классической литературы, лучших образцов современной музыки и художественного творчества.

5. Приобщение школьников к художественному творчеству и развитие их способностей в области литературы, музыки и изобразительного искусства. Будучи по своей природе существом творческим, человек обладает склонностью к художественно-творческой деятельности. С раннего возраста дети пробуют свои силы в области пения, рисования, искусства слова. Развивать и совершенствовать эти склонности и способности — одна из задач эстетического воспитания. В младших и средних классах она решается прежде всего на занятиях по родному языку и литературе, изобразительному искусству и музыке. С этой целью учителя дают школьникам задания делать свои иллюстрации к литературным произведениям, пейзажные зарисовки родной природы, пробовать писать стихи или рассказы. Такие задания имеют целью не формирование профессиональных умений в области художественного творчества, а рассчитаны главным образом на их эстетическое развитие. Для тех же школьников, у которых обнаруживаются творческие способнос-

ти, подобные занятия служат средством совершенствования художественного опыта, умений и навыков. Здесь иногда имеет значение первое побуждение, которое дает толчок к серьезным занятиям искусством. Как писалось в одной статье для родителей, «...стоит пробудить в ребенке художника — и его не удержишь от творчества: он обязательно будет рисовать, писать стихи или сочинять-музыку»¹.

Известный композитор Д.Б. Кабалевский выдвинул идею о том, чтобы уроки музыки посвящались практическому изучению музыкальных произведений, глубокому ознакомлению учащихся с отражением в музыкальных произведениях явлений жизни, нравственности людей. Художник Б.М. Неменский разработал программу по рисованию, которая вместо традиционного обучения учащихся рисованию отдельных предметов предусматривает побуждение их к творческому отражению окружающей жизни средствами изобразительного искусства. Это существенно улучшает эстетическое развитие учащихся, понимание ими тесной связи искусства с человеческой жизненной практикой.

Важным средством организации разнообразной художественно-творческой деятельности учащихся являются различные формы внеклассной работы: кружки и студии по литературе, музыке и изобразительному искусству, коллективы художественной самодеятельности, организация встреч с работниками искусства, проведение художественно-творческих конкурсов, олимпиад и т.д. В процессе этой работы школьники приобщаются к творчеству и делают первые шаги в литературе, музыке и изобразительном искусстве. Результаты художественной деятельности школьников оформляются в виде рукописных (машинописных) литературных журналов, выставок картин и рисунков, организации концертов и т.д.

6. Использование эстетического воспитания в целях формирования нравственности учащихся. При изучении произведений искусства важнейшее значение имеет раскрытие их гражданской и нравственной направленности и использование их в целях морального формирования учащихся. Для этого необходимо вырабатывать у учащихся понимание того, что подлинное произведение искусства всегда утверждает правду жизни, пафос творческого созидания прекрасного, стимулирует стремление людей к прогрессу, к осуществлению идеалов добра, свободы и справедливости. Любовь к родине, борьба со всеми искажениями в жизни общества, развитие

Скрылев Ю. Листья самые прекрасные // Семья и школа. 1961. № 12. С. 12.

духовной красоты человека-творца — такова идейная направленность произведений лучшей художественной классики. Вот почему при изучении поэзии А.С. Пушкина нужно привлечь особое внимание к тем строкам произведения, которые наполнены пафосом патриотизма и горячей любви к родине:

Москва! Как много в этом звуке
Для сердца русского слилось!
Как много в нем отозвалось!

Непревзойденное мужество, храбрость и отвагу русских людей в борьбе за независимость и честь Родины, их беспредельную преданность своему патриотическому долгу воспевал М.Ю. Лермонтов. В стихотворении «Бородино» он рисует драматическую картину подготовки русских солдат к сражению, понимание ими решающего значения предстоящей битвы для судеб Родины. Беседуя с солдатами, полковник призывает их:

Ребята! Не Москва ль за нами,
Умремте ж под Москвой,
Как наши братья умирали.
И умереть мы обещали,
И клятву верности сдержали
Мы в бородинский бой.

Особенно важно показать красоту мужественных патриотических поступков русских людей, их идейно-политической стойкости и преданности своему гражданскому долгу.

Для раскрытия нравственного содержания искусства широко используются различные формы внеклассной работы. В школах проводятся тематические литературно-художественные вечера: «Песни и музыка Великой Отечественной войны», «Мотивы морали и нравственной чистоты в музыке», «Идеи патриотизма в изобразительном искусстве» и др. Эти мероприятия оказывают большое влияние на интеллектуальную и эмоционально-нравственную жизнь учащихся, развивают и укрепляют чувства, воспитывают моральную чистоту мыслей и поведения. Но с чем же связано это влияние? Здесь проявляется себя так называемая эмпатия, т.е. перенесение себя в состояние другого человека, побуждение к сопереживанию его (положительного героя художественного произведения) чувств и эмоционального состояния, стремление следовать его действиям и поступкам.

7. Формирование эстетики поведения. Одновременно и в органическом единстве с развитием эстетических потребностей, понятий и вкусов необходимо обращать серьезное внимание на эстетику по-

ведения учащихся. Эта работа проводится как в системе урочных занятий, так и во внеурочное время. На уроках отрабатывается культура наблюдения тишины и порядка, бережное отношение к книгам и тетрадям, школьной мебели и учебному оборудованию, благожелательное отношение и вежливость между учащимися. Все это составляет важную область эстетики их повседневного поведения.

Эстетика должна пронизывать организацию труда и разнообразной практической деятельности учащихся во внеурочное время. Упомянутый выше композитор Д.Б. Кабалевский отмечал, что область прекрасного должна пронизывать все проявления человеческой жизни, одухотворять его труд и поведение. Привлекая школьников к трудовой деятельности, необходимо заботиться о разумной ее организации, раскрывать ее плодотворное влияние на физические силы и моральные чувства человека. Учащиеся по заданию учителя сделали уборку и навели чистоту в школьном дворе, привели в порядок посадки декоративных кустов, выкрасили забор. «Смотрите, как уютно и хорошо стало возле нашей школы!» — говорит учитель, и учащиеся любят дело своих рук, переживая радость и воодушевление от сделанного. Школьники вырастили цветы, которые горят яркими красками до глубокой осени под окнами школы. Их руками создан и ухожен учебно-опытный школьный участок, на который можно засмотреться. Надо помочь ребятам увидеть красоту своих усилий, что, как правило, вдохновляет их к дальнейшему улучшению своего труда.

Не меньшее значение для воспитания эстетики поведения имеют беседы с учащимися о нравственном этикете, о культуре речи, о внешнем виде человека и манере его поступков, ознакомление их с современной модой в одежде, обуви и прическе. Особенно важно предостерегать учащихся от утрирования и искажения моды. В этих целях хороший эффект дают встречи с модельерами, работниками парикмахерских и швейных ателье, артистами и другими деятелями культуры. Эти встречи помогают школьникам не только осмысливать проблемы моды и поведения, но и учат их хорошим манерам, предупреждают ультрамодные увлечения, способствуют выработке этической культуры.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какую роль играет эстетическое воспитание в развитии личности?
2. В чем состоит сущность эстетического воспитания и каково его содержание?
3. Какие методы и приемы воспитания используются для формирования у учащихся потребности в эстетическом развитии?

4. Какой должна быть система воспитательной работы по формированию у школьников эстетических представлений, понятий и вкусов?
5. Как использовать литературу, музыку и изобразительное искусство для нравственного воспитания учащихся?
6. Какие формы воспитательной работы используются по приобщению учащихся к различным видам художественного творчества и развитию их способностей в области искусства?
7. Как воспитывать у учащихся эстетику поведения?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Гавриловец К.В., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. Минск, 1988.

Идеи эстетического воспитания. Антология: В 2 т. / Сост. В.П. Шестаков. М., 1973.

Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М., 1984.

Неменский Б.М. Мудрость красоты. М., 1981.

Основы эстетического воспитания / Под ред. М.А. Кушаева. М., 1986.

Прасолова Е.Л. В союзе с красотой. М., 1987.

Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С. А. Герасимова. М., 1983.

Щиряков Н.Н. Эстетическое воспитание учащихся. Минск, 1970.

Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Сост. Г.С. Лабковская. М., 1983.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 1. Физическое воспитание как фактор всестороннего развития личности. Сущность физического воспитания и его содержание.*
- 2. Основные средства и методы физического воспитания.*
- 3. Физическое воспитание в процессе учебных занятий.*
- 4. Внеклассная работа по физическому воспитанию.*

1. Физическое воспитание как фактор всестороннего развития личности. Сущность физического воспитания и его содержание.

По значению эта тема должна занимать первое место в педагогике, так как физическое воспитание является основой для развития личности вообще. Но в чем же заключается его значение во всестороннем формировании учащихся?

Прежде всего *физическое развитие человека создает предпосылки для полноценной умственной работы.* Известно, что интеллектуальный труд требует большого напряжения физических сил. Болезненность же человека, отсутствие физической закалки значительно снижают эффективность умственной деятельности. Вот почему многие ученые (Л.Н. Толстой, И.П. Павлов и др.) стремились сочетать умственные занятия с физическими упражнениями, а некоторые активно занимались и занимаются спортом.

Физически здоровый человек может лучше проявлять себя в производительном труде, преодолевать большие нагрузки, меньше утомляться.

Наконец, *правильное физическое воспитание, участие в спортивно-массовых мероприятиях способствуют формированию товарищества, коллективизма, требовательности к себе, а также укреплению воли.*

В чем же состоит сущность физического воспитания? Для осмысления этого понятия попытаемся сравнить его с другим, близким по значению термином — физическое развитие. Физическое развитие включает в себя те качественные изменения, которые происходят в укреплении и совершенствовании физических сил человека и его здоровья под воздействием благоприятной природной среды и специально организованного воспитания. В этом смысле

оно выступает лишь как один из результатов физического воспитания. Само же физическое воспитание охватывает более широкую область педагогического влияния на учащихся. Наряду с осуществлением физического развития оно призвано возбуждать у них потребность и интерес к занятиям физической культурой и спортом, способствовать глубокому осмыслению психофизиологических основ физического развития и укрепления здоровья, а также умственному, нравственному и эстетическому развитию. В этом смысле ***физическое воспитание выступает как многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни.***

Уяснение сущности физического воспитания позволяет более конкретно представить его внутреннюю структуру и содержание.

С этой точки зрения важное значение в содержании физического воспитания имеет *формирование у учащихся потребности в занятиях физкультурой и спортом и укреплении своих физических сил и здоровья.* Потребность в данном случае мыслится не только как внутренний побудительный стимул, но и как определенная привычка личности заниматься различными физическими упражнениями с целью совершенствования своих физических сил и общей работоспособности, а также укрепления воли.

Существенным компонентом содержания физического воспитания является *обогащение учащихся системой знаний о сущности и общественном значении физкультуры и спорта и их влиянии на всестороннее развитие личности.* Такие знания расширяют умственный и нравственный кругозор учащихся, повышают их общую культуру. Вместе с тем большое значение имеют знания о психофизиологических механизмах воздействия физкультуры и спорта на формирование личности, укрепление ее здоровья и развитие физических задатков и способностей.

Видное место в физическом воспитании занимает *формирование у школьников санитарно-гигиенических навыков организации труда и разумного отдыха, правильного чередования умственных занятий с физическими упражнениями и разнообразной практической деятельностью.* Сюда включается поддержание надлежащей гигиены тела и одежды, соблюдение требований режима дня, а также санитарно-гигиенических правил в школе.

Весьма важной содержательной частью физического воспитания является *развитие у учащихся двигательных умений и навыков, отра-*

ботка и совершенствование внешней культуры поведения: осанки, походки, ловкости, быстроты двигательных реакций и т.д.

Наконец, физическое воспитание включает в себя *развитие у учащихся физических способностей и стремления к занятиям различными видами физкультуры и спорта.*

Все эти содержательные компоненты физического воспитания находят свою конкретизацию в санитарно-гигиеническом режиме школы, в программах учебных занятий по физической культуре, а также в организации спортивно-массовой работы с учащимися во внеурочное время. Содержание и вся работа по физическому воспитанию в школе должна направляться в конечном итоге на «гармоничное развитие форм и функций организма человека..., всестороннее совершенствование физических способностей, укрепление здоровья, обеспечение творческого долголетия... людей..., воспитание моральных, волевых и эстетических качеств личности..., содействие развитию интеллекта»¹.

2. Основные средства и методы физического воспитания. Формирование у учащихся физической культуры и решение основных задач физического воспитания требуют использования разнообразных средств и методов физического развития учащихся. К средствам физического воспитания относятся: а) естественные силы природы: солнце, воздух и вода; б) режим питания, труда и отдыха; в) утренняя гимнастика; г) уроки физкультуры; д) разнообразные формы внеклассной спортивно-массовой работы: гимнастика, спортивные игры, туризм.

Однако педагогическая эффективность всех этих средств определяется двумя условиями: с одной стороны, комплексным их использованием, а с другой — применением всего разнообразия методов физического воспитания. Какие же из этих методов являются наиболее существенными?

В процессе физического воспитания в качестве основного метода выступают *физические упражнения*, или *физическая тренировка*. Диапазон применения физических упражнений (тренировки) исключительно широк, начиная от приучения детей к опрятности и чистоте и кончая развитием физических способностей в беге, гимнастике, тяжелой атлетике и т.д. Когда учащиеся приучаются к соблюдению режима дня, к пребыванию на солнце и свежем воздухе, к купанию и

¹ Новиков А.Д., Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания. М., 1967. Т. 1. С. 46.

участию в различных спортивно-массовых мероприятиях, состязаниях и т.д., все это так или иначе связано с физическими упражнениями и тренировкой. Без специальных упражнений нельзя выработать ловкость, развить физическую силу, научить учащихся выполнению различных гимнастических фигур и т.п. Участие в спортивных соревнованиях, в занятиях спортивных секций и в туристических походах — это тоже не что иное, как своеобразное проявление метода физических упражнений.

Однако эффективность физических упражнений во многом зависит от желания и активного отношения учащихся к их выполнению. Когда ученик проявляет сознательное стремление и мобилизует волевые усилия на укреплении и совершенствовании своих физических сил и способностей, его физическое развитие будет происходить более успешно. К тому же физическое воспитание, как уже отмечалось, не сводится лишь к физическому развитию и укреплению здоровья, оно охватывает также формирование у учащихся потребности в повышении своей физической культуры в целом и разумного отношения к организации труда и отдыха. Поэтому большое значение в физическом воспитании учащихся имеют *методы убеждения* (разъяснения) и *положительного примера*. Эти методы используются прежде всего в процессе организации физических упражнений (тренировок) учащихся и спортивно-массовых мероприятий в школе. С их помощью разъясняется значение физических упражнений в развитии человека, их психологические основы, а также техника их выполнения. Примеры из жизни выдающихся людей, известных спортсменов, а также лучших учащихся и самих учителей служат предметом подражания для школьников в процессе занятий физической культурой.

Эти методы широко используются при проведении школьных вечеров, бесед, докладов и лекций на спортивные темы, а также в процессе индивидуальной разъяснительной работы с учащимися по вопросам физического воспитания.

Важное стимулирующее значение в физическом воспитании имеют *методы одобрения и осуждения*, а также *контроль* за выполнением санитарно-гигиенического режима, участием в спортивно-массовой работе и разнообразных оздоровительных мероприятиях.

Как же осуществляется физическое воспитание в школе?

3. Физическое воспитание в процессе учебных занятий. Поскольку учебные занятия занимают основное время пребывания учащихся в школе, они играют важнейшую роль в осуществлении физического воспитания.

Большое значение в физическом воспитании и развитии школьников имеют санитарно-гигиенические мероприятия и физические упражнения в режиме учебного дня. Прежде всего в школе должны поддерживаться образцовый порядок и чистота. Влажная уборка классов по правилам должна производиться дважды — перед уроками и на большой перемене. Влажной тряпкой ежедневно должна протираться школьная мебель, подоконники, цветы.

Серьезное внимание необходимо обращать на освещение классов. Парты и классная доска должны быть расположены так, чтобы свет на них падал учащимся с левой стороны. Деревья и декоративные кустарники должны высаживаться в 3–4 метрах от окон, чтобы не затемнять классы.

Учителям следует проявлять заботу о притоке свежего воздуха в классные помещения, кабинеты и коридоры. В теплое время занятия проводятся, как правило, при открытых окнах или фрамугах (форточках), в зимнее время классы должны хорошо проветриваться во время перерывов. Желательно организовать пребывание учащихся на свежем воздухе во время перемен, практикуя одновременно легкие физические упражнения или подвижные игры. За 3–4 мин до конца перемены игры необходимо прекращать, чтобы дать возможность учащимся успокоиться.

Весьма важное значение имеет правильная посадка учащихся за партой, обеспечение условий для того, чтобы не портилось зрение и не происходило искривления позвоночника. С этой целью необходимо также практиковать 2–3 раза в течение года пересадку учащихся, сидящих на правых и левых рядах парт с тем, чтобы изменить их положение по отношению к классной доске.

В процессе урочных занятий нужно предупреждать умственное переутомление учащихся и застойные явления в их организме. Для этого необходимо по ходу урока делать короткие паузы-физкультминутки. Они включают в себя легкие физические упражнения, выполняемые в течение 1–1,5 мин под руководством учителя. Подобные физкультминутки особенно важно проводить в начальных и средних классах, где учащиеся отличаются повышенной физической и умственной утомляемостью.

Существенным элементом физического воспитания является проведение с учащимися гигиенической гимнастики. Конечно, лучше всего, чтобы учащиеся занимались этой гимнастикой утром дома. В некоторых же школах такая гимнастика организуется по классам перед началом учебных занятий под руководством учителей или специально выделенных физоргов из числа учащихся.

Действенным средством физического воспитания являются *уроки физкультуры*. При их проведении нужно помнить, что физическая нагрузка на организм ученика должна нарастать постепенно, достигая максимума во второй половине урока, а затем снова постепенно снижаться до того уровня, который был в начале занятий. В соответствии с этим наиболее типичной схемой урока физкультуры является следующая:

Вводная часть (3—5 мин). Цель этой части урока заключается в том, чтобы организовать учащихся к занятиям, повысить их внимание и создать в классе бодрое настроение. Во вводной части происходит построение и расчет учащихся, сдача рапорта дежурным. Затем учитель объясняет задачи и содержание урока, проводит легкие строевые упражнения, ходьбу, бег и выполнение различных упражнений на внимание.

Следующий этап урока — *подготовительная часть* (8—15 мин). В этой части урока ставится задача подготовить учащихся к выполнению основных упражнений, усиливается всестороннее воздействие на мышцы и связки организма, проводятся упражнения на ловкость, координацию движений и выработку чувства ритма.

Затем идет *основная часть урока* (20—30 мин). В этой части занятий проводятся основные физические упражнения: бег, прыжки, метание гранаты, ядра, лазание, поднимание тяжестей, игры и т.д. Особое внимание преподавателю следует обращать на развитие ловкости, силы, выносливости, решительности и умения действовать в коллективе. В целях поддержания внимания и интереса учащихся к занятиям нужно разнообразить упражнения, разъяснить их значение и влияние на организм.

Последний этап урока — *заключительная часть*. В это время урока следует привести учащихся в спокойное состояние и подвести итоги занятий. Содержание заключительной части — ходьба, элементы строевой подготовки. На уроках физкультуры девочкам следует давать несколько меньшую нагрузку, чем мальчикам, а если есть возможность, то лучше делить класс на две подгруппы. Естественно, при проведении занятий по физкультуре нужно также учитывать возраст учащихся, не допуская их переутомления.

Для физического воспитания широко используются и другие учебные предметы, хотя их роль в этом отношении и носит специфический характер. Много полезных сведений по вопросам физического развития получают учащиеся при изучении биологических предметов, начиная с младших классов. Особенно ценный материал, связанный с гигиеной тела и поддержанием нормальных физио-

логических процессов в организме, они усваивают при изучении анатомии и физиологии человека в IX классе. Задачи учителя состоят в том, чтобы изучаемые вопросы о режиме питания, труда и отдыха человека, о влиянии естественных сил природы на укрепление здоровья школьники не только усваивали, но и учились использовать их в своей жизни.

Возможности учебных занятий по таким предметам, как математика, физика, история, литература, и др. в физическом воспитании школьников сводятся главным образом к поддержанию надлежащего санитарно-гигиенического режима, о чем уже говорилось выше. Но преподавателям этих предметов не следует упускать случаев, когда речь идет о жизни и деятельности ученых, государственных деятелей и других выдающихся людей, и на их примере показывать роль труда и спорта в укреплении здоровья человека и его всестороннем развитии. Например, на уроках истории полезно рассказывать о том, что А.В. Суворов от природы был очень болезненным и физически слабым, но, благодаря упорной тренировке и закаливанию, сумел укрепить свое здоровье и успешно переносил тяготы долгих военных походов.

В целом следует отметить, что влияние учебных занятий на физическое развитие и воспитание учащихся зависит от эффективно-го использования всего многообразия средств и методов, содействующих решению этой задачи.

4. Внеклассная работа по физическому воспитанию. Система внеклассных мероприятий по физическому воспитанию учащихся должна находиться в тесной связи с той работой, которая проводится в процессе учебных занятий. Однако ее возможности в этом отношении гораздо шире. В общепедагогическом плане во внеклассной работе по физическому воспитанию можно выделить ряд направлений.

Одно из этих направлений включает в себя расширение и углубление санитарно-гигиенического просвещения учащихся и формирование соответствующих умений и навыков. Необходимо, чтобы в плановом порядке учителя, классные руководители и медицинские работники проводили с учащимися беседы о значении правильного режима дня, о гигиене тела, о способах закаливания и укрепления физических сил и здоровья человека. В средних и старших классах отдельно с мальчиками и девочками проводится разъяснительная работа по половому воспитанию и нравственных основах интимных чувств. Тематика санитарно-гигиенического просвещения

включает в себя также вопросы популяризации физической культуры и спорта и, в частности, организацию встреч со спортсменами, проведение бесед, докладов и лекций о развитии массового физкультурного движения, о важнейших событиях спортивной жизни, о влиянии физкультуры и спорта на повышение работоспособности человека, совершенствование его нравственного и эстетического развития.

Важным направлением внеклассной работы по физическому воспитанию является использование естественных сил природы (солнца, воздуха и воды) для укрепления здоровья учащихся. С этой целью в школах проводятся прогулки и экскурсии на природу, организируются походы по родному краю, соревнования по спортивному ориентированию и т.д. Все эти мероприятия обычно совмещаются с решением учебно-воспитательных задач. Так, походы по родному краю используются как средство краеведения и патриотического воспитания, а также для расширения знаний по ботанике, зоологии, географии и т.д. То же самое относится и к другим внеклассным мероприятиям.

В системе внеклассной работы *большое значение имеет спортивное совершенствование учащихся, развитие их способностей в различных видах физкультуры и спорта.* Эта задача решается с помощью организации работы спортивных секций по гимнастике, спортивным играм, легкой атлетике и т.д. Занятия спортивных секций проводятся преподавателями физкультуры по плану спортивно-массовой работы школы.

Существенным направлением внеклассной работы является организация и проведение спортивно-массовых мероприятий в школе. К ним относятся спортивные праздники, организация школьных спартакиад, соревнований, вечеров, «дней здоровья» и т.д. Эти мероприятия не только возбуждают интерес к физкультуре и спорту, но и позволяют вовлекать учащихся в спортивно-массовую работу.

Наконец, большое значение в физическом развитии учащихся имеет организация их систематической трудовой деятельности, которая связана с затратой мускульной энергии, физической тренировкой и пребыванием на свежем воздухе.

Изложенное показывает, что правильно осуществляемая система внеклассных мероприятий по физическому воспитанию включает в себя как массовое вовлечение учащихся в разнообразные формы занятий физкультурой и спортом, так и индивидуальную работу с ними.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попробуйте устно составить план темы или же краткие тезисы по ее содержанию.
2. Какую роль играет физическое воспитание во всестороннем развитии личности?
3. Раскройте сущность понятий: физическое развитие и физическое воспитание и их содержание.
4. Какой должна быть система работы по физическому воспитанию школьников в процессе учебных занятий?
5. Какую работу необходимо проводить во внеурочное время по физическому воспитанию в школе?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1951. Т. 1.

Минаев Б.Н., Шиян Б.М. Основы методики физического воспитания школьников. М., 1989.

Положение о физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы // Сборник инструктивно-методических материалов по физическому воспитанию / Сост. В.П. Богословский. М., 1984.

Станкин М.И. Психолого-педагогические основы физического воспитания. М., 1987.

Яковлев В.Г., Ратников В.П. Подвижные игры. М., 1977.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ¹

1. *Формирование у учащихся мировоззрения как важнейшая воспитательная задача школы.*
2. *Основные виды мировоззрения.*
3. *Сущность мировоззрения и его внутренняя структура.*
4. *Система знаний и идей в содержании школьного образования, позволяющих формировать у учащихся научное мировоззрение.*
5. *Глубокое и прочное овладение знаниями – важнейшая предпосылка формирования научного мировоззрения.*
6. *Дидактические и воспитательные условия, способствующие переводу знаний во взгляды, убеждения и идеалы личности в системе учебных занятий и внеклассной работы.*
7. *Критерии сформированности мировоззрения учащихся.*

1. Формирование у учащихся мировоззрения как важнейшая воспитательная задача школы. В предыдущих главах освещены вопросы формирования у учащихся социальных, нравственных и эстетических отношений. Более обобщенным и высшим уровнем отношений личности к окружающему мир/ и действенным регулятором ее поведения и деятельности является *мировоззрение*. Оно включает в себя и интегрирует все названные выше отношения и выступает в качестве определяющего фактора личностного развития и формирования человека. Вот почему вопросы формирования мировоззрения учащихся выступают как важнейшая воспитательная задача школы.

Надо, однако, более детально уяснить, какую роль играет мировоззрение в жизни и поведении человека и почему оно является важнейшим предметом школьного воспитания. Многие примеры и

¹ Глава написана совместно с доцентом В.П. Горленко.

факты из жизни выдающихся людей свидетельствуют о том, что мировоззрение не только оказывает действенное влияние на духовное и нравственное развитие человека, но и помогает ему проявлять стойкость и мужество в различных жизненных обстоятельствах, невзгодах и трудностях.

Не отрекся от своей гелиоцентрической теории выдающийся польский астроном Николай Коперник (1473—1543), хотя подвергался гонениям и оскорблениям со стороны церковных фанатиков.

Великий итальянец Джордано Бруно (1548—1600) развивал идеи Николая Коперника и выдвинул концепцию бесконечности и бесчисленности миров во Вселенной. Его учение было признано ересью, а сам он был присужден к сожжению на костре. Но он не отказался от своих убеждений и остался верным своему мировоззрению. Об этом в приговоре святой инквизиции было сказано так: «Называем, провозглашаем, осуждаем, объявляем тебя, брат Джордано Бруно, нераскаянным, упорным и непреклонным еретиком». Сам же Бруно бросил в лицо судьям: «Вы с большим страхом произносите приговор надо мною, чем я выслушиваю осуждение».

Другой известный итальянский ученый Галилео Галилей (1564—1642), убежденный в том, что Земля находится не в состоянии покоя, как считалось в его время, а постоянно движется вокруг Солнца, несмотря на понуждение отречься от этой «ереси», шепчет про себя: «А все же она вертится...»

Генерал Дмитрий Михайлович Карбышев, который, будучи раненым, был захвачен немецкими фашистами в плен, не изменил Родине и погиб в результате жестоких пыток, сохраняя верность воинской присяге.

Немало образцов стойкости и непреклонности в своей вере проявляли и представители религиозного мировоззрения. Так, протопоп Аввакум — глава русского православного раскола — настойчиво выступал против церковных реформ патриарха Никона. По решению церковного собора в 1653 г. он был сослан с семьей в Сибирь, в г. Тобольск. В 1667 г. был снова осужден и сослан в Пустозерск, где 15 лет прожил в земляной тюрьме, а затем как не покорившийся царскому указу был сожжен на костре, подав изумительный пример беззаветной убежденности. До конца осталась верной своим раскольническим убеждениям его последовательница — боярыня Морозова, которая была сослана в г. Боровск и также умерла в заточении. Силу ее веры хорошо показал художник В.И. Суриков в широко известной картине «Боярыня Морозова».

Подобных примеров в истории множество. Они дают не только широкое представление об огромном влиянии мировоззрения на действия и поступки людей, но и позволяют определить его важнейшие функции. К этим функциям относятся: *информационно-отражательная, ориентационно-регулятивная и оценочная*. В чем же они проявляются?

Информационно-отражательная функция мировоззрения связана с определенным способом восприятия явлений и событий окружающего мира и их отражением в сознании человека. Мировоззрение выполняет роль призмы, через которую преломляются все внешние воздействия. Так, например, человек с религиозным мировоззрением считает, что все явления природы и общественной жизни определяются высшими божественными силами. Человек же с научным мировоззрением при оценке всех явлений исходит из принципа детерминизма, т.е. ищет те материальные и социальные причины, которыми эти явления обуславливаются.

Ориентационно-регулятивная функция мировоззрения связана с тем, что поведение и деятельность человека определяются его сознанием, его взглядами и убеждениями. Если у человека сформировано то или иное мировоззрение, сложились устойчивые взгляды и убеждения, то они, как правило, определяют его действия и поступки. Вспомним Л.Н. Толстого. Произошедший в конце 70-х — начале 80-х гг. перелом в его мировоззрении не мог не вызвать серьезных перемен в его деятельности и поведении. Помощь Л.Н. Толстого голодающим, протесты против смертной казни, его отлучение Синодом от церкви, его «чудачества»: шитье сапог, тяжелый крестьянский труд, вегетарианство и, наконец, уход из Ясной Поляны — все это явилось следствием его изменившегося миропонимания. Придя к отрицанию собственности, Толстой стремился привести в соответствие с этими убеждениями и свой образ жизни. Он отказывается от владения недвижимым имуществом, землей, от авторского права на последние свои сочинения, передавая его желающим безвозмездно печатать и издавать их.

Оценочная функция мировоззрения связана с тем, что все явления окружающей жизни человек оценивает, исходя из своих взглядов и убеждений, или, иначе говоря, из своего мировоззрения. Возьмем такой пример, как оценка людьми с разными взглядами положения трудового народа до 1917 г. при царской власти. Даже среди ученых здесь нет единства мнений. Одни из них утверждают, что тогда Россия была в расцвете и людям жилось неплохо. Другие же, наоборот, пытаются доказывать совсем иное и говорят об отсталости российского государства и бедности народных масс. А все дело в том, что

среди ученых существуют различные мировоззренческие подходы к освещению этой проблемы.

Как видим, мировоззрение имеет существенное значение как для поведения людей, так и для развития их сознания. А поскольку люди по-разному отражают в своем сознании и поведении явления и события окружающего мира и по-разному их оценивают, это позволяет говорить о различных видах мировоззрения.

2. Основные виды мировоззрения. Собственные представления и взгляды, свое отношение к происходящим в природе и обществе явлениям имеются у каждого человека. Но качественная характеристика этих представлений, взглядов и отношений бывает различной. В зависимости от содержания мировоззрения и его связей с научными знаниями, верой и жизненным опытом человека выделяются три вида мировоззрения: *научное, религиозное и обыденное, или житейское*. Кроме того, можно говорить о мировоззрении различных прослоек общества или классов, общественных групп, а также представителей различных политических течений и партий. В чем же заключается сущность названных видов мировоззрения?

Научное мировоззрение опирается на научную картину мира, на выводы и обобщения, сделанные на основе научного анализа и теоретического осмысления причинно-следственных связей, характеризующих развитие природных и общественных явлений. Научное мировоззрение создает надежную основу для предвидения возможного развития того или иного явления, процесса и дает возможность сознательного управления ими. Оно является объективно верным. Но поскольку наука развивалась постепенно, постольку научное мировоззрение на различных ступенях эволюции общества имело свою специфику. Поэтому иногда говорят о научном мировоззрении древнегреческих философов, о мировоззрении эпохи Возрождения и т.д. Нередко под научным мировоззрением понимают определенные естественно-научные концепции мироздания, научную картину мира, например гелиоцентрическую или механическую.

Нетрудно заметить, что при определении сущности научного мировоззрения во всех случаях имеется в виду, что именно наука, отдельные ее области служат источником формирования мировоззренческих взглядов и убеждений.

Религиозное мировоззрение опирается на интуитивно-эмоциональный, субъективный религиозный опыт личности. В его основе

лежит вера человека в существование бога или других сверхъестественных сил, бессмертия души и т.д. Вместе с тем деятели религии предпринимают попытки опираться не только на потусторонние силы, но и используют физические, исторические, философские и социологические знания, особенно те, которые находятся на острие познанного и непознанного, и выстраивают на этой почве свою идеологию. К сожалению, педагогика до недавнего времени практически не касалась личностно-психологического значения религии для человека вообще и детей, в частности. А между тем ребенок не живет без веры, без чувства вины, ему, как и взрослому, необходимы утешение, душевное очищение, ему тоже свойственны интуитивные предчувствия. В этой связи возникает вопрос: каким же должно быть сегодня отношение школы к религиозному воспитанию?

Здесь следует исходить из того, что религия представляет собой мощный пласт человеческой культуры. Поэтому отдельные элементы религиоведения могут найти место в школьных программах. Каждый образованный человек должен иметь представление о Библии и Коране, о присущих им образах, идеях, как и об образах и идеях буддизма и других религий, так как они оказывают огромное воздействие на развитие культуры. В то же время было бы несправедливо забывать и о другой традиции — свободомыслии и атеизме. Государство должно обеспечивать свободу мировоззренческого выбора. Но поскольку школа у нас главным образом светская и отделена от религии, ее задача — формировать научное мировоззрение, воспитывать у учащихся представление о научной картине мира и правильно истолковывать роль религии в обществе.

Обыденное (жизетское) мировоззрение формируется под влиянием непосредственных условий жизни людей, передаваясь из поколения в поколение в форме духовного опыта, здравого смысла, стихийных, эмпирических и не всегда систематизированных представлений о мире. Обыденное мировоззрение опирается на житейское познание и обычно отражает внешние, не всегда существенные, бросающиеся в глаза признаки вещей, событий, явлений. Эти внешние, несущественные признаки зачастую составляют основу знаний и представлений человека, что нередко приводит к поверхностным, а иногда и ошибочным обобщениям. И тем не менее нельзя утверждать, что это мировоззрение не дает человеку возможности правильно понимать окружающий его мир. Есть множество примеров того, когда человек, не владеющий глубоко научными знаниями, довольно верно рассуждает об окружающих его явлениях в раз-

витии природы и общества, хорошо трудится, проявляет высокую нравственность.

Вот почему было бы неправильно утверждать, как это делалось раньше, что только научное мировоззрение позволяет человеку правильно ориентироваться в жизни и создает основу для его активной деятельности. Как показывает практика, люди с религиозным и обыденным мировоззрением верно служат родине, совершают высоконравственные поступки. Поэтому важно, чтобы основу мировоззрения человека составляли идеи нравственности, добра, справедливости, совести и чести. Тем не менее школа, как уже отмечалось выше, должна способствовать формированию у учащихся научного мировоззрения, используя для этого обучение и воспитание. Поэтому в дальнейшем мы и будем вести речь о научном мировоззрении.

3. Сущность мировоззрения и его внутренняя структура. Термин *мировоззрение* (миросозерцание) возник в конце XVIII в. и впервые стал использоваться представителями немецкой классической философии. Тем не менее определенные представления о мировоззрении, отражающем различные его свойства и стороны, стали складываться намного раньше, выражаясь через содержание таких понятий, как мудрость, философия, метафизика, религия. Как правило, это были представления о некоем высшем обобщенном знании, наиболее ценном и труднодостижимом, обладание которым делает человека мудрым, учит его правильно жить, согласовывать свои действия и поведение с непреходящими законами, господствующими в мире.

Само же слово *мировоззрение* состоит из двух слов: *мир* и *воззрение*, или *сознание*. Таким образом, в общем плане мировоззрение представляет собой специфическую форму сознания человека, его взгляды на окружающий мир и свое место в этом мире. В философской энциклопедии это понятие трактуется так: «Мировоззрение — это система взглядов человека на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на свое собственное место в нем, понимание и эмоциональная оценка человеком смысла его деятельности и судеб человечества, совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, религиозных убеждений и идеалов людей»¹.

Детализируя сущность мировоззрения, ученые оперируют такими понятиями, как знания, взгляды, убеждения и идеалы личности,

¹ Философская энциклопедия: В 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 454.

которые позволяют ей выражать определенное отношение к явлениям окружающей жизни и занимать в ней определенную позицию. В этом смысле *под мировоззрением следует понимать специфическую форму сознания человека, включающего в себя обобщенную систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию и поведение в различных сферах жизни.*

Как видим, в качестве важнейших структурных компонентов мировоззрения выступают: а) система знаний, б) взгляды, в) убеждения, г) идеалы человека. В свою очередь указанные структурные компоненты мировоззрения можно разделить на две группы: объективные (знания) и субъективные (взгляды, убеждения и идеалы). Какую же роль они выполняют в структуре мировоззрения?

Знания как объективный компонент мировоззрения представляют собой систему научных истин, имеющих форму описательно-констатирующего суждения личности. Они связаны с осмыслением и пониманием объективной стороны природных и общественных явлений и в этом составе могут одинаково мыслиться любым человеком, как, например, законы наследственности, описание исторических событий и т.д. Вполне понятно, что овладение научными знаниями создает основу для выработки научного мировоззрения. Но известно и другое: отдельные люди выделяются своей научной эрудицией, но не всегда имеют одинаковое мировоззрение. Значит, сами по себе знания не всегда определяют мировоззрение человека. Об этом немецкий поэт Иоганн Вольфганг Гете писал: «То, что я знаю, знать может каждый, а сердце такое лишь у меня».

Рассматривая знания как компонент мировоззрения, нельзя не коснуться и такого вопроса: все ли знания следует относить к мировоззренческим? Некоторые исследователи (А.Г. Спиркин, К.К. Платонов, Н.Г. Огурцов) к мировоззренческим относят не любые, а только обобщенные знания. Другие же (Э.И. Монозон, Р.М. Рогова) считают, что любое знание так или иначе может выполнять мировоззренческие функции. Вопрос не простой. Но со вторым мнением здесь вряд ли можно согласиться. Как справедливо отмечает К.К. Платонов, «включение в научное мировоззрение всей суммы научных знаний означало бы, что ни один человек в мире не в состоянии овладеть научным мировоззрением, поскольку объем накопленной ныне научной информации во всех областях чрезвычайно велик. Включить в мировоззрение все научные знания — это оз-

начало бы отождествлять научное мировоззрение с наукой в целом»¹.

Для того чтобы знания способствовали формированию и развитию мировоззрения, они должны приобрести для человека *субъективный смысл*, т.е. перейти в его взгляды и убеждения, сделаться основной выработкой его идеалов.

Взгляд есть суждение, субъективный вывод человека, который связан с объяснением тех или иных природных и общественных явлений, определенным им своего отношения к этим явлениям. Например, вопросы эволюции растительного и животного мира по-разному объясняют представители научного и религиозного мировоззрения.

Взгляды, безусловно, имеют большое значение для миропонимания человека и оказывают влияние на его поведение. Но прямой переход от взглядов и оценочных суждений к поступкам наблюдается не всегда. Иногда взгляды и оценочные суждения человека не подкрепляются соответствующими действиями и поступками. Человек может, например, положительно оценивать принципиальность как черту личности, но в собственном поведении ее не проявлять. Или же человек может резко отрицательно оценивать, например, лицемерие и тем не менее проявлять его, действуя в своих эгоистических интересах. В этом смысле более действенным компонентом мировоззрения человека являются *убеждения*. Убеждения, как правило, характеризуются сильным влиянием внутренних побуждений на деятельность, поведение и личностное развитие человека. В качестве таких побуждений выступают общественно-политические и нравственно-эстетические идеи, которые представляют собой органический сплав знаний и стремлений человека. Иначе говоря, всякая идея как основа убеждения человека представляет собой глубокое познание истины и стремление (желание) придерживаться ее при любых обстоятельствах жизни. В этом смысле *под убеждением следует понимать совокупность глубоко осмысленных и эмоционально пережитых идей, относящихся к идеологии, политике, нравственности и искусству, которые определяют твердость жизненных позиций личности, характер ее деятельности и поведения.*

Убеждения — это результат сложнейшего интеллектуально-эмоционального процесса и жизненного опыта личности, вследствие чего усваиваемые знания (идеи) приобретают силу глубоких внутренних мотивов и стимулов поведения и служат основой для укрепления ее волевых усилий. Убеждение — это то, что человек глубоко

осмыслил и эмоционально пережил и что он готов отстаивать и защищать в любых условиях.

Надо сказать, что убеждения в отличие от знаний — менее подвижный компонент сознания и мировоззрения личности. Знания могут быть нейтральными для сознания человека, могут забываться или отбрасываться совсем как неистинные. Убеждения же, раз сложившись, не могут так быстро видоизменяться или исчезать с такой же легкостью, как знания. Например, убеждение в том, что центром Вселенной является Земля, долгое время вызывало у многих людей неприятие гелиоцентрической теории Коперника о вращении Земли вокруг Солнца. Потребовалось длительное время, чтобы это ошибочное убеждение в конце концов изменилось.

Фактически изменение убеждений — это изменение установок и направленности личности. Вместе с тем устойчивость убеждений есть несомненное достоинство человека, ибо благодаря ей личность сама ощущает себя и представляет для окружающих определенную целостность, ценность и индивидуальность. Если же у человека нет собственных убеждений, их заменяют неустойчивые стереотипы поведения, которые под влиянием более сильного внушения легко вытесняются другими, столь же неустойчивыми и часто диаметрально противоположными. Такой человек постоянно находится под чьим-то влиянием, бросается в крайности, готов идти за любым авантюристом, если он предлагает скорое и простое, доступное примитивному восприятию решение проблем.

Органическим компонентом мировоззрения являются идеалы личности. *Идеал* (от греч. idea — идея, понятие, представление) — это осмысление и эмоциональное принятие наивысшего совершенства в чем-нибудь, то, что становится целью деятельности, жизненным стремлением личности. «Идеал, — пишет С. Л. Рубинштейн, — представляет собой не то, чем человек на самом деле является, а то, чем он хотел бы быть, не то, каков он в действительности, а то, каким он желал бы быть»¹.

Таким образом, идеал человека — это мысленно-эмоциональное предвосхищение того, каким он хочет и может стать. В идеалах воплощаются лучшие человеческие черты, которые, отражаясь в конкретных образцах поведения и деятельности, становятся стимулом и регулятором развития и формирования личности. Обычно в качестве идеалов выступают примеры выдающихся людей, жизнь и деятель-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 119.

ность которых наполнены героикой подвигов в служении родине, науке, общественному прогрессу.

Такова сущность мировоззрения и его важнейших структурных компонентов.

Какие же идеи по вопросам развития природы, общества и человеческого сознания имеются в содержании образования и воспитания в школе и позволяют формировать у учащихся научное мировоззрение?

4. Система знаний и идей в содержании школьного образования, позволяющих формировать у учащихся научное мировоззрение.

Для формирования научного мировоззрения учащихся важное значение имеет весь объем усваиваемых знаний по естественным, гуманитарным и эстетическим предметам. *Однако решающую роль в формировании взглядов и убеждений играют заключенные в содержании школьного образования мировоззренческие идеи по вопросам развития природы, общества и человеческого сознания.* Это требует от каждого учителя глубокого осмысления этих идей и их умелого использования для формирования научного мировоззрения учащихся.

К наиболее важным из идей, оказывающих влияние на мировоззрение учащихся, относятся следующие: материальность мира и объективный характер его развития; движение как форма существования материи; первичность материи и вторичность сознания; развитие как борьба противоположностей; познаваемость мира и его закономерностей; практика как основа познания и критерий истины; решающая роль труда в формировании и развитии человека; материальное производство — основа общественного развития; значение общечеловеческих и национальных ценностей в развитии современного мира.

Перечисленные идеи составляют *положительно-утвердительную сторону* мировоззрения личности, то, что она готова отстаивать и что является фундаментом ее жизненной позиции. Известно, однако, что любое мировоззрение основано не только на утверждении определенных идей, но и на отрицании антиподов этих идей. Так, антиподом идеи о материальности и объективном характере развития мира являются мифические представления о том, что все в окружающей среде зависит от какой-то сверхъестественной воли и что только в зависимости от этой «воли» происходит эволюция растительного и животного мира, а также общества и т.д.

Фактически нет ни одного учебного предмета в школе, который так или иначе не оказывал бы влияния на развитие у учащихся науч-

ного мировоззрения. Вместе с тем большие возможности в вооружении школьников мировоззренческими знаниями (идеями) содержит внеклассная учебно-воспитательная работа. Содержание занятий предметных кружков, изучение факультативных курсов, разнообразные формы общественно-научной, культурно-массовой работы, а также разъяснительные мероприятия в процессе организации общественно полезного труда, эстетического и физического воспитания служат богатым источником овладения школьниками мировоззренческими знаниями, помогают связывать их с современностью и жизненной практикой.

В чем же заключаются психолого-педагогические механизмы превращения научных знаний в систему мировоззренческих взглядов и убеждений? Какие педагогические меры способствуют решению этой важнейшей воспитательной проблемы?

5. Глубокое и прочное овладение знаниями — важнейшая предпосылка формирования научного мировоззрения. Исходным в воспитании мировоззрения учащихся является положение о том, что в структуре мировоззрения определяющую роль играет *взаимосвязь научной истины, взглядов и убеждений*. Отсюда следует, что *основа, фундамент, на котором базируется научное мировоззрение, — это научные знания*. Чтобы быть с состоянием выражать свое отношение к тем или иным явлениям действительности, чтобы что-то оценивать или быть в чем-то убежденным, надо прежде всего иметь необходимые знания. Вот почему *в процессе формирования мировоззрения первостепенное значение имеет овладение учащимися глубокими и прочными знаниями основ наук*. Чем осмысленнее и прочнее знания, тем обстоятельнее школьник анализирует факты, чем глубже проникает его мысль в сущность научных понятий, законов и идей, тем шире становятся педагогические возможности для выработки научного мировоззрения.

Но из положения о взаимосвязи научной истины, взглядов и убеждений отнюдь не следует, что усвоение знаний автоматически ведет к выработке научного мировоззрения. Как отмечалось выше, знания могут носить *описательно-констатирующий* характер и не оказывать существенного влияния на взгляды и правильное восприятие личностью явлений и событий окружающей жизни. Нужны специальные педагогические усилия и осуществление специфической системы воспитательной работы в процессе урочных и внеклассных занятий, которые способствовали бы переводу знаний в личностные взгляды и убеждения и оказывали дейст-

венное влияние на формирование у школьников научного мировоззрения.

6. Дидактические и воспитательные условия, способствующие переводу знаний во взгляды, убеждения и идеалы личности в системе учебных занятий и внеклассной работы. Исследование процесса формирования мировоззрения позволяет определить ряд наиболее существенных дидактических и воспитательных условий, создающих предпосылки для перевода усваиваемых знаний во взгляды и убеждения учащихся и выработки у них научного мировоззрения. Что же это за условия?

а) *Одним из дидактических и воспитательных условий формирования мировоззрения учащихся является обеспечение глубокой научной доказательности, логической убедительности и непротиворечивости всех усваиваемых знаний и выводов мировоззренческого характера.* Реализация этого положения достигается следующими путями. Во-первых, изложение материала должно осуществляться на основе ярких и убедительных фактов и их глубокого анализа. А.М. Горький подчеркивал: «Учат, воспитывают факты, всегда факты, идеи сопутствуют, а не предшествуют фактам»¹. Поэтому учителю необходимо внимательно подбирать и анализировать фактический материал и убедительно подводить учащихся к тем или иным мировоззренческим выводам. Если, например, изучается материал о том, что долгое время люди представляли Землю плоской и занимающей центральное положение во Вселенной, очень важно показать, как постепенно ученые получали материал, который свидетельствовал о необоснованности подобных взглядов. Особенно убедительным в этом отношении является путешествие Магеллана вокруг Земли, а также открытие Америки Христофором Колумбом. В конце концов было доказано, что Земля имеет форму шара и вращается вокруг Солнца.

Или другой пример. При изучении истории Отечественной войны 1812 года раскрывается размах партизанского движения в борьбе с войсками Наполеона. Здесь и возникают вопросы: чего хочет достичь учитель на уроке и какие факты, в каком изложении окажут наиболее сильное воздействие на формирование мировоззрения учащихся? Видимо, нужно показать, что в составе партизанских отрядов были и крепостные крестьяне, и солдаты, и женщины, и подростки. О чем это свидетельствовало? О большом патриотиз-

Горький А.М. Собр. соч. М., 1953. Т. 25. С. 224.

ме россиян, об их стремлении защищать свою родину от врага, о всенародном характере войны.

Во-вторых, в процессе формирования мировоззрения необходимо обеспечивать глубокое научное истолкование всех изучаемых явлений, процессов, уяснение заключенных в них причинно-следственных связей. Долгое время, например, людям были непонятны причины развития растительного и животного мира, исчезновения одних видов и стойкости выживания других. Появление теории Ч. Дарвина о естественном отборе позволило дать материалистическое объяснение этих причин и лишило их мистической окраски. Осмысление идей генетики убедительно раскрывает материалистическую основу наследственности и разоблачает научную несостоятельность лысенковского «учения» о передаче по наследству тех свойств и качеств, которые приобретаются живыми организмами под влиянием внешних воздействий.

В-третьих, нужно побуждать учащихся к выяснению всех возникающих у них вопросов, развивать их пытливость в осмыслении всех явлений, происходящих в природе и обществе. В связи с проведением реформ и обновлением всех сфер жизни общества школьники не перестают размышлять и дискутировать о причинах тех трудностей, которые возникли у нас в ходе осуществляемых преобразований, а также о путях их преодоления. Вопросы не простые, но школа не может от них уходить, как это бывало в прошлом. Искренний и глубокий анализ серьезных недостатков, которые допускались и допускаются в ходе осуществления реформ, будет способствовать формированию правильного отношения к тем социально-экономическим преобразованиям, которые осуществляются.

б) Вторым дидактическим воспитательным условием перевода знаний во взгляды и убеждения учащихся является придание обучению общественной направленности. Здесь имеет значение раскрытие социально-политической основы общества, разграничение в нем различных политических сил и партий, их отношение к тем сдвигам, которые происходят в демократическом развитии общества. Учащиеся должны уяснить, в каком направлении мы движемся, какие преобразования осуществляются в нашей экономике и социальных отношениях.

в) Третьим дидактическим и воспитательным условием формирования учащимися научного мировоззрения является соблюдение принципа историзма при изучении программного материала. «История — школа поведения. В прошлом люди ищут и находят нужные образцы... На героических традициях родной истории воспитывается наше моло-

дое поколение»¹. Исторический подход в обучении является средством повышения у учащихся интереса к познанию и способствует более глубокому усвоению изучаемого материала. Д.К. Максвелл по этому поводу писал следующее: «Наука нас захватывает только тогда, когда, заинтересовавшись жизнью великих исследователей, мы начинаем следить за историей развития... открытий». В то же время он отмечал, что историзм в обучении позволяет более обстоятельно овладевать изучаемым материалом, так как «наука усваивается всегда наиболее полно в состоянии ее возникновения»².

Для формирования мировоззрения историзм в обучении имеет то значение, что помогает раскрывать генезис и сложные пути развития истины в науке, освещает борьбу между силами прогресса и реакции, способствует осознанию закономерностей эволюции природных явлений и общественно-экономических изменений. Например, учащиеся при изучении истории познают причины возникновения мифических представлений о развитии природы и общества, а также религиозных верований как своеобразной формы идеологии. Вместе с тем исторический материал из различных отраслей знаний помогает школьникам осознавать объективные социально-экономические предпосылки развития общества.

г) Четвертым дидактическим и воспитательным условием формирования мировоззрения и перевода знаний в убеждения является развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе урочных и внеклассных занятий. В дидактике подчеркивалось, что в буквальном смысле знания учащимся нельзя ни «передать», ни «привить», что овладение ими происходит только в процессе активной познавательной деятельности самих учащихся. На эту сторону организации учебной работы дидакты обращают самое серьезное внимание, подчеркивая ее значение как для улучшения успеваемости, так и для воспитания. «Представления, понятия, законы, — пишет М.Н. Скаткин, — нельзя механически вложить в головы учеников. Сформировать их должен обязательно сам ученик под руководством и с помощью учителя. Образование представлений, понятий, осознание законов — активный процесс мышления и деятельности учащихся»³.

Для развития познавательной активности и самостоятельности учащихся необходимо широко использовать весь арсенал методов и

¹ Гулыга А.В. Эстетика истории. М., 1974. С. 25.

² Цит. по: Духов В.М. Электрон. М., 1966. С. 6.

³ Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 17.

приемов обучения, обращая самое серьезное внимание на возбуждение внутренних противоречий между знанием и незнанием и формирование на этой основе потребности в учении и учебных интересов, а также на придание обучению проблемного характера, практикуя различные виды работы с учебником, проведение уроков-семинаров, уроков-диспутов и т.д.

Не меньшее значение имеет развитие познавательной самостоятельности и активности в системе внеклассной учебно-воспитательной работы. Вот почему при проведении различных внеурочных мероприятий — бесед, утренников, кружковых занятий, диспутов, читательских конференций и т.д. на нравственные, эстетические и физкультурно-спортивные темы — необходимо добиваться не только их глубокой научной содержательности, но и активизации мыслительной деятельности учащихся, обогащения их научными представлениями и понятиями, шире использовать дискуссионные формы работы.

д) *Пятым дидактическим и воспитательным условием перевода знаний в убеждения является возбуждение эмоционального отношения учащихся к изучаемому материалу.* Эмоционально-положительное отношение к учению прежде всего стимулирует познавательную активность школьников. В то же время оно помогает глубже осмысливать сущность изучаемых природных и общественных явлений, способствует формированию субъективного отношения к усваиваемым знаниям, позволяет проникнуться верой в их истинность. Обращая внимание на эту сторону познавательной деятельности, необходимо помнить, что без эмоциональных переживаний никогда не бывало и не может быть человеческого искания истины.

Какие же приемы учебной работы способствуют повышению эмоциональности обучения? Большое значение здесь имеет умение учителя строить свое изложение на ярком фактическом материале, дополнять учебник интересными деталями, раскрывать сложные пути познания той или иной истины, использовать поучительные примеры из жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей и т.д.

В повышении эмоциональности обучения и возбуждении у учащихся гражданских чувств исключительно большую роль играют предметы гуманитарного цикла и в особенности изучение литературы. Вполне справедливым является утверждение о том, что ни по каким каналам так глубоко не проникнут наши идеи в душу современного молодого человека, как по каналам литературы и искусства.

е) *Шестым дидактическим и воспитательным условием формирования мировоззрения является тесная связь обучения с жизнью, вовлечение учащихся в активную трудовую деятельность.* Взгляды и убеждения являются не только результатом работы мысли и эмоционально-интеллектуальных переживаний. Сильнейшее влияние на их формирование оказывают жизненные обстоятельства, та социально-бытовая и нравственная атмосфера, в которой повседневноращается ученик, и его собственная практическая деятельность. Все это требует планомерной организации разнообразной общественно полезной деятельности школьников, в процессе которой они приобретают жизненный опыт, овладевают трудовыми умениями и навыками, учатся воплощать свои идеи в практические дела. Конкретные вопросы этой проблемы освещены в главе о трудовом воспитании.

ж) *Седьмым условием формирования у учащихся научного мировоззрения является учет их возрастных и индивидуальных особенностей в процессе учебно-воспитательной работы.* Формирование мировоззрения осуществляется в школе начиная с первого класса. Но характер и результаты этой работы в младших, средних и старших классах, естественно, будут различными. Применительно к младшим классам вряд ли можно говорить о формировании у ребят мировоззрения как стройной системы взглядов и убеждений. Дело в том, что даже несмотря на повышение теоретического уровня образования в начальных классах, его содержание охватывает преимущественно изучение простейших природных и общественных явлений на уровне представлений. К тому же круг этих явлений также ограничен возрастными возможностями детей. Вместе с тем учащиеся этих классов еще не в состоянии иметь устойчивых мировоззренческих суждений, не говоря уже об убеждениях. Поэтому в младших классах работа носит главным образом пропедевтический (от греч. *pro-paideuō* — обучаю предварительно) характер и создает лишь фактологическую основу для последующего более глубокого воспитания взглядов и убеждений.

Эта особенность и должна накладывать свой отпечаток на воспитание. Необходимо стремиться к тому, чтобы у учащихся накапливался запас хорошо осмысленных фактов и примеров по вопросам развития природы и общества и выработывался аналитико-синтетический подход к их усвоению. В то же время большое значение для формирования взглядов младших школьников имеет мировоззренческое истолкование изучаемого материала учителем, а также побуждение учащихся делать обобщающие выводы, вытекающие из ряда изучаемых положений (например, о

причинной зависимости явлений природы и их взаимообусловленности и т.д.).

Развитие обобщенно-аналитического мышления и овладение подростками изучаемым материалом на понятийном уровне позволяют значительно углублять работу по формированию мировоззрения в средних классах. По многим вопросам развития природы и общества у подростков складываются твердые взгляды, переходящие в убеждения, формируются нравственные и эстетические идеалы, помогающие им правильно ориентироваться в жизни и избирать верные пути поведения. Об этом, в частности, говорят массовые подвиги подростков в борьбе с врагом в годы Великой Отечественной войны. Однако и по отношению к учащимся этих классов еще нельзя говорить о целостной системе взглядов и убеждений. По одним вопросам у подростков могут быть достаточно прочные взгляды, по другим их может не быть — для этого у них еще не хватает ни знаний, ни жизненного опыта. Это ставит перед школой задачу — внимательно изучать те элементы мировоззрения, которые приобретают у подростков достаточную устойчивость, и на их основе расширять и углублять дальнейшую воспитательную работу в этом направлении.

Что же касается учащихся старших классов, то как содержание учебно-воспитательного процесса, так и их познавательные возможности, а также расширяющийся жизненный опыт позволяют проводить целенаправленную работу по формированию у них научного мировоззрения во всем объеме и глубине. В то же время следует обращать серьезное внимание на уже отмеченное выше отставание социального и морального становления старшеклассников от их интеллектуального развития, что иногда приводит к раздвоению слова и поступков и неверным оценкам отдельных явлений окружающей действительности. В этом отношении особенно важное значение имеет включение старшеклассников в активную общественную работу, расширение и обогащение их жизненного опыта, убедительное разъяснение противоречивых социальных и моральных проблем.

Как видим, формирование мировоззрения школьников — процесс длительный и многосторонний; он зависит не только от различного уровня овладения знаниями и соответствующего им уровня выработки взглядов, убеждений и идеалов, но и от возрастных особенностей учащихся. *Он носит целостный и интегративный характер, или, иначе говоря, начинается с формирования простейших элементов мировоззренческих представлений у младших школьников, которые затем с возрастом обогащаются, усложняются и закладывают основы убеждений*

старших классов. «Мировоззренческие идеи, — писал И.Т. Огородников, — осваиваются не поочередно, одна за другой, а в тесном переплетении, в комплексе. Практически они начинают усваиваться почти одновременно, лишь постепенно усложняясь по мере развития физических и умственных сил учащихся, расширения их образовательной подготовки»¹.

Работа по формированию мировоззрения учащихся требует не только знаний и учета возрастных особенностей, но и их индивидуальных различий. Исследования показывают, что у школьников отчетливо проявляются различия в успеваемости, в глубине усваиваемых знаний, в развитии эмоциональной сферы, которые так или иначе отражаются на выработке у них взглядов и убеждений.

з) Наконец, *восьмое условие. Вовсей системе учебно-воспитательной работы по формированию мировоззрения учащихся огромную роль играет личность учителя.* Как уже отмечалось в главе об общих методах воспитания, учитель воспитывает не только специальными педагогическими приемами, но и своей личностью, своим авторитетом и общением с учащимися. Вот почему работа по формированию у школьников научного мировоззрения требует от каждого педагога дидактического и воспитательного мастерства, постоянного совершенствования своих моральных качеств, а также внимательного, чуткого и заботливого отношения к учащимся.

7. Критерии сформированности мировоззрения учащихся.

Одним из важных для учителя является вопрос о критериях сформированности мировоззрения учащихся. В научной литературе имеются разные подходы к разработке этих критериев. Однако большинство исследователей считают, что при определении уровня сформированности мировоззрения следует исходить из самой его сущности, содержания и структуры. В связи с этим при оценке уровня сформированности мировоззрения школьников необходимо учитывать следующие показатели:

а) знание учащимися важнейших понятий, законов, теоретических обобщений, имеющих определяющее значение для понимания сущности процессов развития природы и общества и выработки мировоззрения;

б) устойчивость взглядов и убеждений учащихся, которые сказываются при оценке всех явлений и событий окружающей жизни;

в) проявление учащимися своей мировоззренческой позиции в конкретных общественных делах, в своей деятельности и поведении.

Конечно, в реальной жизни не так легко и просто определить уровень сформированности такого сложного личностного образования, каким является мировоззрение. Но использование указанных критериев в какой-то мере может способствовать решению этой задачи.

Завершая изложение вопросов, относящихся к формированию мировоззрения учащихся, нельзя не обратить внимание на следующее положение. Хотя этот процесс осуществляется на всех этапах школьного обучения и особенно важное значение приобретает в старших классах, тем не менее нельзя сказать, что к окончанию школы все ее выпускники имеют достаточно твердые мировоззренческие взгляды и убеждения. И причины этого коренятся не только в недостатках учебно-воспитательной работы. Мировоззрение становится устойчивым только в процессе выработки у человека жизненного опыта, только в столкновении с жизненными коллизиями и трудностями, их преодолении и утверждении истинности и самоценности собственных взглядов и убеждений. Естественно, что школа в силу специфики своей работы не всегда обеспечивает подобную жизненную закалку учащихся. Но при надлежащей постановке учебно-воспитательной работы она закладывает интеллектуальные и эмоциональные основы научного мировоззрения и создает необходимые предпосылки для его дальнейшего развития и укрепления.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какое значение имеет научное мировоззрение в развитии и формировании личности? Какие функции оно выполняет?
2. В чем состоит сущность мировоззрения? Раскройте его основные структурные компоненты и их значение в составе мировоззрения.
3. Какие научные идеи по вопросам развития природы, общества и человеческого сознания, содержащиеся в школьном образовании, необходимо раскрывать и использовать в процессе формирования мировоззрения учащихся?
4. Какую роль играет глубокое и прочное овладение изучаемым материалом в формировании мировоззрения учащихся?
5. Раскройте важнейшие дидактические и воспитательные условия перевода усваиваемых научных знаний во взгляды и убеждения личности.
6. Попробуйте обосновать необходимость использования всей системы общих методов воспитания в процессе развития и формирования научного мировоззрения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Арцишевский Р.А.* Мироззрение: сущность, специфика, развитие. Львов, 1986.
- Буянов В.С.* Научное мировоззрение. Социально-философский аспект. М., 1987.
- Вернадский В.И.* Научное мировоззрение // *Философия и мировоззрение*/Сост. П.В.Алексеев. М., 1990.
- Журавлев И.К.* Через доказательства к убеждениям. М., 1980.
- Попов С. И.* Формирование научного мировоззрения школьников: психологический аспект // *Сов. педагогика.* 1991. № 6.
- Шуртаков К.П.* Мироззрение и методы его формирования. Казань, 1989.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

1. *Стимулирование учащихся к активной работе над собственным развитием и самосовершенствованием – важнейшая задача воспитания. Понятие о самовоспитании и его социальная детерминация.*
2. *Основные факторы, побуждающие личность к самовоспитанию, и их использование в процессе стимулирования учащихся к работе над собой.*
3. *Организация процесса самовоспитания учащихся и его важнейшие методы.*
4. *Педагогическое руководство самовоспитанием учащихся.*

1. Стимулирование учащихся к активной работе над собственным развитием и самосовершенствованием — важнейшая задача воспитания. Понятие о самовоспитании и его социальная детерминация. Раскрывая в предыдущих главах вопросы обучения и воспитания, мы постоянно подчеркивали, что ни овладение знаниями, ни формирование личностных качеств не могут происходить без стремления самого школьника к учению, без проявления им учебно-познавательной активности и работы над развитием своей нравственности, физической и эстетической культуры. Положение о том, что ученик – это не только объект, но и субъект воспитания, является тем фундаментом, на котором основывается как обучение, так и формирование личностных качеств учащихся. Вот почему перво-степенной задачей учебной и воспитательной работы является развитие и поддержание высокой активности школьников в познавательной, трудовой и нравственно-эстетической деятельности. В этой связи П.П. Блонский видел задачу учителя в том, чтобы «не так дать образование и воспитание, как развить способности к самообразованию и самовоспитанию». «Мы должны.., — писал он, — воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его»¹. Не-

¹ Блонский П.П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 42.

сколько иными словами эту же мысль высказывал психолог С.Л. Рубинштейн:

«Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную работу воспитуемого, которая, естественно, завязывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг собственных поступков и поступков других людей... Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять»¹.

Приведенные суждения позволяют сделать вывод о том, что *правильно поставленное воспитание есть нечто иное, как мелкое внутреннее стимулирование активности растущей личности в работе над собой, есть побуждение ее к собственному развитию и совершенствованию*. Иначе говоря, уже в процессе воспитания имеет место *самовоспитательная работа* учащихся. Но эта работа обусловливается и стимулируется специально организуемым воспитательным влиянием учителей. Педагоги ставят воспитательные задачи, формируют у учащихся соответствующие потребности (активность), включают их в деятельность и таким образом побуждают их работать над собой.

Во многих случаях люди, в том числе и многие школьники, сами ставят перед собой определенные задачи по собственному развитию и самосовершенствованию, намечают пути их решения и, побуждаемые внутренним стремлением, начинают настойчиво добиваться поставленной цели. Примеров тому в истории множество.

Демосфен, известный древнегреческий оратор, еще юношей мечтал овладеть искусством публичного выступления, но первое же из них закончилось полным провалом. Его освистали, потому что он имел слабый голос, был косноязычен... Другой на его месте оставил бы свои честолюбивые мечты. Но Демосфен поступил по-другому. Он разработал целую систему упражнений и стал упорно овладевать ораторским искусством. Уединяясь, он тренировал свой голос, отработывал жесты. Чтобы избавиться от косноязычия, подкладывал под язык мелкие камешки и произносил импровизированные речи. Упорство и воля позволили Демосфену достичь поставленной цели: он стал выдающимся оратором.

Большое значение самовоспитанию придавал Л.Н. Толстой. В юности он завел дневник, в котором фиксировал свои недостатки и намечал пути их преодоления. Благодаря работе над собой, он сумел преодолеть лень, тщеславие, лживость и многие другие дур-

¹ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 138.

ные склонности и выработал в себе человеколюбие, наблюдательность, творческое воображение, память.

А.П. Чехов в одном из своих писем жене отмечал: «Ты пишешь, что завидуешь моему характеру. Должен сказать тебе, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчивый и пр., и пр. Но я привык сдерживать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает. В прежнее время я выделявал черт знает что».

Подобных примеров, когда человек благодаря самовоспитанию и упорной работе над собой совершенствовал и развивал у себя лучшие личностные качества, можно привести множество. Вот почему имел основание один из общественных деятелей, когда писал, что обыкновенно люди являются продуктом обстоятельств и воспитания, но лучшие люди, как правило, представляют собой результат активной работы над собой. А известный французский философ Ж.П. Сартр даже утверждал, что «человек есть только то, что он сам из себя делает», подчеркивая определяющую роль самовоспитания в его личностном развитии.

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания в развитии и формировании личности и о необходимости его организации в условиях школьного воспитания. Вот почему теоретические и методические основы самовоспитания активно разрабатываются в психологии и педагогике и, в частности, такими учеными, как А.Г. Ковалев, Д.М. Гришин, А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский и др.

Что же такое самовоспитание? «Самовоспитание — это сознательная и планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств и качеств, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития»¹. Примерно такое же определение дает этому понятию А.И. Кочетов. «Самовоспитание, — пишет он, — это сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности»².

В нашей педагогике утвердилось положение о том, что самовоспитание, как и весь процесс развития личности, детерминировано общественно-экономическими условиями и служит определенным общественным интересам. Как бы кто ни относился к К. Марксу, но его мысли на этот счет не теряют своего научного значения. «Мое собственное бытие, — писал он, — есть общественная деятельность,

¹ Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. М., 1967. С. 7.

² Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. Рязань, 1971. С. 136.

а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо»¹.

Человек — и это уже показано в главе 4 о развитии личности — не может формироваться вне влияния общественных отношений и общественной морали. Другое дело, что от его собственного выбора зависит, какие отношения и какую мораль он будет формировать у себя. Но и в том, и в другом случае черты и качества, которые формируются у него, так или иначе определяются обществом и в идеальном виде существуют как система идеологических, нравственных и эстетических требований общества к личности. Поэтому самовоспитание всегда носит социальный характер. Естественно, что в обществе, которое пронизано гуманизмом, передовой моралью и идеологией, люди стремятся вырабатывать у себя преданность, прогрессивным идеалам, служить общему благу, бороться со всем, что ущемляет социальные права и унижает положение и достоинство личности.

2. Основные факторы, побуждающие личность к самовоспитанию, и их использование в процессе стимулирования учащихся к работе над собой. Практика показывает, что учащиеся начинают заниматься самовоспитанием только тогда, когда они уже отдают себе ясный отчет в своих действиях и поступках, когда у них вырабатывается способность к самооценке, к осмыслению своих положительных и отрицательных качеств и возникает потребность в собственном совершенствовании. Обычно это происходит в подростковый период.

Нам известен случай, когда ученик VI класса поставил перед собой цель — преодолеть неграмотность по русскому языку и в течение продолжительного времени ежедневно переписывал в особую тетрадь различные тексты на русском языке, стараясь запомнить написание отдельных слов, разобраться в знаках препинания, пока не стал уверенно писать классные диктанты, изложения и другие письменные работы. Подобных случаев в школьной практике встречается немало.

Но все ли подростки и старшие школьники занимаются самовоспитанием? К сожалению, не все. Но все так или иначе задумываются над своим совершенствованием, предпринимают те или иные попытки работать над собой. Чаще всего это делают школьники, обладающие волевыми качествами, умеющие заставить себя упорно тре-

нироваться и преодолевать свои недостатки или вырабатывать те качества, которых у них недостает.

Нельзя не учитывать также того, что многие подростки, а в некоторых случаях и старшие школьники пытаются использовать для самовоспитания рискованные и даже предосудительные поступки. Например, стремясь к выработке у себя смелости, с риском для жизни пытаются переплыть реки, во время ссоры ввязываются в драки и т.д. Все это показывает, что школа, учителя и классные руководители должны активно заниматься организацией самовоспитания учащихся, помогать им в работе над собой. В этом смысле большое значение имеет знание и умелое использование всех тех факторов, которые побуждают учащихся к самовоспитанию. Какие же из этих факторов являются наиболее существенными?

Для побуждения к самовоспитанию большое значение имеет формирование у учащихся общественных идеалов. С этой целью в школе необходимо осуществлять содержательное и действенное общественное воспитание, формировать у учащихся гражданские и нравственные качества. Следует стремиться к тому, чтобы у каждого ученика был свой любимый герой, пример которого он перенимает, свой идеал, который он стремится достичь. Вот почему огромное воспитательное значение имеет ознакомление учащихся с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, военачальников, писателей, общественных деятелей. Помочь каждому ученику выработать свой идеал для подражания, глубоко уяснить моральные ценности, определить благородные цели жизни, — значит, создать важные стимулы для самовоспитания.

В стимулировании к самовоспитанию существенное значение имеют притязания личности на признание своего достойного места в коллективе. Эти притязания нужно поддерживать и развивать, чтобы каждый учащийся мог завоевать уважение и авторитет среди своих товарищей. Вместе с тем следует в тактичной форме обращать внимание школьников на те недочеты в их характере и поведении, которые мешают им укреплять свое достоинство в коллективе и которые нужно преодолевать в процессе самовоспитания. Одному следует посоветовать изжить некоторую заносчивость в общении и быть скромнее, другому — подумать над своей излишней вспыльчивостью и резкостью, третьему — проявлять больше уважения к товарищам и т.д.

Важным фактором побуждения учащихся к самовоспитанию является внесение в их работу, и особенно в проведение внеклассных мероприятий, атмосферы соревновательности. Участие в общественно полезной и культурно-массовой работе создает множество ситуаций для этой состязательности в выдумке, в сноровке, в трудовых делах и художе-

ственно-эстетическом творчестве. В этих условиях многие учащиеся замечают недочеты в своем поведении и характере и ставят перед собой задачи по их преодолению, выработке тех или иных качеств и начинают заниматься самовоспитанием.

Действенным фактором самовоспитания являются положительные примеры, которые подают учителя и сверстники в нравственной, общественной и художественно-эстетической сферах. Вот почему так важно, чтобы учитель был образцом моральной чистоты, проявлял творческие способности, мог увлечь кружковой работой, туризмом, краеведением и т.д. Не меньшее значение имеют примеры лучших учащихся, их скромность, стремление прийти на помощь товарищу, высокая активность в школьных делах.

Много стимулов, побуждающих подростков и старших школьников к самовоспитанию, содержат в себе здоровые дискуссии на моральные темы и критика в ученическом коллективе, принципиальная оценка недостатков в поведении и характере отдельных школьников. Одна ученица писала в своем дневнике, что когда она слушала на собрании, как критиковали восьмиклассника за списывание домашних заданий, она принимала эту критику в свой адрес, потому что и у нее самой иногда не хватает силы воли посидеть над трудной задачей по математике, и она торопится обратиться за помощью. Собрание послужило для нее серьезным уроком, хотя лично ее и не критиковали.

Психологические механизмы воздействия этих факторов на стимулирование учащихся к самовоспитанию состоят в том, что они возбуждают у них переживание внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем личностного развития и вызывают потребность в работе над своим совершенствованием. Такая потребность периодически появляется у каждого подростка и старшего школьника и, чтобы она не угасала, учителям и классным руководителям необходимо обращать специальное внимание на организацию самовоспитания. Что же необходимо делать в этом направлении?

3. Организация процесса самовоспитания учащихся и его важнейшие методы. В основе самовоспитания лежит принцип опережающего отражения в сознании человека тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он предполагает выработать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий. Вот почему, когда у человека появляется по-

требность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере или поведении, *важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда даже полезно определить сроки.*

«Работа над собой, — пишет А.И. Кочетов, — требует от человека точных и ясных целей, твердой организации всей своей жизни, постоянного волевого усилия и умения пользоваться методами самовоспитания... Самовоспитание начинается с того момента, когда человек твердо определил, что он будет делать (цель) и каким хочет стать, чтобы достигнуть цели (идеал, образ самого себя в будущем). При этом он должен знать, каким он является в настоящий момент»¹.

Все это, естественно, требует тщательного обдумывания, поиска аргументов для доказательства важности выдвигаемой цели, взвешивания всех «за» и «против», пока окончательно она не будет поставлена и мысленно сформулирована. Эту цель полезно в течение нескольких дней проговаривать вслух или про себя, пока она не закрепится прочно в сознании.

Одновременно с этим *нужно составить детальную программу самовоспитания и определить то, чего конкретно необходимо достичь.* Начинать, конечно, лучше с более простых программ, например: изжить употребление бранных слов; не совершать необдуманных поступков; преодолеть дурную привычку перебивать в разговоре собеседника; всегда держать свое слово и т.д. Программы по мере приобретения опыта самовоспитания, естественно, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными. Очень четко определил когда-то программу работы над собой Л.Н. Толстой: «Важнее всего для меня в жизни исправление от трех главных пороков: Бесхарактерности, Раздражительности и Лени».

Занимаясь самовоспитанием, К.Д. Ушинский разработал для себя специальные правила, которые выступали в качестве программы его саморазвития:

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действия.
4. Решительность.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.

¹ Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. М., 1974. С. 46.

8. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.

9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

10. Никому не показывать этого журнала¹.

Разрабатываемые личностью программы и правила самовоспитания имеют большое значение. По терминологии академика П.К. Анохина, они выполняют функцию «акцептора действия» (от лат. *ассептор* — принимающий), или *механизма сличения и контроля* за выполнением этой программы и правил и тем самым стимулируют усилия человека в работе над собой. Чем детальнее и четче разработаны программа самовоспитания, правила поведения, тем эффективнее будет проходить работа над собой.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить ее методы. Важнейшими из них являются следующие: а) самоубеждение, б) самообязательство, в) самокритика, г) мысленный перенос себя в положение другого человека (эмпатия, от греч. *empathia* — сопереживание), д) самопринуждение (самоприказ), ж) самонаказание и др. В чем же заключается сущность каждого из этих методов?

Метод самоубеждения. Сущность его состоит в том, что ученик, выявив свои недостатки, например неумение держать свое слово, убеждает себя в необходимости изжить этот недостаток, при этом нельзя ограничиваться только *мысленным* самоубеждением. Гораздо эффективнее оно становится тогда, когда учащийся будет вслух убеждать себя, т.е. несколько раз проговаривать: «Нехорошо давать слово и не держать его», «Надо постараться всегда держать свое слово» и т.д.

О важной роли проговаривания намеченной программы саморазвития писал проф. С. Я. Долецкий.

«Я считаю, — подчеркивал он, — что в основе процесса самовоспитания лежит необходимость самооценки. Надо ясно оценивать собственные качества, поступки, привычки, поставить, как говорят врачи, диагноз. Надо составить список всего, что ты считаешь в себе хорошим и дурным, и почаще в него заглядывать. И обязательно надо *говорить о* своих недостатках. Да, да, именно говорить! Давайте откровенно: ведь мы нередко осуждаем себя за какой-нибудь поступок, но осуждаем мысленно. И мысленно довольно быстро и легко находим ему оправдание и прощаем себя. Высказанное вслух признание простить себе труднее»².

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 11. С. 27.

² Долецкий С. Я. Воспитывай себя // Комсомол, правда. 1978. 28 февр.

Метод самовнушения. Его сущность заключается в том, что человек сам стремится воздействовать на собственную психику и чувства, сам, как правило, вслух внушает себе, как он будет вести себя или каких действий не будет делать. Например, ученик, который решил покончить со сквернословием, внушает себе, проговаривая вслух: «Я никогда не употреблю плохих слов», «Я не допускаю сквернословия», «Скверные слова позорят того, кто их употребляет», и т.д. Такое самовнушение нужно осуществлять до того времени, пока не будет преодолен этот недостаток. Воздействие самовнушения обусловливается тем, что, закрепившись в сознании и чувствах ученика, оно определяет его поведение.

Самообязательство. Этот метод по своей сущности близок к методу самоубеждения. Суть его состоит в том, что учащийся, задавшись целью преодолеть у себя тот или иной недостаток или выработать какое-то положительное качество, например аккуратное выполнение домашних заданий по математике и языкам, берет на себя обязательство не проявлять поспешности, хорошо обдумывать порядок выполнения заданных учителем упражнений, чтобы не допускать ошибок и поправок. Это самообязательство нужно неоднократно проговорить, чтобы оно закрепилось в сознании. В таком случае оно и будет побуждать ученика к достижению намеченной цели и способствовать формированию соответствующей привычки.

Метод самокритики. Сущность его в том, что ученик, который выявил у себя тот или иной недостаток и поставил перед собой цель изжить его, подвергает себя самокритике с тем, чтобы мобилизовать свои волевые усилия к его быстрейшему преодолению. Например, школьник, обративший внимание на свою небрежность в отношении к учебникам и тетрадям, а также к своему внешнему виду, начинает упрекать себя в этом: «Какой я небрежный! Надо мной смеются в классе. Небрежность — это же примета бескультурья» и т.д. Естественно, подобную самокритику нужно практиковать до того времени, пока не будет достигнута поставленная цель.

Метод эмпатии, или мысленного переноса себя в положение другого человека, сопереживания его чувств. Этот метод весьма хорош, когда речь идет о самовоспитании отзывчивости к людям, стремления к взаимопомощи. Сущность его отражена в самом названии. Она заключается в том, что в процессе самовоспитания школьник вырабатывает у себя положительные качества и преодолевает отрицательные, ставя себя в положение другого человека, сопереживая его чувствам, и таким образом побуждает себя к самосовершенствованию. Когда, например, ученик видит, с какой неприязнью воспринимают

люди черствость, бездушие, грубость, и сопереживает их чувствам, он задумывается над тем, чтобы преодолеть у себя эти недостатки.

Самопринуждение, или самоприказ. Это очень действенный метод самовоспитания. Он применяется в тех случаях, когда учащийся определил те или иные правила поведения, например встать утром ровно в 7 часов, но не проявляет достаточной силы воли в соблюдении данного правила. Самопринуждение, или самоприказ, тут как раз кстати. Проснувшись в указанное время, учащийся должен заставить себя встать с постели, проговаривая вслух или про себя следующие слова: «Немедленно вставай! Хватит лежать. Уже 7 часов». Этот метод нужно применять и во многих других случаях, когда ученик чувствует у себя недостаток волевых усилий.

Метод самонаказания. Как следует из его названия, он применяется тогда, когда в процессе самовоспитания человек делает те или другие отступления от намеченных им самим правил поведения. Обнаружив такие отступления, нужно обязательно использовать определенные санкции по отношению к самому себе и применить то или иное наказание. Например, восьмиклассник, поставивший перед собой цель изжить плохие оценки, начал хорошо готовиться к занятиям. Но однажды, договорившись со своим другом пойти в кино, не подготовился как следует к занятиям и на второй день получил двойку. В порядке самонаказания он лишил себя возможности в следующий раз пойти в кино. В этом смысле исторический интерес представляет такой факт. Томас Мор, будучи канцлером, т.е. премьер-министром Англии, имел в своем рабочем кабинете специальную плетку, которой он «наказывал» себя, когда допускал неверные действия. Пример этот, разумеется, приводится здесь не для копирования. Он имеет значение в том смысле, что, когда человек занимается самовоспитанием, нельзя обходиться без контроля и определенных санкций в случае отступления от установленных для себя правил и требований.

Изложенное показывает, что если представить процесс самовоспитания в целом, то в его структуре можно выделить следующие компоненты:

- а) критический анализ, оценка своих недостатков и постановка конкретной цели самовоспитания;
- б) разработка программы самовоспитания;
- в) определение его методов;
- г) аутотренинг, т.е. непосредственная работа личности над собой;
- д) самоконтроль.

4. Педагогическое руководство самовоспитанием учащихся. Учитывая важную роль самовоспитания в развитии и формировании учащихся, учителям и классным руководителям следует активно заниматься его организацией.

Содержание и формы работы по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Тут многое зависит от того, насколько сами учителя компетентны в вопросах самовоспитания и его методов, в какой мере они знакомы с научной и популярной литературой по этой проблеме, насколько ответственно они относятся к исполнению своих педагогических обязанностей. В целом же организация самовоспитания осуществляется по трем основным направлениям. К ним относятся:

- а) формирование мнения ученического коллектива о необходимости и пользе самовоспитания;
- б) оказание помощи учащимся в уяснении сущности самовоспитания, его методов и путей осуществления;
- в) практическая помощь учащимся в разработке программ самовоспитания и их реализации.

Какой же должна быть эта работа на практике?

Очень важным ее направлением является *формирование общественного мнения в ученическом коллективе по вопросам самовоспитания*. Не все учащиеся знают, что такое самовоспитание, другие занимаются им тайне от товарищей, стыдясь этого занятия, третьи вообще не слышали о работе над собой. Все это нужно иметь в виду и на убедительных примерах известных людей показывать, как важно самому человеку совершенствовать себя, бороться со своими недостатками. «Да, с собой надо бороться, — писала в одной из своих статей академик П.Я. Кочина. — Себя надо воспитывать, друзья. Если говорить о высоко нравственной, совершенной личности, то на первый план, мне кажется, надо поставить самовоспитание. Раньше я думала, что это несколько эгоистическое занятие. Но потом поняла, что самовоспитание имеет огромное социальное значение. Человек, который сам себя воспитал, может лучше проявить себя, может быть полезен людям.

...Выяви свои слабости, борись с ними. Поставил цель — иди к ней твердо!»¹

По вопросам самовоспитания *необходимо проводить этические беседы, выносить эти вопросы на обсуждение ученических собраний, посвящать им школьные вечера, встречи с известными людьми* и т.д. Тематика этих форм воспитательной работы может охватывать самые разные

¹ Комсомол. правда. 1963. 1 сент.

аспекты данной проблемы: «Что такое самовоспитание», «Как преодолевать свои недостатки», «Методы самовоспитания», «Как работали великие люди над собственным совершенствованием» и др. Полезно, чтобы перед учащимися по этим вопросам выступали не только учителя и классные руководители, но и ученые, врачи, психологи, работники производства, ветераны войны и труда.

Особое значение в организации самовоспитания имеет формирование у учащихся нравственных идеалов. Носителем их чаще всего бывает конкретный человек — выдающийся общественный деятель, ученый, военачальник, герой труда. Только в процессе познания образцов героизма и подвигов, негибаемой верности Родине, народу у учащихся будут формироваться нравственные идеалы, побуждающие их к работе над собой.

Во многих школах для организации самовоспитания учащихся используют клубные формы работы, в частности, даже создаются клубы самовоспитания. В этих клубах школьники слушают беседы о методах работы над собой, организуют встречи с людьми, совершившими боевые и трудовые подвиги, устраивают вечера, оформляют стенды и витрины, посвященные вопросам самовоспитания, обсуждают методы, с помощью которых можно совершенствовать свои личностные качества, организуют читательские конференции и т.д.

Однако нельзя ограничивать эту работу только организацией познавательно-просветительской деятельности учащихся и разъяснительными мероприятиями. Не менее важной ее формой является *оказание практической помощи учащимся в самовоспитании*. С этой целью полезно обсуждать, как нужно ставить цели самовоспитания по преодолению тех или иных недостатков в поведении и характере, как использовать методы самоубеждения, самовнушения, самопринуждения и другие в работе над собой.

В некоторых школах с целью побуждения учащихся к самовоспитанию советуют им определять «задание самому себе», записывать его и запечатывать в отдельные конверты. Конверт сдается классному руководителю. В назначенный срок он вскрывается, и класс обсуждает, в какой мере тому или иному ученику удалось выполнить данное себе задание по самовоспитанию.

Примеры из жизни многих выдающихся людей говорят о том, что большую роль в побуждении к самовоспитанию играет ведение дневников. Такие дневники вели Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Они фиксировали в них личные наблюдения над собой, отмечали недостатки и определяли цели предстоящей работы по самовоспитанию. Можно рекомендовать и учащимся, которые пожелают, вести такие дневники, не делая, однако, их обязательными.

В целом следует сказать, что самовоспитание выступает как важное средство развития и личностного формирования учащихся только при условии, если учителя обращают должное внимание на его организацию и в состоянии умело и грамотно его направлять.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что такое самовоспитание и какую роль играет оно в развитии и формировании личности? Чем детерминируется самовоспитание?
2. Какие факторы побуждают человека к самовоспитанию и как их использовать в процессе воспитательной работы в школе?
3. Как происходит процесс самовоспитания и каковы его структурные компоненты?
4. Какие методы используются в процессе самовоспитания?
5. Раскройте основные направления, содержание и формы работы школы по организации самовоспитания учащихся.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Бардин С. М.* Учитесь властвовать собой. М., 1976.
- Гришин Д. М., Колдунов Я. П.* Руководство самовоспитанием школьников. М., 1975.
- Ковалев А. С.* Личность воспитывает себя. М., 1983.
- Коломинский Я. Л.* Воспитай себя. М., 1981.
- Кочанов А. И.* Педагогические основы самовоспитания. М., 1974.
- Рувинский Л. И.* Самовоспитание личности. М., 1984.

СОВМЕСТНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ

- 1. Сочетание общественного и семейного воспитания как важнейшая предпосылка повышения его эффективности.*
- 2. Социально-экономические факторы повышения роли школы в организации воспитательной работы семьи и общественности.*
- 3. Основные вопросы совместной работы семьи и школы по воспитанию учащихся.*
- 4. Организационно-педагогическая работа школы с родителями. Органы родительской общественности в школе.*
- 5. Педагогическое просвещение родителей.*
- 6. Индивидуальная работа школы с родителями учащихся.*
- 7. Привлечение родителей к оказанию помощи школе в проведении внеклассной учебно-воспитательной работы.*

1. Сочетание общественного и семейного воспитания как важнейшая предпосылка повышения его эффективности. При рассмотрении в предыдущих главах вопросов обучения и воспитания неоднократно подчеркивалось положение *о необходимости совместных усилий школы и семьи по воспитанию учащихся.* В частности, при раскрытии сущности и закономерностей воспитания речь шла о том, что его успех во многом зависит от единства и согласованности воспитательного влияния семьи и школы.

Не меньшее значение имеет данное положение, если рассматривать его с более широких социальных позиций. Воспитание детей — конституционная обязанность родителей. Они призваны всемерно укреплять авторитет школы и учителя, воспитывать детей в духе уважения и любви к труду, подготавливать их к общественно полезной деятельности, приучать к дисциплине, заботиться об их физическом развитии и укреплении здоровья, стимулировать их к учению и осознанному выбору профессии. Естественно, что школа должна использовать эту помощь со стороны семьи.

Школа не может не считаться также с тем, что влияние семьи на развитие детей во многом связано с *эффектом раннего воспитания*. Многие педагоги и психологи отмечали, что основы личностного развития человека закладываются в раннем детстве, до пятилетнего возраста. Вместе с тем влияние родителей и семьи продолжается и в годы последующего формирования человека, что также не может не учитываться в процессе школьного воспитания.

Воспитательная деятельность семьи оказывает большое влияние на ее собственное укрепление. Дело в том, что дети, как известно, цементируют семью, вносят в нее дух бодрости и здорового сплочения. Отсюда следует, что чем лучше семья воспитывает детей, тем лучше дети ведут себя, тем больше радости приносят они родителям и способствуют поддержанию здоровых отношений между ними, что в свою очередь укрепляет их воспитательный потенциал.

Не стоит в стороне от воспитания детей и общественность — коллективы промышленных предприятий и государственных учреждений. Они содействуют проведению разнообразной внешкольной воспитательной работы с детьми, организуют шефство над школами, оказывают влияние на родителей, побуждая их к улучшению воспитания детей в семье.

Учитывая большую роль *согласованной воспитательной работы школы, семьи и общественности*, эту работу необходимо умело координировать и направлять. Справиться с данной задачей в состоянии только школа. Но с чем же связана роль школы в координации воспитательной деятельности семьи и общественности?

2. Социально-экономические факторы повышения роли школы в организации воспитательной работы семьи и общественности.

Повышение роли школы в воспитании подрастающих поколений и ее влияние на воспитательную работу семьи теснейшим образом связано с теми социальными и производственно-экономическими сдвигами, которые происходят в развитии современного общества. Укажем на важнейшие из них.

Интенсивное развитие науки и техники и совершенствование всех отраслей производства повлекли за собой необходимость введения всеобщего среднего образования и повышения научного уровня образовательно-воспитательной работы. Школа, таким образом, стала выполнять основные функции в общеобразовательной подготовке и всестороннем развитии молодежи.

Школа располагает квалифицированными кадрами педагогов и строит учебно-воспитательную работу на научно-педагогической ос-

нове. Учитывая то, что в ряде случаев родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, школа призвана оказывать им надлежащую научно-методическую помощь, способствовать повышению культуры семейного воспитания. Еще П.П. Блонский отмечал, что нельзя воспитывать детей, не воспитывая их родителей.

Наконец, необходимость влияния школы на воспитание учащихся в семье обусловливается тем обстоятельством, что почти все родители вовлечены в общественное производство, многие из них занимаются самообразованием, повышением своей квалификации, активно участвуют в деятельности общественных и культурно-массовых организаций. Все это так или иначе сказывается на их воспитательной работе и, в частности, ослабляет традиционные контакты между родителями и детьми. По данным социологических исследований, с 1929 г. свободное от работы время трудящихся увеличилось у нас в три раза, но это не повлекло за собой пропорционального увеличения времени домашнего общения родителей с детьми. В 1950 г. в семьях служащих Москвы родители учащихся V—VII классов уделяли проверке тетрадей и дневников, совместным прогулкам, играм и беседам с детьми примерно четыре с половиной часа в неделю, в 1978 г. — около двух часов. Тенденция эта сохраняется и поныне. Учитывая это, школа не только должна поддерживать тесные связи с семьей и общественностью, но и воздействовать на активизацию воспитательной деятельности родителей, повышать их ответственность за воспитание детей. Таковы объективные предпосылки, обуславливающие повышение роли школы в руководстве воспитательной деятельностью семьи и координации работы общественности.

3. Основные вопросы совместной работы семьи и школы по воспитанию учащихся. Объединяя свои педагогические усилия, учителя и родители должны хорошо знать те проблемы, над решением которых они должны работать совместно. Круг этих проблем довольно широкий и с некоторой долей условности их можно разделить на три основных группы.

К первой группе следует отнести те проблемы, которые связаны с целями и содержанием образовательно-воспитательной работы школы и семьи.

Вторую группу составляют проблемы методики стимулирования учащихся в семье к работе над своим личностным развитием и формированием.

Наконец, к третьей группе относятся проблемы учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе семейного воспитания.

В чем же заключается сущность этих проблем и какой должна быть совместная работа школы и семьи по их решению?

Как отмечалось, одной из существенных сторон совместной деятельности семьи и школы является *единый подход к реализации целевых установок и повышению содержательности образовательно-воспитательной работы с учащимися*. Семья должна помогать школе готовить образованных и инициативных граждан нашей страны, формировать у них принципиальность и прогрессивные убеждения. Контакты между семьей и школой в этом направлении должны охватывать следующие вопросы.

Весьма важно, чтобы родители хорошо осознавали целевые установки воспитания, в основе которого лежит необходимость гражданского формирования личности, и обращали внимание не только на учебную работу детей, но и проявляли повседневную заботу об их трудовой и технической подготовке, физическом, нравственном и эстетическом воспитании. Не секрет, что некоторые родители основные усилия сосредоточивают лишь на повышении успеваемости детей и не придают должного значения другим сторонам их развития.

Воспитание предполагает развитие и формирование творческих склонностей и способностей учащихся. Поддерживая связи с семьей, учителя имеют возможность глубже изучать интересы и увлечения детей и способствовать их развитию. В то же время школа нуждается в том, чтобы родители поощряли творческие занятия детей, с пониманием относились к их участию в работе кружков по интересам, техническому моделированию, помогали им в создании домашних рабочих уголков и т.д.

Особенно большую роль в решении этой проблемы играет влияние матерей, и их усилия в данном направлении необходимо всячески поддерживать. Английский историк-социолог XIX в. Томас Бокль писал: «Поразительный факт, что у большинства замечательных людей были замечательные матери, что они гораздо больше приобрели от матерей, чем от отцов».

Большой круг сложных вопросов охватывают проблемы побуждения активности учащихся к работе над своим личностным развитием. Практика показывает, что наиболее интенсивно развиваются те учащиеся, родители которых умеют поддерживать в семье благоприятный психологический микроклимат и служат для них примером трудолюбия, доброжелательности и высокой общественной активности.

Л.Н. Толстой в своих дневниковых записях отмечал, что *воспитание представляется сложным и трудным только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей. Я не знаю ни одного действия воспитания детей, говорил писатель, которое не включало бы воспитания себя. Два правила дал бы я для воспитания: самому не только жить хорошо, но и работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей.*

Если родители пользуются у детей авторитетом, показывают им образцы нравственной культуры и постоянной работы над собой, в таких случаях их слова и дела имеют большой вес и побуждают учащихся к добросовестному выполнению школьных обязанностей. Те же школьники, в семьях которых нет согласия между родителями и царит обстановка недоброжелательности и нервозности, часто приходят в школу с плохим настроением, с трудом сосредоточиваются на восприятии изучаемого материала, не имеют нормальных условий для домашнего учения.

Задача родителей – развивать у учащихся здоровые духовные потребности и интересы. В этом смысле большое значение имеет та нравственная атмосфера, которая складывается в семье. Если у родителей преобладают «вещные интересы» и заботы о поисках материальных выгод, если личный расчет заслоняет гражданский долг и чувства, это весьма отрицательно сказывается на воспитании детей. Вот почему школе следует проводить работу по обогащению духовных потребностей родителей, знакомить их с вопросами развития искусства и литературы, науки и техники и направлять их внимание на всемерное развитие здоровых духовных потребностей учащихся, побуждать их к овладению знаниями, к чтению, приобщать к искусству и художественному творчеству.

Высокий эффект в семейном воспитании дает умелое использование принципа требовательности в сочетании с уважением и гуманным отношением к детям. Как уже отмечалось в главах о детском коллективе и методах воспитания, требовательность не имеет ничего общего с окриками родителей и постоянным понуканием детей к тем или иным формам поведения. Главное в ней состоит в том, чтобы установить рациональный порядок жизни и поведения детей, разумные формы их взаимоотношений с другими членами семьи. Нужно, например, детям разъяснить, когда они должны утром вставать, каким должен быть режим их работы и отдыха, в каком порядке они должны содержать свои вещи и рабочее место, как относиться к родителям и другим членам семьи и путем побуждения (просьб, напоминаний, указаний на допускаемые недостатки, одобрения хороших поступков и т.д.) к соблюдению этих требований формировать соот-

ветствующие привычки поведения. Если же дети не знают своих обязанностей в семье и сызмала не приучены к их выполнению, родителям то и дело приходится понуждать их к той или иной работе, что нередко порождает сопротивление и конфликты.

Требования должны сочетаться с проявлением уважительного отношения к детям. Окрики и различного рода угрозы плохо действуют на детей, травмируют их психику и нередко приводят к неврозам. Задача школы — ориентировать родителей на ласковое и внимательное отношение к детям, учитывать их запросы и интересы, связанные с чтением книг, просмотром телепередач, а также с их участием в художественно-эстетических и спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Действенным стимулирующим фактором личностного развития учащихся является создание трудовой атмосферы в семье. Семья должна быть организована по типу трудового коллектива, в котором дети вносят свой посильный вклад в создание материального благополучия и умеют соизмерять свои потребности с материальным достатком. А.С. Макаренко насчитывал, как уже отмечалось, более 20 видов труда детей в семье. Дети могут убирать свою постель, содержать в порядке свой стол и рабочий уголок, чистить обувь и одежду, ухаживать за цветами, складывать в определенное место получаемые газеты и журналы, ухаживать за младшими братьями и сестрами, помогать родителям в уборке квартиры, приготовлении пищи и т.д. Лучшим средством стимулирования детей к труду в семье он считал умение родителей ставить трудовые задачи, давать трудовые поручения, а также совместно выполнять намеченную работу. Вместе с тем родителям необходимо помнить, что в народе всегда стремились приохотить, а не принуждать детей к труду. На опыте люди расширяли сферу применения сил детей в практических делах, особенно это относится к подросткам и старшим школьникам, приводит к тому, что они не приучаются ценить труд и формируют у себя иждивенческие настроения.

Немаловажную роль в побуждении учащихся к выработке и совершенствованию своих личностных качеств играет контроль семьи за их поведением. Родительский контроль помогает учащимся более ответственно относиться к выполнению своих обязанностей и преодолевать влияние отрицательных соблазнов. Родителям нужно следить за выполнением учащимися режима дня, знать, с кем они дружат, где проводят свой досуг, побуждать к аккуратному выполнению школьных заданий.

Наконец, много сложных вопросов включает проблема учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе совместной ра-

боты семьи и школы. К сожалению, далеко не все родители с пониманием относятся к тем изменениям, которые накладывает возраст и индивидуальные черты характера на поведение детей и их работу. Так, иногда в семье не учитывают того, что подростки уже тяготятся излишней родительской опекой и стремятся к проявлению самостоятельности, что происходящие в их организме физиологические процессы периодически сопровождаются повышением нервозности и раздражительности. Бывает и так, что в отдельных семьях не в меру удовлетворяют все запросы учащихся в отношении к сверхмодной одежде, ограждают их от участия в труде, что формирует у них потребительское отношение к жизни.

Серьезные вопросы встают перед родителями в деле учета индивидуальных особенностей и интересов детей. Не все родители бережно относятся к склонностям учащихся, когда речь идет о кружковых занятиях, литературных увлечениях и участии в спортивно-массовой работе, проводимой в школе. В отдельных семьях не создают условий для трудовых занятий детей, не поощряют их стремления к практической деятельности в сфере материального производства. Между тем правильный подход родителей к этим вопросам создает хорошую основу для интенсивного развития и воспитания учащихся как в семье, так и в школе.

Какой же должна быть помощь школы семье в решении этих проблем?

Основными формами этой помощи являются: *организационно-педагогическая работа с родителями, осуществление их педагогического просвещения и проведение систематической индивидуальной работы по улучшению обучения и воспитания учащихся.* Рассмотрим содержание и формы этой работы.

4. Организационно-педагогическая работа школы с родителями.

Органы родительской общественности в школе. Свое влияние на воспитание учащихся в семье школа осуществляет через разнообразные формы организационно-педагогической работы с родителями. Одной из таких важных форм являются *родительские собрания и конференции.* Они проводятся как в общешкольном масштабе, так и по отдельным классам.

На общешкольных родительских собраниях или конференциях обсуждаются наиболее актуальные проблемы совершенствования учебно-воспитательной работы семьи и школы, а также текущие вопросы обучения и воспитания учащихся. Так, родительские собрания посвящаются обсуждению задач и мероприятий по повышению

качества знаний учащихся, улучшению трудового воспитания и профессиональной ориентации школьников и т.д. Нередко на общешкольных родительских собраниях ставятся научно-педагогические вопросы воспитательной работы в семье, например: о роли авторитета родителей в воспитании, об акселерации развития учащихся и ее влиянии на воспитание и т.д. Общешкольные родительские собрания проводятся обычно два-три раза в год.

Более оперативной формой организационно-педагогической работы с семьей являются собрания родителей учащихся отдельных классов. На них классными руководителями делаются сообщения о состоянии успеваемости и дисциплины учащихся, обсуждается информация родителей об опыте воспитательной работы с детьми, а также решаются вопросы, связанные с улучшением учебной работы и поведения отдельных школьников. Особенно важны такие собрания для установления единой линии в воспитательной работе семьи и школы. Речь идет о том, что, когда классный руководитель выдвигает перед классом ту или иную воспитательную задачу, ему необходимо привлечь к ее решению также родителей. Например, у учащихся не ладится дело с соблюдением режима дня или налаживанием доброжелательных отношений в классе. Классный руководитель, естественно, ставит перед учащимися соответствующую задачу и разрабатывает систему воспитательных мероприятий по ее решению. Для этого полезно организовать работу семьи в этом направлении. С этой целью созывается специальное родительское собрание класса, на котором классный руководитель знакомит родителей с поставленной перед учащимися задачей и договаривается с ними о той конкретной помощи, которой он ждет от них. В частности, родители должны хорошо знать режим труда и отдыха детей, создавать условия и осуществлять контроль за его соблюдением. Если родители будут знать, какие воспитательные проблемы решаются в классе или школе, и хорошо представлять себе, какая конкретная помощь требуется от них, они будут работать в одном направлении с учителями.

Подобные родительские собрания иной раз полезно проводить вместе с учащимися. В таких случаях создается особая психологическая атмосфера, повышающая ответственность как детей, так и родителей за решение поставленной задачи. Вообще следует подчеркнуть, что *влияние школы на воспитательную деятельность семьи во многом зависит от того, в какой мере школа ставит перед родителями конкретные воспитательные задачи и дает методические советы и рекомендации по их решению.* К сожалению, далеко не во всех школах это делается.

В системе организационно-педагогической работы школы с семьей большое место занимает *деятельность родительских комитетов - общешкольных и классных*. Их задачи, содержание работы, права и обязанности определяются специальным Положением о родительском комитете общеобразовательной школы.

Численный состав родительского комитета школы устанавливается решением общего собрания (конференции) родителей. Для выполнения текущей работы родительский комитет в крупных школах избирает из своего состава президиум, в который входят председатель родительского комитета, его заместитель и 3—5 членов президиума. В небольших неполно-средних школах избираются председатель, его заместитель и секретарь родительского комитета, в малокомплектных — только председатель. Родительский комитет класса избирается общим собранием родителей в составе председателя и 2—4 членов комитета.

Родительские комитеты оказывают помощь школе в решении довольно широкого круга вопросов. Они способствуют установлению связей родителей со школой, организуют их педагогическое просвещение, участвуют в расширении материальной базы для трудового и технического обучения, а также профессиональной ориентации школьников. Они также организуют обмен опытом семейного воспитания, популяризируют педагогическую литературу среди родителей, вместе с руководством школы проводят родительские собрания.

Наконец, организационно-педагогическая работа школы включает поддержание контактов с домоуправлениями по месту жительства учащихся, промышленными и сельскохозяйственными предприятиями, где работают родители, и созданными в них комиссиями содействия семье и школе.

5. Педагогическое просвещение родителей. Действенным средством оказания помощи семье в воспитании детей является организация *педагогического просвещения родителей*. Дело в том, что, хотя, как говорят, педагогику, как и сельское хозяйство, и медицину, «знают все», на поверку оказывается, что многие беды семейного воспитания как раз и обуславливаются незнанием элементарных педагогических истин работы с детьми. Например, ребенок начинает резвиться: беспорядочно бегать, кричать, разбрасывать домашние вещи... Мать или отец, повышая голос, требуют, чтобы он успокоился. Но ребенок продолжает свое. Для него это игра, деятельность, удовлетворение потребности в движении. Родителям же это меша-

ет. Снова крик и требование успокоиться. Если же это не помогает, родители переходят к угрозам и берутся за ремень, стремясь воздействовать страхом. Но известный русский поэт Жуковский уподоблял детский страх щуке, выпущенной в небольшой пруд, которая пожрет в нем всю более мелкую рыбешку. Так и страх делает ребенка безвольным, подавляя его деятельность и лучшие наклонности. Между тем, если бы родители были знакомы с педагогикой, они бы поняли, что в данном случае необходимо переключить ребенка на другой, более спокойный вид деятельности. К сожалению, подобных случаев, когда в семье ощущается педагогическая беспомощность, встречается немало. Вот почему помощь родителям в этом отношении — очень важная задача школы, учителей.

В 80-е гг. сложился так называемый *родительский всеобуч*, основной целью которого было проведение научно-методической работы и который охватывал разнообразные формы популяризации психолого-педагогических знаний среди родителей. Широкое распространение, например, получили «школы молодой матери», в которых основами педагогических знаний овладевали женщины, готовые стать матерями или имеющие маленьких детей. Они изучали вопросы физического развития и санитарно-гигиенического ухода за детьми, овладевали методикой развития их речи, выработки навыков и привычек поведения и т.д.

Психолого-педагогические знания по воспитанию детей дошкольного возраста родители получали в специальных семинарах при детских садах, затем работу в этом направлении проводила школа. Для педагогического просвещения родителей в школах создавали *лектории по семейному воспитанию, народные университеты педагогических знаний*. В них читали лекции и доклады на психолого-педагогические темы, проводили методические конференции и семинары по обмену опытом семейного воспитания, организовывали выставки литературы по педагогике и психологии, просмотр и обсуждение кинофильмов по проблемам воспитания и т.д. Тематика различных видов и форм педагогического просвещения разрабатывалась в расчете на воспитательную работу с учащимися определенного возраста и усложнялась по мере перехода школьников в следующие классы. Таким образом, родители получали педагогические знания, рассчитанные на воспитание детей того или иного возраста и того класса, в котором обучался их сын или дочь.

6. Индивидуальная работа школы с родителями учащихся. Существенным фактором влияния школы на семейное воспитание явля-

ется индивидуальная работа с родителями. Она охватывает различные стороны учебных занятий учащихся, их нравственное формирование, организацию трудовой деятельности и профессиональную ориентацию.

В индивидуальной работе с родителями большое место занимает создание необходимых домашних условий для учебных занятий и трудовой деятельности школьников, а также осуществление контроля в семье за их поведением и соблюдением режима дня. Некоторые родители не уделяют этим вопросам должного внимания, что отрицательно сказывается на успеваемости и нравственном развитии учащихся. В отдельных семьях родители не заботятся об организации досуга детей и воспитании у них здоровых духовных потребностей. В частности, обнаруживается, что некоторые учащиеся мало читают, не проявляют интереса к музыке и изобразительному искусству и слишком много времени проводят у телевизора. В ряде случаев родители без должного внимания относятся к удовлетворению запросов учащихся в области технического творчества, не помогают им в создании «рабочих уголков». Некоторые родители стремятся снять с себя ответственность за воспитание детей и полностью переложить ее на учителей даже тогда, когда их дети плохо ведут себя на улице, не выполняют домашних заданий и т.д. Все это, естественно, требует соответствующей индивидуальной работы с родителями.

Формы этой работы и влияния на родителей чаще всего требуют принятия соответствующих мер со стороны семьи и школы по улучшению воспитания учащихся. В этих случаях учителя совместно с родителями анализируют причины недостатков в учебе и поведении школьников и намечают пути их преодоления. Если, например, ученик часто не выполняет домашних заданий и не учит уроков и обнаруживается, что в семье никто не следит за его домашней учебной работой, учителя договариваются с родителями об усилении контроля за домашним обучением школьников. Такие же приемы работы с семьей используются школой и тогда, когда учащиеся тратят слишком много времени на просмотр телевизионных программ или нуждаются в контроле за поведением в свободное время и т.д.

Индивидуальная работа зачастую носит характер педагогических консультаций и практических советов родителям по улучшению семейного воспитания. Так, отдельные учащиеся отличаются повышенной нервозностью или проявляют упрямство. Не все родители достаточно компетентны в подходе к таким детям и нуждаются в квалифицированной помощи со стороны педагогов.

Весьма важна индивидуальная работа с родителями тех учащихся, которые проявляют интерес и способности к изучению отдель-

ных учебных предметов или особую одаренность в области искусства. Контакты школы с родителями таких учащихся направляются на то, чтобы родители, заботясь о развитии творческих задатков детей и создавая для этого необходимые условия, обращали внимание на вовлечение их в другие виды деятельности и в особенности в общественно полезную работу с тем, чтобы содействовать правильному формированию их нравственности.

Оказывая индивидуальную помощь родителям и воздействуя на них в целях улучшения семейного воспитания, учителям следует проявлять необходимый педагогический такт. Особенно критической оценки заслуживают жалобы учителей тем родителям, дети которых плохо ведут себя в школе. Такие жалобы, как правило, не дают положительного эффекта, а иногда приносят и прямой вред. На это, в частности, указывал еще А.С. Макаренко. «Вы прекрасно понимаете, — писал он, — что обычно вызывают родителей и говорят: «Ваш мальчик не учится и плохо ведет себя. Примите какие-нибудь меры. Поговорите. Боже сохрани — не бейте». — «Хорошо, до свидания».

Каждый понимает, в чем дело... Иной родитель после такого разговора прямо берется за ремень, а другой просто ничего не делает, и все идет по-прежнему»¹.

Антон Семенович придерживался мнения, что *школа должна воздействовать на улучшение семейного воспитания через учащихся*. Он говорил: «Что же касается школы и семьи, я никогда не вызывал родителей. Я педагог... и считал, что если дети у меня воспитываются, я квалифицированный воспитатель, так я детей заставляю вносить положительное влияние в семью.

Попробуйте стать на эту точку зрения, и вы увидите, как будет легко, когда вы научите детей чувствовать ответственность за семью.»²

Идея А.С. Макаренко о влиянии на семью через учащихся заслуживает серьезного внимания. Автор настоящих строк, работая в школе, не раз лично убеждался в ее плодотворности. Когда мы, например, всерьез брались за развитие читательских интересов учащихся и рекомендовали им создавать домашние библиотечки, мы оказывали необходимое влияние на родителей, и те включались в эту работу. То же самое относится к трудовой деятельности учащихся в семье, к соблюдению режима дня и т.д. Иногда эти задачи мы ставили перед учащимися и проводили с ними соответствующую ра-

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 457-458.

² Там же. Соч. Т. IV. С. 480-81.

боту, это оказывало положительное влияние также на воспитательную деятельность родителей. К сожалению, положение *о влиянии на воспитательную работу семьи через учащихся* пока еще не получило глубокого освещения в педагогике и слабо используется в школе.

7. Привлечение родителей к оказанию помощи школе в проведении внеклассной учебно-воспитательной работы. Одной из форм связи школы с семьей является организация помощи родителей в проведении внеклассной учебно-воспитательной работы с учащимися. Среди родителей есть специалисты в различных областях науки и техники, работники искусства, ветераны труда и др. Их участие во внеклассной учебно-воспитательной работе с учащимися придает ей разнообразие и повышает ее содержательность.

Воспитательная деятельность родителей в школе осуществляется прежде всего в форме бесед с учащимися, проведения докладов и лекций. Они посвящаются вопросам развития науки и техники, ознакомлению школьников с производственными успехами людей. Тематика этих выступлений включает в себя вопросы медицины, искусства, рассказы о жизни и творческой деятельности выдающихся людей и т.д.

Распространенной формой участия родителей во внеклассной работе школы является проведение экскурсий учащихся на промышленные предприятия и в научные учреждения, а также организация краеведческой работы.

С помощью родителей школы имеют возможность расширять содержание работы ученических кружков, а также факультативных занятий.

Родители нередко руководят кружками «Умелые руки», авиамоделирования, технического творчества. Специалисты-инженеры и научные работники проводят факультативные занятия по химии, физике, математике и другим предметам.

Наконец, совместно с семьей и общественностью школа проводит профориентационную работу. Родители помогают учителям знакомить учащихся с особенностями различных профессий, участвуют в проведении встреч с производственниками, в создании витрин и стендов о людях различных видов труда.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попытайтесь устно составить план содержания главы.
2. Какие социальные и педагогические факторы обуславливают необходимость совместной воспитательной работы школы, семьи и общественности?

3. Дайте обоснование, почему школа должна выполнять функции центра организации воспитательной работы с детьми в своем микрорайоне?
4. Раскройте содержание и формы организационно-педагогической работы школы с родителями и общественностью.
5. Какие формы работы используются по педагогическому просвещению родителей? Что такое родительский всеобуч и в чем состоит его назначение?
6. Какое содержание имеет индивидуальная работа школы с родителями? В чем заключается сущность идеи воздействия школы через учащихся на воспитательную работу семьи?
7. Разработайте текст беседы с родителями на одну из таких тем: «Как помогать детям учиться?», «Как приучать детей к выполнению режима дня?», «Как организовать в семье свободное время детей?» и др.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Диалоги о воспитании: Книга для родителей. М., 1985.

Гребенников И.В. Педагогические проблемы руководства семейным воспитанием. М., 1980.

Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. М., 1980.

Макаренко А.С. Книга для родителей // Соч.: В 7 т. М., 1957. Т. IV.

Мудрость воспитания: Книга для родителей /Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М., 1987.

Сенько В.Г. Учителя и родители. Минск, 1987.

Сухомлинский В.А. Родительская педагогика // Избр. пед. соч.: В 3 т. /Сост. О.С. Богданова и др. М., 1981. Т. 3.

Раздел IV

ВОПРОСЫ ШКОЛОВЕДЕНИЯ

Существенное место в педагогике занимает изучение проблем организации народного образования, деятельности должностных лиц в школе, форм и методов руководства учебно-воспитательным процессом. Эти вопросы являются предметом исследования особой педагогической дисциплины — *школоведения*.

По школоведению написаны объемистые книги. В данном же пособии освещаются четыре темы: «Система образования и тенденции ее развития в различных странах», «Учитель, структура его деятельности и профессиональный рост», «Классный руководитель в школе», «Руководство школой и ее учебно-воспитательной работой».

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЕ РАЗВИТИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СТРАНАХ

- 1. Развитие образовательно-воспитательных учреждений как важнейшая предпосылка осуществления целей и задач общества в области воспитания. Понятие о системе образования.*
- 2. Основные факторы развития системы образования.*
- 3. Особенности системы образования и тенденции ее развития в различных странах.*

1. Развитие образовательно-воспитательных учреждений как важнейшая предпосылка осуществления целей и задач общества в области воспитания. Понятие о системе образования. Подготовка подрастающих поколений к жизни и осуществление тех целей и задач, которые выдвигаются обществом в области воспитания, немислимы без создания соответствующей сети образовательно-воспитательных учреждений. Вот почему по мере развития производства и усложнения социально-экономических отношений в обществе происходит непрерывный рост численности и специализации образовательно-воспитательных учреждений, а также возрастание их ступенчатости. Вплоть до конца XIX в. основной и самой распространенной была *начальная школа*. Потом над ней начали надстраиваться более высокие ступени и, в частности, средние и старшие классы общеобразовательной школы. В настоящее время в развитых странах мира средняя школа стала фактически основной и самой распространенной в системе учреждений по народному образованию.

Процесс приращения к начальной школе новых ступеней происходил не только сверху, но и снизу. Так, в XIX в. стала развиваться сеть дошкольных воспитательных учреждений — *детских яслей* и *детских садов*, которые в XX в. получили весьма широкое распространение. Жизнь потребовала также создания и развития *специальных средних и высших учебных заведений* для профессиональной подготовки инженерно-технических работников среднего и высшего звена, а

также различных специалистов в области культуры и управления. Интенсивное развитие технического базиса производства в XX в. обусловило необходимость подготовки квалифицированных кадров рабочих массовых профессий и создания для этой цели сети *профессионально-технических учебных заведений* (училищ), количество которых во всех странах мира постоянно возрастает. Наряду с этим все более разветвленной становится *сеть культурно-просветительных учреждений* - клубов, театров, кинотеатров и т.д.

Одновременно с расширением сети образовательно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений происходит процесс совершенствования их структуры и преемственных связей. Все это в конечном итоге привело к созданию в каждой стране своей специфической системы образования.

Что же следует понимать под системой образования? Слово *система* греческого происхождения и в переводе на русский язык означает *целое, составленное из отдельных частей, соединение частей*. В этом смысле *под системой образования следует понимать совокупность образовательно-воспитательных учреждений, функционирующих в том или ином государстве, связь между ними и те общие принципы, на основе которых эти учреждения строятся и работают*.

Система образования любой страны обычно включает в себя учебно-воспитательные учреждения, которые осуществляют:

- дошкольное воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное обучение и воспитание;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- подготовку научных и научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации и переподготовку кадров.

Что же влияет на развитие системы образования?

2. Основные факторы развития системы образования. На развитие системы образования оказывает влияние целый ряд факторов. Рассмотрим основные из них.

а) *Уровень развития общественного производства и совершенствование его научно-технических основ*. Как уже отмечалось в предыдущих главах, развитие и повышение научно-технического уровня общественного производства предъявляют все возрастающие требования к общеобразовательной и технической подготовке основной массы производителей. Эта объективная потребность обуславливает необхо-

димось создания и развития школьной системы и ее постоянного совершенствования. Вот почему в более развитых в техническом отношении странах быстрее развивается сеть различных школ, раньше возникают и создаются новые типы учебно-воспитательных заведений. Так, начальное образование в Англии стало обязательным уже в середине XIX в. В странах с более развитым техническим производством интенсивнее расширяется сеть общеобразовательных и профессиональных средних учебных заведений, а также открываются университеты и различного рода специализированные высшие учебные заведения. В настоящее время под влиянием научно-технического прогресса во всех странах мира значительно повышается роль среднего специального и высшего, особенно университетского, образования, интенсивно развивается сеть профессионально-технических учебных заведений для подготовки рабочих массовых профессий.

б) *Политика общества и интересы различных его сословий.* Развитие образовательно-воспитательных учреждений и системы образования вообще в той или иной стране происходит под влиянием политики общества. В обществе, где существуют различные по своему имущественному и политическому положению классы или сословия, система образования так или иначе носит двойственный характер, т.е. одни образовательно-воспитательные учреждения предназначены для представителей более зажиточной прослойки общества, другие же обслуживают низшие классы. В странах, где люди разделены на касты, как, например, в Индии, существуют отдельные школы для обучения детей различных каст.

в) *Исторический опыт и национальные особенности в области народного образования.* Система образования каждой страны складывается также под влиянием исторического опыта и национальных традиций в области просвещения. Это находит свое выражение, например, в практике раздельного или совместного обучения мальчиков и девочек в некоторых мусульманских государствах, в различной ступенчатости средней школы и т.д. Так, в ряде стран начальное обучение охватывает шесть классов, а в других — пять или четыре класса. Во всех этих отличиях существенную роль играют традиционные особенности в образовании.

г) *Педагогические факторы.* Многообразным является влияние педагогических факторов на развитие системы образования. Например, открытие детских яслей и детских садов вначале обуславливалось необходимостью высвобождения времени женщин-матерей для работы на производстве. Потом большое воздействие стал оказывать и чисто *педагогический фактор*, т.е. необходимость обеспече-

ния более раннего воспитания детей и улучшения их подготовки к школьному обучению. Педагогический фактор играет существенную роль и при создании различных типов школ и других учебных заведений. В частности, с педагогической точки зрения профессиональное образование целесообразно осуществлять в специальных учебных заведениях, однако на базе соответствующей общеобразовательной подготовки. Поэтому в различных странах мира стала разветвляться сеть профессиональных учебных заведений, но она развивается на базе той или иной ступени общеобразовательной школы.

Влияние этих факторов на развитие системы образования в различных странах мира проявляется по-разному. Но постепенно складывались и некоторые *общие тенденции*, которые характеризуют ее развитие и совершенствование.

3. Особенности системы образования и тенденции ее развития в различных странах. Эти особенности и тенденции носят очень разветвленный и разнообразный характер, но так или иначе они отражаются на развитии системы образования в большинстве стран мира. Наиболее существенными из них являются следующие:

а) *Всеобщая заинтересованность общества в приобщении населения к более высокому уровню образования как предпосылки социального и морального прогресса.* Когда-то великий немецкий гуманист Вильгельм фон Гумбольдт сказал: «Чем выше уровень образования и культуры, тем больше мы приближаемся к человеку». И это понятно. Развитие человека и общества — единый процесс. Интенсивное совершенствование производства, развитие науки, техники и культуры общества создают более благоприятные условия для его жизни, благосостояния и духовного комфорта. Но ощущение этого духовного комфорта во многом зависит от образованности самого человека, развития его многосторонних способностей. Поэтому общество и стремится приблизить к нему образование и культуру, чтобы он мог пользоваться их достоянием и ценностями. Под влиянием этого в большинстве стран мира декларирована *общедоступность обучения* во всех образовательно-воспитательных учреждениях. В ряде развитых стран (Англия, Франция, Германия, США и др.) осуществляется всеобщее и даже обязательное среднее образование, расширяется сеть дошкольных воспитательных учреждений, средних общеобразовательных и профессиональных школ, увеличивается количество университетов, различных институтов и колледжей, которые дают высшее образование.

В 1957 и 1961 гг. на запуск советского спутника и человека в космос американцы ответили программой ускорения космических исследований и развития образования. По указанию президента Д. Буша в 1990 г. была разработана программа «Стратегия в сфере образования для Америки 2000 года», в которой предусматривается, чтобы США были «первыми в мире» по овладению математикой и науками о природе, умению доказывать и решать практические проблемы и задачи. Президент США Клинтон во время предвыборной кампании утверждал: «...Нет ни одной сферы деятельности, значащей больше, чем образовательная. Мы живем в мире, где заработок и успех конкурентной борьбы во все большей степени зависят от уровня образования»¹.

б) *Расширение сети государственных средних общеобразовательных и профессиональных школ, а также высших учебных заведений, которые обеспечивают бесплатное образование.* В США, например, 90% школ являются государственными². Это открывает возможность получить необходимое образование всем желающим гражданам, независимо от их имущественного положения. Развитие сети государственных учебных заведений характерно для большинства стран мира. В республиках бывшего СССР все учебно-воспитательные заведения были государственными, общедоступными и бесплатными.

в) *Продолжает сохраняться тенденция платности образования в частных средних общеобразовательных и профессиональных школах, а также в отдельных высших учебных заведениях.* В США плата за обучение в частной школе составляет от 7 до 10 тыс. долл. в год, плата за воспитание в детском саду от 40 до 500 долл. в месяц. В элитных университетах она достигает 17–20 тыс. долл. в год, что заставляет многих студентов зарабатывать средства на свое обучение и содержание.

В Японии обучение детей с 6 до 15 лет в начальной и первой ступени средней школы объявлено всеобщим и бесплатным. Вторая же ступень средней школы частично платная, причем рост численности школ второй ступени наблюдается в районах, где проживает состоятельная прослойка общества. В префектуре Иватэ, например, на тысячу с лишним школ обязательного обучения приходится всего 130 государственных (бесплатных) школ второй ступени. В Токио же их более 60%, в Иокогаме и Осаке —

¹ Седнев Ю.В. Теория и практика содержания образования // Весті Беларускай акадэміадукацыі. 1996. № 2. С. 23–24.

² См.: Иванова Т. Специализация по-американски, или 90 вариантов выбора // Народное образование. 1989. № 6. С. 159.

около 40%. Во многих случаях это крупные учебные заведения, насчитывающие до 3 тыс. учащихся, с очень высокой платой за обучение.

Существование частных общеобразовательных школ и высших учебных заведений, конечно, создает некоторые условия для определенного неравенства в образовании, но они обеспечивают высокое качество обучения и подготовки высококвалифицированных специалистов и тем самым способствуют интенсивному развитию науки, техники, культуры.

г) *Возрастает финансирование системы образования за счет средств государственного бюджета.* В США, например, на нужды образования выделяют из федерального бюджета 12% средств. В других странах этот процент значительно меньше, что, безусловно, не может не отражаться на школьном образовании и сдерживает рост качества учебно-воспитательной работы.

д) *Привлечение на нужды образования и школы средств из различных источников.* В США 12% средств, выделяемых на развитие среднего образования, составляют расходы федерального правительства, 50% — правительства штата и 40% поступает от налогов на частную собственность¹.

Нас не могут не заставлять задуматься такие цифры. По данным за 1988 г., в СССР стоимость оборудования в школе на одного ученика составляла в среднем 60 руб., а в наиболее оборудованных школах — до 300 руб. В Швеции же эта сумма равнялась почти 1000 долл. США. Стоимость учебного оборудования в вузах СССР на одного студента составляла в среднем 2300 руб., в лучших вузах типа Московского авиационного института — 10 000 руб.

е) *Расширение принципа муниципального руководства школой.* Федеральное правительство США обеспечивает равные возможности всем школам, оказывая финансовую и техническую помощь, но не направляет и не контролирует их деятельность. Не делают этого и правительства отдельных штатов. Эту функцию выполняют местные общеобразовательные советы штатов, которые вырабатывают стратегию учебно-воспитательной работы школы. В состав этих советов входят педагоги, юристы, представители производства и других профессий. Все это позволяет лучше учитывать местные условия и проводить в соответствии с ними обучение и воспитание молодежи.

¹ См.: *Иванова Т.* Специализация по-американски, или 90 вариантов выбора. С. 159.

ж) *Расширениеразнотипных школ и их структурноразнообразиие.* Эта тенденция основана на том, что учащиеся имеют различные склонности и способности, которые на более поздних ступенях обучения в школе определяются довольно четко. Естественно, что учить всех одинаково по одним и тем же программам было бы нецелесообразно. Здесь имеют значение особенности региона, в котором находится школа, а также потребности местного производства. Вот почему в большинстве стран мира существует разветвленная сеть школ различных типов со своеобразной внутренней структурой. Например, в Австрии имеются три основных типа школ. К первому типу относятся реальные гимназии, в которых учащиеся получают углубленную подготовку по математике и естественно-научным предметам. Вторым типом являются экономические реальные гимназии, которые на общеобразовательной основе дают основательное специально-экономическое образование. Наконец, третий тип составляют гимназии гуманитарного профиля, в которых главное внимание уделяется изучению иностранных языков.

В Австрии довольно широко распространены полные и неполные школы профессионального образования, в которых обучается около 48% всех юных австрийцев в возрасте от 15 до 19 лет. Они овладевают в этих школах различными практическими профессиями средней и более высокой квалификации для коммерческой сферы, делопроизводства, сельского хозяйства, сервиса и других областей производства.

Значительное место занимает сектор католических частных школ с их традиционно высоким уровнем обучения и нравственного воспитания. Как видим, австрийские учащиеся имеют довольно широкий выбор школ различных типов, в которых они могут получать образование в соответствии со своими интересами и способностями, а также местными требованиями. Сами же гимназии включают в себя так называемую основную школу-четырёхлетку, затем идут ее старшие классы, которые, собственно говоря, и являются настоящей гимназией.

В США дети учатся от 6 до 18 лет, но обязательное посещение школы — до 16 лет. Существует три основных типа школ, которые различаются главным образом по своей структуре. К первому типу относятся школы, которые состоят из двух ступеней: начальной школы, где дети учатся с 6 до 13 лет, и средней школы, где проходят обучение учащиеся 14—18 лет.

Ко второму типу относятся трехступенчатые школы, в которых начальная школа охватывает детей 6—12 лет, неполно-средняя — 12—15 лет и средняя, в которой занимаются учащиеся 15—18 лет.

Третий тип школы также имеет три ступени, но с другими сроками обучения на каждой из них. В начальной школе учатся дети 6—10 лет, в неполно-средней — 10—14 и в средней — от 14 до 18 лет. Отметим, однако, что средняя школа в США 12-летняя. Есть же немало стран, в которых средняя школа имеет 10—11-летний срок обучения.

з) *Разделение изучаемых предметов на обязательные и предметы, изучаемые по выбору самих учащихся.* Во многих школах США в IX—XII классах в качестве обязательных являются два предмета — английский язык и физическое воспитание. Так, в школе «Ньютон Норс» на выбор учащихся предлагается около 90 предметов по следующему циклам:

физическое воспитание, кроме общей физической подготовки, — аэробика, современные джазовые танцы, водные игры и т.д.;

родной язык — факультативные курсы: мифология, научная фантастика, искусство пропаганды и рекламы, режиссура, создание кинофильмов и т.д.;

иностранные языки — французский, испанский, русский, немецкий, итальянский, латинский, китайский;

общественные науки — мировая история, Европа с 1450 г. до настоящего времени, Европа XX в., Древняя Греция, закон и общество, проблемы современного общества, цивилизация Китая, русская история, история США и т.д.;

домоводство — продукты и питание, искусство кулинарии, семья, мода, одежда, уход за ребенком, основы интерьера и т.д.

Для того чтобы окончить среднюю школу, учащемуся необходимо сдать за 4 года 100 зачетов: 20 — по английскому языку, 5 — по биологии, 5 — по физике, 15 — по общественным наукам, 10 — по математике, 5 — по музыке, изобразительному искусству и т.д.

В других школах этот выбор охватывает до 300 предметов, обязательными же считаются только два — английский язык и математика. Понятно, что в частных школах количество обязательных предметов значительно больше, и учащиеся получают более прочную академическую подготовку.

и) *Сочетание школьных занятий с самостоятельной работой учащихся в библиотеках, учебных кабинетах.* В вышеназванной школе «Ньютон Норс» учебные занятия в неделю составляют 22 часа (по субботам занятия в школе не проводятся). Это позволяет учащимся на протяжении 1—2 часов ежедневно работать в библиотеке, самостоятельно приобретать или углублять свои знания.

к) *Преимущество образовательно-воспитательных учреждений и непрерывность образования.* Эта тенденция все более пробивает себе до-

рогу. Она обусловлена тем, что быстрое развитие науки и техники, коренные усовершенствования технологии и компьютеризации производства, появление его новых отраслей требуют от производителей более глубоких знаний, овладения новыми научными достижениями и непрерывного повышения своей профессиональной квалификации. Вот почему во всех странах мира принимаются меры к укреплению преемственных связей между различными типами образовательно-воспитательных учреждений, обеспечивая свободный переход от низших к высшим ступеням обучения, создаются колледжи и институты повышения квалификации для работников различных профессий и категорий, а также расширяется система кратковременной курсовой переподготовки специалистов.

Поскольку требования общества к повышению уровня образования и культуры населения постоянно возрастают, несомненно, что система образовательно-воспитательных учреждений будет и в дальнейшем расширяться и совершенствоваться.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Что следует понимать под системой образования?
2. Какие социально-экономические и педагогические факторы влияют на развитие системы образования?
3. Какие тенденции являются все более определяющими в развитии системы образования в различных странах мира?
4. Раскройте структуру системы образования в Российской Федерации и основные принципы ее функционирования и развития.
5. Какие, по вашему мнению, усовершенствования нужно осуществлять в системе образования и, в частности, в работе общеобразовательной школы, чтобы существенно повысить качество обучения и воспитания?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Алферов С. Ю. Непрерывное образование: Опыт развитых стран // Сов. педагогика. 1990. № 8.

Андреев В. И. Система образования в ФРГ. Минск, 1993.

Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж 1996.

Геримужский Б. С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М., 1997.

Голубева З. Ю., Остроумова Н. Г. Реформа школы и качество образования в США // Сов. педагогика. 1989. № 3.

Ермольева Э. Г. Современное состояние образования в Латинской Америке // Педагогика. 1992. № 3-4.

Иванова Т. Специализация по-американски, или 90 вариантов выбора // Народное образование. 1989. № 6.

Коган О. А. Школа ФРГ и требования ее реформы // Сов. педагогика. 1959. № 10.

Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983.

Миронов В.Б. Образование в странах Запада в конце XX века //Сов. педагогика. 1990. №2.

Судзуки С. Реформа образования в Японии //Педагогика. 1992. № 3—4.

Федеральный закон «Об образовании». М., 1996.

УЧИТЕЛЬ, СТРУКТУРА ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ

- 1. Учитель как центральная фигура в школе и его определяющая роль в осуществлении учебно-воспитательной работы.*
- 2. Проблема профессиональной пригодности учителя.*
- 3. Структура педагогической деятельности учителя и сущность ее отдельных видов.*
- 4. Ступени профессионального роста учителя: педагогическая умелость, мастерство, творчество и инноваторство.*

1. Учитель как центральная фигура в школе и его определяющая роль в осуществлении учебно-воспитательной работы. При освещении в предыдущих главах вопросов о целях, содержании, методах и формах учебно-воспитательной работы в школе постоянно шла речь *об учителе и его деятельности*. Именно он реализует цели и задачи воспитания, организует активную учебно-познавательную, трудовую, общественную, спортивно-оздоровительную и художественно-эстетическую деятельность учащихся, направленную на их развитие и формирование разнообразных личностных качеств.

Об определяющей роли учителя в образовании и воспитании учащихся говорят многочисленные примеры из школьной практики и высказывания многих известных педагогов. Известный русский математик М.В. Остроградский писал: «Хороший учитель рождает хороших учеников».

В школах работает немало учителей, которые добиваются высокого качества обучения и воспитания, творчески подходят к методической стороне воспитательного процесса, обогащают передовой педагогический опыт и вносят значительный вклад в развитие теории и практики учебно-воспитательного процесса. Многим из них присвоены почетные звания «Заслуженный учитель», «Учитель-методист», «Старший учитель».

В условиях реформирования и обновления нашего общества роль учителя в этих процессах трудно переоценить. Во многом от

него зависит образование народа, его культура и нравственность, а также направление дальнейшего развития общества. В настоящее время осуществляется ряд мер по повышению профессиональной подготовки учителей в педагогических институтах и университетах. В частности, усиливается их теоретическая и практическая подготовка по тем дисциплинам, которые будут составлять предмет их преподавательской деятельности в школе, значительно расширяется изучение психолого-педагогических дисциплин и углубляется их теоретическая и практическая направленность. Совершенствуются механизмы отбора абитуриентов для зачисления их на учебу в педагогические институты и университеты. При них работают подготовительные отделения или факультеты и различные курсы для абитуриентов. Принимаются меры к тому, чтобы заработная плата учителя не была ниже среднемесячного заработка рабочих и служащих других профессий.

Но общественное положение и престиж учителя в немалой степени зависят и от него самого, от его эрудиции и качества работы. Это не простое дело. Учительская работа относится к весьма сложным видам деятельности. И вот здесь перед учителем возникает целый ряд профессиональных проблем. Обращенность педагогической теории к учителю отнюдь не снижает тех трудностей, с которыми он встречается в своей работе. Дело здесь в следующем. Теория содержит обобщенные положения о том, как нужно осуществлять обучение и воспитание учащихся, в ней фиксируются общие методические идеи о подходе к детям, об учете их возрастных и индивидуальных особенностей. Практика же выступает в большом разнообразии конкретного и единичного и зачастую ставит такие вопросы, на которые теория не всегда дает прямые ответы. Вот почему от учителя требуется большая практическая подготовка, опыт, педагогическая гибкость и умение творчески подходить к решению возникающих задач, которые в общем плане определяют уровень его профессионализма.

В настоящее время в школах вводятся должности практических психологов, социальных педагогов, которые в той или иной мере причастны к обучению и воспитанию учащихся. Тем не менее только учитель в полном объеме обладает средствами и умением осуществлять действенное формирование растущей личности, развитие ее мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Именно на этом основан его авторитет, достоинство и гордость за свое призвание, за свою сложную и весьма важную людям работу, которую никто, кроме него, выполнить не может. Он должен ощущать свой высокий престиж в обществе, величие своей профессии и за-

служенно переживать глубокий пафос положения о том, что Учитель — это действительно звучит гордо!

2. Проблема профессиональной пригодности учителя. Всякая профессиональная деятельность требует от человека определенной склонности, необходимых физических и психических данных, а также соответствующего личностного развития. Например, при отборе к летному делу проверяют зрение, слух, реактивность нервной системы, способность переносить большие физические нагрузки и т.д. Не зачисляют на флот человека, если он не в состоянии переносить морской качки. При назначении на многие руководящие должности учитывают организаторские умения и способности человека, его коммуникабельность. При отсутствии милосердия и высокой нравственности не в состоянии как следует исполнять свои обязанности врач. Не в меньшей степени является важной *профессиональная пригодность человека к педагогической деятельности, к воспитанию людей*. Недаром выдающийся русский химик Д. И. Менделеев писал:

«К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить себе жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение, понимая общую народную надобность»¹.

Профессиональная пригодность человека есть нечто иное, как необходимый комплекс способностей, физических, нервно-психических и нравственных качеств, которые требуются для овладения определенными рабочими функциями и успешной деятельности в той или иной сфере производства или духовной жизни. Поэтому ее нельзя сводить только к сумме знаний, умений и практической сноровки, которые приобретаются в ходе профессионального обучения. Еще нужна, как отмечено выше, склонность к работе, наличие определенных природных данных и нравственных качеств.

Профессиональная пригодность к педагогической деятельности связана с наличием у человека физического и психического здоровья, хороших речевых данных, уравновешенности нервной системы, способности выдерживать воздействия сильных раздражителей, проявлять выдержку и т.д. *К числу личностных качеств, характеризующих пригодность к педагогической деятельности, также относятся:* склонность к работе с детьми, коммуникабельность (стремление и умение общаться с другими людьми), тактичность, наблюдатель-

Менделеев Д.И. Соч. М., 1952. Т. 23. С. 236.

ность, развитое воображение, организаторские способности, высокая требовательность к себе. Все это вполне поддается медицинской и психолого-педагогической диагностике, определенному тестированию. К сожалению, при наборе студентов в педагогические институты и на педагогические отделения университетов пока не предусматривается определение их профессиональной пригодности, зачисляют всех, кто сдает необходимые вступительные экзамены. Вот почему в школу попадает немало учителей, заведомо профессионально непригодных, что резко отрицательно сказывается на обучении и воспитании учащихся.

3. Структура педагогической деятельности учителя и сущность ее отдельных видов. Для приобретения и совершенствования профессиональной умелости и выработки педагогического мастерства учителю необходимо детально представлять себе структуру педагогической деятельности и связанную с ней систему теоретических знаний и практических умений и навыков. Психологические исследования (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) показывают, что в учебно-воспитательном процессе имеют место следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя:

- а) диагностическая;
- б) ориентационно-прогностическая;
- в) конструктивно-проектировочная;
- г) организаторская;
- д) информационно-объяснительная;
- е) коммуникативно-стимулирующая;
- ж) аналитико-оценочная;
- з) исследовательско-творческая.

Рассмотрим сущность каждого из этих видов деятельности и те требования к учителю, которые обуславливаются ими.

Диагностическая деятельность связана с изучением учащихся и установлением уровня их развития, воспитанности (от греч. diagnosis — распознавание, определение). Нельзя осуществлять учебно-воспитательную работу, не зная особенностей физического и психического развития каждого школьника, уровня его умственной и нравственной воспитанности, условий семейной жизни и воспитания и т.д. Чтобы воспитывать человека во всех отношениях, надо прежде всего знать его во всех отношениях, отмечал К.Д. Ушинский в предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания». Для этого учителю необходимо быть наблюдательным, владеть методами изучения и определения (диагностики)

уровня воспитанности учащихся, знать круг их интересов, склонностей, характер их деятельности вне школы и т.д.

Ориентационно-прогностическая деятельность выражается в умении учителя определять направление воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать (от греч. слов pro — вперед + gnosis — знание) ее результаты, т.е. то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности учащегося он хочет получить. Например, в классе недостает сплочения учащихся, нет необходимых коллективистских отношений или же снижается интерес к учению. На основе этого диагноза он ориентирует воспитательную работу на развитие у учащихся коллективизма или повышение интереса к учению, конкретизирует ее цели и задачи и стремится добиться укрепления товарищества в классе, взаимопомощи, более высокой активности в совместной деятельности как важнейших черт коллективистских отношений. Если речь идет о стимулировании познавательных интересов, он может сосредоточить свои усилия на придании обучению увлекательности и эмоциональности. Подобная ориентационно-педагогическая деятельность в работе учителя осуществляется постоянно. Без нее не может обеспечиваться динамика и совершенствование целей, методов и форм воспитания и обучения.

Конструктивно-проектировочная деятельность органически связана с ориентационно-прогностической. Если, например, учитель прогнозирует укрепление коллективистских отношений между учащимися, перед ним встает задача конструирования, проектирования содержания воспитательной работы, придания ей увлекательных форм. В зависимости от конкретных условий воспитания он может предусмотреть совместную работу учащихся на подшефном предприятии, подготовку литературно-художественного концерта, проведение собрания-дискуссии на тему «О поступках товарищеских и нетоварищеских», организацию экскурсий с тем, чтобы повысить содержательность и увлекательность совместной деятельности учащихся. Естественно, что для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации воспитательного коллектива, в формах и методах воспитания, развивать у себя творческое воображение, конструктивно-проектировочные способности, уметь планировать учебную и воспитательную работу.

Организаторская деятельность связана с вовлечением учащихся в намеченную воспитательную работу и стимулированием их активности. Для этого учителю необходимо выработать целый ряд умений. В частности, он должен уметь определять конкретные задачи

по обучению и воспитанию учащихся, развивать их инициативу в планировании совместной работы, уметь распределять задания и поручения, руководить ходом той или иной деятельности. Очень важным элементом этой деятельности является также умение вдохновлять учащихся к работе, вносить в нее элементы романтики и осуществлять тактичный контроль за ее выполнением.

Информационно-объяснительная деятельность. Ее большое значение обуславливается тем, что все обучение и воспитание по существу в той или иной мере основано на *информационных процессах*. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями — это важнейшее средство развития и личностного формирования учащихся. Учитель в этом случае выступает не только как организатор учебно-воспитательного процесса, но и как источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. Вот почему такое большое значение в процессе профессиональной подготовки учителя имеет глубокое знание того учебного предмета, который он преподает, его научно-мировоззренческая убежденность. От того, как сам учитель владеет учебным материалом, зависит качество его объяснения, его содержательность, логическая стройность, насыщенность яркими деталями и фактами. Эрудированный учитель знает новейшие научные идеи и умеет доходчиво доносить их до учащихся. Он хорошо владеет практической стороной знаний, что положительно сказывается на выработке у школьников умений и навыков. К сожалению, есть немало учителей, не обладающих такой подготовкой, что отрицательно сказывается на обучении и воспитании.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность связана с тем большим влиянием учителя, которое оказывает на учеников его личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать с ними доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности. Эта деятельность включает в себя проявление любви к детям, душевное отношение, теплоту и заботу о них, что в совокупности характеризует *стиль гуманных взаимоотношений учителя с детьми* в самом широком смысле этого слова.

Ничто так отрицательно не сказывается на воспитании, как суровость, черствость и казенный тон учителя в отношениях с учащимися. От такого учителя дети обычно держатся, как говорят, на расстоянии, он внушает им внутренний страх, отчужденность от него. Со всем по-иному относятся дети к тому учителю, который вникает в их потребности и интересы, умеет завоевать их доверие и уважение содержательной учебной и внеклассной работой. Многие педагоги-

ческие авторитеты подчеркивали определяющую роль личности учителя в обучении и воспитании. В статье «Три элемента школы» К.Д. Ушинский писал:

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер»¹.

На огромное воспитательное влияние личности учителя неоднократно указывали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги. А.С. Макаренко считал, что без настоящего авторитета среди учащихся, без умелого поддержания с ними доброжелательных отношений и тактичной требовательности, без непрестанной работы педагога над совершенствованием своего характера невозможно осуществлять действенное воспитание.

Все это весьма остро ставит проблему профессионального роста учителя, его старательной работы над повышением своего научного уровня и морального совершенства. В педагогике с давних времен подчеркивалось, что *непрерывная работа учителя над собой* является одним из обязательных условий его успешной учебно-воспитательной деятельности. К.Д. Ушинскому, в частности, принадлежит такое высказывание: учитель только в той мере воспитывает и образует, в какой он сам воспитан и образован, и только до тех пор он может воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием и образованием.

Аналитико-оценочная деятельность. Сущность ее заключается в самом названии. Учитель, осуществляя педагогический процесс, анализирует ход обучения и воспитания, выявляет в них положительные стороны и недостатки, сравнивает достигаемые результаты с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставляет свою работу с опытом коллег. Аналитико-оценочная деятельность помогает учителю поддерживать так называемую *обратную связь* в своей работе, это значит, *непрерывно сверять то, что намечалось достигнуть в обучении и воспитании учащихся и что достигнуто, и на этой основе вносить необходимые коррективы в учебно-воспита-*

тельный процесс, вести поиски путей его совершенствования и повышения педагогической эффективности, шире использовать передовой педагогический опыт. К сожалению, этот вид деятельности многие учителя осуществляют слабо, не стремятся видеть те недостатки в своей работе, которые имеют место, и своевременно их преодолевать. Например, ученик получил «двойку» за незнание пройденного материала. Это явный сигнал к тому, что ему необходима срочная помощь, но с такой помощью учитель медлит или совсем не думает о ней, и на следующих уроках ученик снова получает плохую оценку. А если бы он проанализировал причины обнаруженного отставания и соответствующим образом помог школьнику, на последующих занятиях последний мог бы получить хорошую оценку, что стимулировало бы его к дальнейшему улучшению успеваемости.

Наконец, *исследовательско-творческая деятельность*. Элементы ее есть в работе каждого сколько-нибудь вдумчивого учителя. Две ее стороны имеют особенно важное значение. *Одна из них* состоит в том, что применение педагогической теории по своему существу требует от учителя известного творчества. Дело в том, что, как уже отмечалось в предыдущих главах, педагогические и методические идеи отражают типичные учебно-воспитательные ситуации. Конкретные же условия обучения и воспитания слишком разнообразны, а иногда и неповторимы. Например, общее теоретическое положение об уважении и требовательности к учащимся как закономерность воспитания в реальном воспитательном процессе имеет множество методических модификаций: в одном случае важно оказать помощь ученику в работе, в другом нужно совместно с ним обсудить недостатки в его поведении, в третьем — подчеркнуть положительные поступки, в четвертом — сделать личное замечание или внушение и т.д. Как говорится, твори, выдумывай, пробуй, как целесообразнее использовать данную закономерность, какие воспитательные приемы здесь лучше применить. И так во всей работе учителя.

Вторая сторона этой деятельности связана с осмыслением и творческим развитием того нового, что выходит за рамки известной теории и в той или иной мере обогащает ее. Например, для выработки умений и навыков применения теоретических знаний на практике дидактика рекомендует целую систему упражнений. Но вот учитель В.Ф. Шаталов из Донецка внес определенную модификацию в организацию этих упражнений по математике, проявив инновационный подход. *Он усилил устные упражнения в решении задач и примеров, ввел так называемые плашки с разграфленными клеточками, в которые учащиеся записывают номера тех задач, которые они решают*

самостоятельно дома по собственному выбору. Все это явилось определенным творческим вкладом в развитие дидактических и методических основ организации учебной работы по применению знаний на практике.

Такова сущность и система умений и навыков по каждому из рассмотренных видов деятельности учителя.

4. Ступени профессионального роста учителя: педагогическая умелость, мастерство, творчество и новаторство. Овладение названными выше видами педагогической деятельности может иметь различные уровни. Есть просто *умелый* учитель, который проводит обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне, и есть учитель, который проявляет педагогическое мастерство и добивается высоких результатов в своей работе. Многие же учителя, кроме мастерства, проявляют педагогическое творчество и своими находками обогащают методику обучения и воспитания. А есть и учителя-новаторы, которые делают настоящие педагогические открытия, прокладывают новые пути в обучении и воспитании, обогащая педагогическую теорию.

В чем же состоит сущность этих характеристик деятельности учителей и каковы показатели их профессионального роста?

Под педагогической умелостью следует понимать такой уровень профессионализма учителя, который включает в себя обстоятельное знание им своего учебного предмета, хорошее владение психолого-педагогической теорией и системой учебно-воспитательных умений и навыков, а также довольно развитые профессионально-личностные свойства и качества, что в своей совокупности позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание учащихся.

Педагогическая умелость - это основа профессионализма учителя, без которой невозможно работать в школе. Она базируется на достаточной теоретической и практической подготовке учителя, которая обеспечивается в педагогических учебных заведениях и продолжает отшлифовываться и совершенствоваться в школе. Так, учителю необходимо знать способы подготовки к учебным занятиям, правильно определять структуру, содержание и методику проведения отдельных этапов урока, использовать важнейшие приемы создания проблемных ситуаций, поддерживать внимание и дисциплину учащихся на занятиях, сочетать различные формы и методы проверки и оценки знаний, проведения фронтальной и индивидуальной работы с учащимися и т.д. Несколько упрощая дело, можно сказать, что система этих знаний, умений и навыков в той или иной мере опре-

деляется нормативными курсами психологии, педагогики и частных методик, которые изучаются в педагогических учебных заведениях и на педагогических отделениях университетов. К сожалению, нельзя сказать, что все учителя хорошо владеют этими нормативными курсами, что, естественно, отрицательно сказывается на их педагогической деятельности.

Следующей ступенью профессионального роста учителя является педагогическое мастерство. *Педагогическое мастерство как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя есть не что иное, как доведенная им до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса.* Как видим, от обычной педагогической умелости мастерство отличается тем, что оно является более совершенным его уровнем, высокой отточенностью используемых учебных и воспитательных приемов, а нередко и их своеобразной комбинацией. В нем могут иметь место и определенные творческие элементы, но они отнюдь не обязательны. Главное в нем — совершенная реализация и осуществление на практике психолого-педагогической теории и передового опыта учебно-воспитательной работы, которые способствуют достижению высоких показателей в обучении и воспитании.

Безусловно, для выработки педагогического мастерства учитель, как уже отмечалось, должен обладать необходимыми природными данными, хорошим голосом, слухом, внешним обаянием и т.д. Однако несмотря на важное значение этих природных данных, способствующих успешной педагогической деятельности, едва ли не определяющую роль играют качества приобретенные. А.С. Макаренко подчеркивал, что педагогическое мастерство можно и нужно выработать.

«Я убежден, — писал он, — что научить воспитывать так же легко, может быть, как научить математике, как научить читать, как научить быть хорошим фрезеровщиком или токарем, и я учил.

В чем заключалась такая учеба? Прежде всего 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, не может работать, так как у него не поставлен голос, он не умеет разговаривать с ребенком и не знает, в каких случаях как нужно говорить... Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать

свое 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»¹.

Мастерство включает в себя также те педагогические усовершенствования, которые осуществляет учитель, делая необходимые выводы из допускаемых недочетов, ошибок и достигаемых успехов, обогащая свой методический арсенал. Учительница истории 10-й средней школы г. Гомеля К.Ф. Зотова обратила внимание на то, что при устном изложении нового материала в V—VIII классах большинство учащихся не усваивало его непосредственно на уроке. Тогда она несколько перестроила методику своей работы над новым материалом: после объяснения начала практиковать выборочное чтение школьниками учебника и в порядке самоконтроля побуждать их отвечать на помещенные в нем вопросы. Применение этой методики оказалось весьма полезным: учащиеся стали усваивать новый материал непосредственно на занятиях.

Существенной спецификой характеризуется *педагогическое творчество*. Понятие «творчество» ассоциируется с созданием «новых по замыслу культурных и материальных ценностей», с самостоятельной созидательной деятельностью в различных областях производительного труда, науки и культуры².

Педагогическое творчество также включает в себе определенные элементы новизны, но чаще всего эта новизна связана не столько с выдвижением новых идей и принципов обучения и воспитания, сколько с видоизменением приемов учебно-воспитательной работы, их определенной модернизацией. В этой связи оно имеет сходство с рационализаторством, которое широко распространено на производстве. Рационализатор не создает чего-то принципиально нового, а вносит лишь определенные усовершенствования в имеющуюся технологию и таким образом проявляет своеобразное творчество.

Аналогичным образом обстоит дело с *педагогическим творчеством учителя*. Оно характеризуется внесением в учебно-воспитательную деятельность тех или иных методических модификаций, рационализацией методов и приемов обучения и воспитания без какой-либо ломки педагогического процесса. Примером подобного творчества является введение липецкими учителями приемов комментированных упражнений по математике, языкам и другим предметам. То, что, вы-

¹ Макаренко А.С. Соч. Т. V. С. 179.

² См.: Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1985. С. 687.

полняя упражнение, школьник пользуется внутренней речью, проговаривая про себя каждое выполняемое действие, в педагогике и психологии было известно давно. Однако при коллективной работе в классе отдельные учащиеся испытывают определенные трудности и не всегда осмысленно выполняют упражнения. Учитывая это, липецкие учителя начали использовать методику, при которой один из учащихся вслух поясняет (комментирует) ход выполнения упражнения. Этот прием делает тренировочную работу более осмысленной для всех учащихся и тем самым повышает ее эффективность. Но принципиально процесс учебной работы от этого не изменился: в него были внесены только определенные усовершенствования.

Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является *педагогическое новаторство*. «Новаторство — новое в созидательной деятельности людей; деятельность новаторов»¹. Само же это понятие происходит от лат. *novator*, что означает *обновитель*, человек, который вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной сфере деятельности.

Данное определение в полной мере относится и к *педагогическому новаторству*. Оно органически включает в себя внесение и реализацию новых, прогрессивных идей, принципов и приемов в процесс обучения и воспитания и значительно изменяет и повышает их качество. Например, как новатор проявил себя учитель Игорь Петрович Волков (г. Реутово Московской обл.), который разработал методику «творческих заданий» школьникам средних и старших классов. Сущность ее заключается в том, что учитель дает учащимся множество творческих заданий, которые включают в себя работу с бумагой, картоном, по дереву, металлу, пластмассе, создание рисунков и картин, пробу сил в литературе, скульптуре и т.д. Выполнение этих заданий носит добровольный характер, причем каждый ученик избирает себе задание по душе в соответствии со своими склонностями. Включаясь в работу, они постепенно определяют свой интерес, развивают свои способности и таланты. На каждого ученика заводится «Творческая книжка», в которой фиксируются выполненные работы и по которой можно более или менее вероятно судить об их склонностях и творческих задатках и осуществлять дальнейшую работу по их развитию. Эта методика действительно является новаторской.

Новаторством явилось введение в школе методики проблемного обучения или изложение изучаемого материала укрупненными блоками (В.Ф. Шаталов и др.), благодаря чему значительно сокращают-

¹ См.: Словарь иностранных слов. М., 1988. С. 345.

ся сроки изучения отдельных учебных предметов. Это серьезно изменяет технологию обучения. Таким образом, *новаторство в педагогической работе есть настоящее открытие, важное изобретение, которое является жизненным подвигом учителя*. Вот почему настоящих педагогов-новаторов не так много. Но главное состоит в том, что когда учитель добросовестно и творчески относится к своему делу, осваивает передовой опыт, новые психолого-педагогические идеи, находится в непрерывном поиске, он будет не только добиваться успехов в обучении и воспитании, но и совершенствоваться сам, продвигаясь от одной ступени к другой в своем профессиональном росте.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Определите узловые вопросы темы и устно составьте план ее содержания.
2. Какую роль играет учитель в обществе и каким он должен быть?
3. Что такое профессиональная пригодность учителя? Какие природные и личностные качества определяют профессиональную пригодность учителя к педагогической деятельности?
4. Перечислите основные виды педагогической деятельности учителя и раскройте их сущность и значение.
5. Раскройте сущность педагогической умелости, мастерства, творчества и новаторства в работе учителя. Приходилось ли вам учиться у учителей с такими качествами и в чем они проявлялись?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Анин Б.М. Учитель в моей жизни. М., 1987.

Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.

Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Кондратенков А.Е. Трудиталант учителя. М., 1989.

Львова Б.Л. Творческая лаборатория учителя. М., 1985.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Проблемы научной организации педагогического труда /Под ред. И.П. Рачепко. М., 1987.

Профессиональная культура учителя / Подред. В.А. Слостенина. М., 1993.

Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.

Сластенин В.А., Подышова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве //Педагогика. 1992. №7-8.

Шербаков А.Л. Психологические основы формирования личности учителя. М., 1967.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В ШКОЛЕ

- 1. Классный руководитель в школе, специфика его работы, основные функции и обязанности.*
- 2. Работа классного руководителя по изучению учащихся.*
- 3. Работа классного руководителя по созданию и воспитанию ученического коллектива.*
- 4. Работа классного руководителя по повышению успеваемости, трудовому и нравственному воспитанию учащихся.*
- 5. Работа классного руководителя с учителями.*
- 6. Работа классного руководителя с родителями учащихся.*
- 7. Планирование классным руководителем воспитательной работы. Ведение документации класса.*

1. Классный руководитель в школе, специфика его работы, основные функции и обязанности. Для организации внеклассной воспитательной работы в средних и старших классах из числа наиболее опытных учителей назначаются классные руководители. Их необходимость обусловлена тем, что в этих классах учебную и воспитательную работу ведет несколько учителей, деятельность которых нуждается в определенной координации. Кроме того, многие виды внеклассной работы, такие, например, как создание и воспитание ученического коллектива, организация общественно полезного труда, многочисленные виды нравственной и художественно-эстетической деятельности учащихся, непосредственно не входят в обязанности учителей-предметников и возлагаются на классного руководителя.

Институт классных руководителей в нашей школе имеет свою историю. До 1917 г. в гимназиях и других средних учебных заведениях Российской империи существовала должность *классного наставника*, на которую назначались штатные преподаватели, отвечавшие за воспитание учащихся и осуществлявшие надзор за их поведением. Была учреждена также должность *помощника классного наставника*, или классного надзирателя, который следил за поведением учащихся в классе и вне школы (на улицах, в театрах, на частных квартирах и т.д.).

В своеобразной форме этот институт существует также и в современных школах некоторых зарубежных стран. В Бельгии, например, учителя не занимаются воспитанием и дисциплиной учащихся. Их обязанность — обеспечивать полный объем знаний учащихся по тому предмету, который они преподают. Все остальное — забота воспитателей. Они досматривают за порядком в классе и проводят внеклассные мероприятия. На эту должность чаще всего берут молодых людей, так как в бельгийских школах большинство учителей — женщины.

Деятельность классного руководителя регламентируется специальным положением. В нем определяются его функции, основные направления работы и обязанности.

В качестве важнейших функций (от лат. *functio* — исполнение, обязанность) классного руководителя выступают следующие: *когнитивно-диагностическая, организаторско-стимулирующая, объединительно-сплывающая, координирующая и лично-развивающая*. Рассмотрим кратко сущность каждой из них.

а) *Когнитивно-диагностическая функция* (от лат. *cognitio* — знание, познание; *diagnos* — определение). Она связана с необходимостью всестороннего изучения особенностей развития и поведения учащихся и определения уровня их воспитанности в целях учета этих особенностей в процессе внеклассной работы и осуществления индивидуального подхода к их обучению и воспитанию. Классному руководителю необходимо знать состояние здоровья учащихся и физического развития, условия домашнего воспитания, характер их обучаемости и воспитуемости, межличностные контакты и участие в организуемой деятельности, проявляемые склонности, способности и интересы, отношение к учебной работе и динамику успеваемости. Указанные данные нужно доводить до сведения работающих в классе учителей с тем, чтобы они соответствующим образом учитывали их в процессе учебно-воспитательной деятельности.

б) *Организаторско-стимулирующая функция*. Она обусловливается тем, что участие школьников во внеклассной работе в известной мере является добровольным делом. Оно несовместимо ни с понуждением, ни с жестким регламентированием деятельности учащихся. Главное здесь — умение классного руководителя организовать внеклассную работу таким образом, чтобы она увлекала учащихся высокой содержательностью, разнообразием и свежестью форм, постоянным поиском новых подходов к ее проведению. Даже самые традиционные виды работы (например, встреча Нового года, праздник именинников, классные часы и т.д.) каждый раз необходимо проводить по-новому, придавать им яркие, красочные формы.

в) *Объединительно-сплачивающая функция.* Эта функция вытекает из того, что действенным фактором воспитания является сплочение учащихся, здоровый психологический микроклимат в классе, товарищеское общение, забота друг о друге, влияние ученического коллектива. В то же время необходимо предотвращать появление в классе группировок с негативной направленностью, создавая условия для увлекательной совместной деятельности учащихся.

г) *Координирующая функция* классного руководителя. Обусловлена она тем, что, поскольку, как уже отмечено выше, в классе работает несколько учителей-предметников, возникает необходимость в согласовании их педагогических усилий по обучению и воспитанию учащихся, координация их деятельности и осуществления единого подхода к детям. Подобную работу необходимо проводить также с родителями учащихся и привлекать их к совместной со школой воспитательной работе. В качестве проблем для такой работы могут выступать и недочеты в домашнем учении учащихся, и различные отклонения в поведении, и активизация внеклассного чтения и т.д.

д) *Личностно-развивающая функция.* Ее осуществление требует придания проводимой воспитательной работе действенного педагогического влияния на развитие личностных качеств учащихся: стимулирование их потребностно-мотивационной сферы, учебно-познавательной активности, нравственное и эстетическое формирование, развитие творческих способностей и задатков, утверждение достоинства в межличностном общении и т.д.

Осуществление указанных функций связано с выполнением классным руководителем целого ряда возложенных на него *обязанностей*. К ним относятся:

- а) всестороннее изучение учащихся;
- б) разъяснение и внедрение правил поведения учащихся;
- в) повседневное наблюдение за успеваемостью учащихся, контроль за их домашней работой, а также регулирование объема домашних заданий;
- г) периодическое проведение ученических собраний в классе;
- д) вовлечение учащихся в кружковую работу;
- е) организация общественно полезного труда;
- ж) оказание помощи в работе добровольных детских и юношеских организаций и объединений.

2. Работа классного руководителя по изучению учащихся. Как уже отмечалось, проведение воспитательной работы немислимо без знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Незнание этих особенностей зачастую служит причиной серьезных просчетов и педагогических ошибок.

Только что назначенный в школу молодой математик проводил занятия в VII классе, где ему было также поручено классное руководство. Он вызвал к доске одного из учащихся и предложил ему решить задачу. Оказалось, что семиклассник испытывает затруднение. Учитель решил ему помочь и стал задавать наводящие вопросы. Но ученик молчал. Учителю показалось, что он не может решить задачу, и предложил ему сесть на место. Но, не дойдя до своей парты, семиклассник обернулся к учителю и с обидой сказал: «А я знаю, как решать задачу...» Учитель проявил рассудительность и ласковым голосом возвратил его к доске. Семиклассник вполне самостоятельно, хотя и медленно, справился с задачей. Так своей репликой он помог учителю исправить допущенную оплошность. Оказалось, что это был хороший ученик, но с замедленным мышлением. Молодой учитель об этом не знал и побуждал его к спешке.

Есть ученики, которые не проявляют должной усидчивости в работе, не могут заставить себя спокойно выполнять домашние задания. На учебной работе и поведении школьника сказываются условия семейного воспитания, состояние здоровья, влияние тех контактных групп, с которыми он находится в постоянном общении, и т.д. Все это нужно внимательно изучать и знать, чтобы успешно осуществлять воспитательную работу.

Изучение школьников классным руководителем проводится с помощью различных методов. Важнейшими из них являются следующие: повседневное наблюдение за деятельностью и поведением учащихся в процессе учебных занятий и внеурочной работы, индивидуальные и групповые диагностические беседы, изучение результатов деятельности учащихся, посещение их на дому, естественный эксперимент, рейтинг и метод компетентных оценок. Как же использовать их в процессе воспитания школьников?

Повседневное наблюдение за поведением и деятельностью учащихся. Сущность этого метода заключается в том, чтобы, наблюдая за учащимися в различных условиях учебной и внеклассной работы, выявлять особенности их отношения к выполнению школьных обязанностей, черты характера, культуру поведения и т.д. Чтобы делать по этим вопросам обобщающие выводы, нужно владеть фактами и примерами, которые характеризуют устойчивые, а не случайные явления. Например, когда, наблюдая за тем или иным из учащихся, классный руководитель замечает, что на уроках он не может сдерживаться и ведет себя беспокойно, на переменах с криком бежит по коридору, толкает товарищей и т.д., логично сделать вывод о недо-

статочной его дисциплинированности. Если на какого-нибудь ученика учителя жалуются, что он списывает домашние задания или совсем не выполняет их, нужно предполагать, что он требует постоянного внимания и помощи в улучшении домашней учебной работы. Подобные наблюдения и фактический материал классный руководитель должен накапливать не только по учебной работе учащихся, но и по их нравственным проявлениям, отношению к общественно полезной деятельности, состоянию здоровья и физического развития, поведению в свободное время и т.д.

Индивидуальные и групповые диагностические беседы с учащимися, учителями и родителями. С их помощью классный руководитель имеет возможность узнать, как относится тот или иной школьник к учебным занятиям, чем интересуется и занят во внеурочное время, какие трудности испытывает в овладении знаниями. В задушевных индивидуальных беседах учащиеся рассказывают о своих успехах и неудачах в учебе, характере отношений с одноклассниками и т.д.

Изучение результатов деятельности учащихся. В школе проводятся различные конкурсы, выставки, даются домашние задания. Сами школьники проявляют творческие способности и мастерят различные поделки. Классный руководитель нередко дает им различные поручения. В итоге обнаруживается, что некоторые школьники любят рисовать, другие с увлечением изучают математику, третьи занимаются коллекционированием, четвертые посвящают свой досуг изготовлению различных моделей и т.д. По результатам этой разнообразной деятельности классный руководитель может судить не только об увлечениях, но и о склонностях и способностях учащихся, делать прогнозы их развития, устанавливать контакты с учителями и родителями по этим вопросам, чтобы они учитывали все это в своей работе.

Посещение учащихся на дому. Этот метод позволяет накапливать представления о том, как живет и работает тот или иной ученик в домашних условиях, как соблюдает режим, какая атмосфера в семье, чем заполняет он свое свободное время, с кем дружит и т.д. Очень важное значение имеют здесь контакты с родителями, их мнения, просьбы, жалобы и т.д. Все это дает материал для дальнейшего улучшения внеклассной работы.

Естественный эксперимент. Сущность его состоит в том, что дети включаются в какую-нибудь деятельность, и педагог наблюдает за их поведением не в искусственно созданных условиях, а в процессе обычной работы и таким образом изучает их особенности. Например, классу поручается закончить начатую ранее уборку участка школьного двора. Но поскольку работы там немного, классный руководитель предлагает принять участие в ней тем, кто пожелает

сам. И вдруг обнаруживается, что некоторые из учащихся, которых обычно хвалят за хорошую учебу и общественную активность, не изъявляют желания принять участие в труде. Замечая это, классный руководитель делает вывод, что с этими учащимися необходимо усилить работу по воспитанию у них трудолюбия. В качестве подобных «естественных ситуаций» при изучении учащихся могут выступать обсуждение на собрании плохих поступков отдельных учащихся, когда нужно проявить принципиальность и требовательность к товарищу, и др. Вот здесь классный руководитель и видит, у кого эти качества есть, а у кого их нет.

Для изучения школьников классные руководители используют также *методы рейтинга и компетентных оценок*. Об их сущности речь шла в главе, в которой раскрывались методы педагогического исследования. Здесь же нужно сказать, что они позволяют накапливать материал об особенностях поведения учащихся, их характерах, интересах, творческих способностях и склонностях.

Изучение школьников — процесс непрерывный. Классный руководитель не только обращает внимание на особенности поведения, характера и разнообразной деятельности своих воспитанников, но и на те изменения, которые происходят в их развитии. Вот почему с помощью рассмотренных выше методов классный руководитель определяет также ту динамику, которой характеризуется уровень воспитанности школьников, и прогнозирует дальнейшую коллективную и индивидуальную работу в классе. Все это требует, чтобы он постоянно фиксировал и накапливал данные о результатах изучения учащихся и глубоко анализировал их. А.С. Макаренко считал необходимым, чтобы педагог вел дневник изучения учащихся, регулярно записывал важнейшие факты их поведения, видел тенденции их развития и на этой основе прогнозировал и проектировал воспитательную работу.

3. Работа классного руководителя по созданию и воспитанию ученического коллектива. Только сплотив учащихся в дружный и работоспособный коллектив, можно успешно осуществлять их обучение и воспитание. Основные вопросы методики организации и воспитания ученического коллектива детально освещены в специальной главе на эту тему. Поэтому здесь следует коснуться лишь некоторых особенностей работы классного руководителя в этом направлении.

Создание ученического коллектива, как и воспитание вообще, нужно начинать со знакомства с учащимися. Приступая к работе с классом, классному руководителю нужно просмотреть личные дела учащихся

ся, побеседовать с учителями, проанализировать классный журнал за предыдущий учебный год и составить для себя общее представление об успеваемости, положительных сторонах и недостатках класса с тем, чтобы определить более верный подход к организации воспитательной работы.

Большое значение в создании коллектива имеет умелое предъявление с первых же дней занятий педагогических требований к учащимся. Для этого обычно в самом начале учебного года классный руководитель проводит специальное собрание. На этом собрании он обстоятельно знакомит учащихся с важнейшими школьными правилами и разъясняет им, как они должны вести себя на уроках и переменах, выполнять домашние задания и участвовать в общественной жизни класса. Предъявление требований в самом начале учебного года побуждает учащихся к анализу своего поведения и переживанию внутренних противоречий между имеющимся и необходимым уровнем поведения, что в конечном итоге стимулирует их работу над собой.

Необходимой предпосылкой формирования ученического коллектива является организация самоуправления в классе и воспитание актива.

В состав актива обычно входят лучшие учащиеся, которые хорошо учатся и пользуются уважением среди своих товарищей. Активистов надо регулярно инструктировать и помогать им в решении предстоящих задач. Нужно детально разъяснять, какие обязанности возлагаются на старосту класса, руководителей различных комиссий. Но этого мало. Важное значение имеет практическая помощь классного руководителя в работе актива. Поэтому необходимо учить активистов разрабатывать намеченные мероприятия, помогать им в распределении общественных поручений и давать советы при возникновении тех или иных трудностей.

Большое значение в работе классного руководителя с активистами имеют душевные индивидуальные беседы. В процессе таких бесед классный руководитель многое узнает о классе, о взаимоотношениях учащихся, а также о тех трудностях, с которыми сталкиваются активисты в своей деятельности, и имеет возможность своевременно поддерживать их настроение, ободрить хорошим советом, чуткостью.

Наконец, в работе с активистами нужно осуществлять тактичный контроль за выполнением ими своих обязанностей. Налаженность работы самоуправления создает действенную поддержку усилиям классного руководителя по улучшению учебно-воспитательного процесса в классе и сплочению ученического коллектива.

Едва ли не самым важным в воспитании ученического коллектива является умение классного руководителя организовать содержательную

внеклассную работу с тем, чтобы учащиеся были увлечены практическими делами, чтобы перед ними всегда стояли воодушевляющие задачи-перспективы. Вот почему опытные классные руководители много думают над тем, чтобы с первых дней работы с классом вовлечь учащихся в практическую внеклассную деятельность, возбудить интерес к ней. Ребята с интересом участвуют в коллективных прогулках, в походах по родному краю, в различных экскурсиях, в общественно полезном труде и т.д.

Вот как начал свою работу с пятиклассниками один из классных руководителей 11-й средней школы г. Гомеля. В первый же выходной день после начала учебного года он организовал коллективный поход-прогулку в лес с посещением места бывшей партизанской стоянки. Ребята любовались позолотой осени, собирали грибы, слушали содержательный рассказ классного руководителя о боевых подвигах людей в годы Великой Отечественной войны. Прогулка заинтересовала всех, и пятиклассники возвратились домой бодрые, радостные, полные волнующих впечатлений. Потом ребята по предложению классного руководителя решили установить шефство над соседним детским садом и стали готовить игрушки и сувениры для малышей. Эта работа потребовала распределения обязанностей, поиска необходимых материалов, подготовки небольшого концерта художественной самодеятельности. Следующее мероприятие — подготовка вечера сказок и т.д. В процессе совместной практической деятельности между учащимися установились деловые отношения, формировалась ответственность за порученное дело, раскрывались способности каждого пятиклассника, а главное — крепло товарищеское сплочение, рождался дух коллективизма.

Организация интересных практических дел учащихся *создает основу для накопления положительных традиций в классе, что в свою очередь способствует обогащению жизни коллектива и его развитию.* В качестве таких традиций выступают обмен памятным сувенирами со своими преемниками перед окончанием учебного года, праздники труда, повторяющиеся из года в год спортивные мероприятия, выставки поделок и т.д.

Таковы некоторые особенности работы классного руководителя по созданию ученического коллектива. Одновременно с этим проводится разнообразная работа по всестороннему воспитанию учащихся и, в частности, по улучшению успеваемости, нравственному и эстетическому воспитанию, а также по выработке трудолюбия.

4. Работа классного руководителя по повышению успеваемости, трудовому и нравственному воспитанию учащихся. Специфический характер имеет работа классного руководителя по повышению успеваемости учащихся. Она включает в себя следующие направления.

Прежде всего классный руководитель использует классный коллектив для повышения требований к учащимся по вопросам учебы и дисциплины. С этой целью проводятся специальные собрания, на которых анализируется состояние учебной работы в классе, заслушиваются отчеты отдельных учащихся о выполнении ими правил поведения.

Значительное место в работе по улучшению успеваемости занимают разъяснительные беседы об обязанностях школьников в учении, о культуре умственного труда, а также контроль за их домашней работой. Вместе с тем классный руководитель обязан развивать любознательность учащихся. Он знакомит их с достижениями науки и техники, проводит экскурсии в научные лаборатории и на производство, пропагандирует научно-техническую литературу, вовлекает учащихся в кружковые занятия. Задача классного руководителя — вовремя заметить отставание школьника в учении, выяснить причины и оказать ему действенную помощь.

Ответственный участок деятельности классного руководителя — нравственное и трудовое воспитание. С помощью различных внеклассных мероприятий (бесед, лекций, докладов, ученических вечеров и т.д.) он знакомит учащихся с современной жизнью страны, с различными общественными событиями в стране и за рубежом, проводит диспуты на моральные темы, литературно-художественные вечера и т.д. Однако общественное и моральное воспитание нельзя сводить только к словесным формам работы. Большое значение здесь должна занимать общественная работа и трудовая деятельность. С этой целью организуются различные виды общественно полезного и производительного труда учащихся, работа по самообслуживанию, сбор лекарственных растений, посильное участие в благоустройстве и ремонте школы, а также труд на промышленных предприятиях, проводится работа по профессиональной ориентации.

В функции классного руководителя входит организация культурно-массовой работы и досуга учащихся, вовлечение их в оздоровительно-спортивную деятельность. Классный руководитель вместе со школьным врачом проводит санитарно-гигиеническое просвещение школьников, заботится о проведении профилактических прививок и медицинских осмотров, участвует в организации физкультурно-спортивных соревнований и праздников.

Свою многообразную воспитательную работу классный руководитель проводит совместно с детскими и юношескими организациями — спортклубами, товариществами и т.д.

Таково содержание и формы воспитательной работы классного руководителя с коллективом учащихся.

5. Работа классного руководителя с учителями. Проводя воспитательную работу с учащимися, классному руководителю следует поддерживать тесные контакты с учителями с целью установления единых требований к учащимся и повышения качества учебно-воспитательного процесса. В каких же формах осуществляется эта работа?

Одной из таких форм является посещение классным руководителем уроков, проводимых учителями в его классе. В процессе посещения занятий он наблюдает за работой учащихся, их дисциплиной, анализирует качество их знаний и познавательную активность. Одновременно с этим классный руководитель изучает вопрос о накоплении оценок и использовании их стимулирующей роли в учении, о дозировке объема домашних заданий и т.д.

Важной проблемой в работе классного руководителя с учителями является организация помощи слабоуспевающим школьникам. Конечно, эту работу должен вести каждый учитель. Но классный руководитель, находясь в постоянных контактах с учащимися, иногда может подсказать причины снижения качества знаний того или иного школьника и попросить учителя учесть их, в своей работе. Не менее существенной стороной работы классного руководителя с учителями является активизация внеклассной учебной работы и, в частности, кружковых занятий, предметных олимпиад, выставок ученического творчества.

Наконец, сам классный руководитель нуждается в помощи учителей в организации внеурочной воспитательной работы. По его просьбе учителя проводят с учащимися беседы на научные, нравственные и эстетические темы, участвуют в классных собраниях, в налаживании общественно полезной работы и т.д. Таким образом, тесное взаимодействие классного руководителя с учителями помогает ему повышать содержательность и действенность учебно-воспитательной работы.

6. Работа классного руководителя с родителями учащихся. Главное в работе классного руководителя с родителями состоит в том, чтобы обеспечить единство требований к воспитанию учащихся со стороны семьи и школы, создать нормальные условия для их домашнего учения и направлять воспитательную деятельность семьи. Содержание и основные формы работы школы с семьей раскрыты в специальной главе на эту тему. Поэтому здесь мы ограничимся освещением лишь некоторых вопросов деятельности классных руководителей по поддержанию связей с родителями учащихся.

Большое место в работе классного руководителя с семьей занимает систематическое информирование родителей об успеваемости, поведении и общественно полезном труде учащихся. С этой целью один раз в учебную четверть проводятся родительские собрания, на которых детально анализируется состояние успеваемости и дисциплины школьников и намечаются мероприятия по улучшению работы семьи в этом направлении. В необходимых случаях, когда требуется срочное вмешательство семьи в решение той или иной воспитательной задачи, классный руководитель посещает родителей на дому или приглашает их в школу, и они совместно договариваются о том, какие меры нужно принимать для улучшения учебы или поведения учащихся. Например, ученик перестал дома готовить уроки, вошел в контакт с нездоровой компанией. В этом случае классный руководитель советует родителям усилить контроль за его домашней работой, а также за поведением вне школы. В иных случаях обнаруживается, что школьник проявляет повышенную нервозность и нередко приходит в школу с плохим настроением. Классному руководителю нужно посетить такого ученика дома, ознакомиться с условиями его жизни и работы в семье и договориться с родителями о необходимости создания для него более спокойной обстановки, а может быть, и соответствующего лечения.

Обязанность классных руководителей — осуществлять педагогическое просвещение родителей, в особенности с учетом специфического подхода к учащимся различных возрастных групп. Так, необходимо ознакомить родителей с возрастными особенностями воспитания и развития тех учащихся, с которыми работает классный руководитель, и дать практические советы о том, какое отражение должны находить эти особенности в процессе семейного воспитания. Беседы, лекции и доклады для родителей обычно охватывают такие вопросы: особенности семейного воспитания младших школьников (подростков или старших школьников); взаимоотношения родителей и детей и их влияние на семейное воспитание; как помогать детям учиться; санитарно-гигиенический режим школьника в семье; акселерация и ее влияние на воспитание учащихся; организация досуга детей в семье и т.д. Классный руководитель заботится о привлечении родителей к участию в работе школьного лектория, к посещению занятий в народном университете педагогических знаний, пропагандирует педагогическую литературу по семейному воспитанию.

Оказывая влияние на воспитательную деятельность семьи, классный руководитель в то же время опирается на родителей при проведении воспитательной работы с учащимися. По его инициати-

ве родители нередко берут шефство над «трудными» школьниками, на которых не оказывает должного воздействия семья. Родители — специалисты различных областей знаний и профессий — проводят с учащимися беседы на медицинские, патриотические и производственные темы, принимают участие в организации экскурсий, литературно-художественных вечеров и т.д. Некоторые родители ведут кружковые занятия по ручному труду, авиамоделированию, техническому творчеству.

7. Планирование классным руководителем воспитательной работы. Ведение документации класса. Сложность и многогранность воспитательной работы классного руководителя обуславливают необходимость ее глубокого анализа и продуманного планирования. Это, однако, понимают не все классные руководители. В этой связи затронем вопросы о том, как эта проблема ставится в педагогической науке.

Л.Н. Толстой писал, что люди отличаются один от другого тем, что одни из них сначала делают, а потом думают, другие же — сначала думают, а потом делают. Деятельность человека в отличие от поведения животного характеризуется предварительной обдуманностью, это, значит, она заранее прогнозируется в его сознании.

Известный физиолог П.К. Анохин, как уже отмечалось выше, обосновал идею об опережающем отражении человеком тех действий и поступков, которые он собирается совершить. Иначе говоря, прежде чем осуществлять ту или иную работу или совершать то или иное действие, человек заранее прогнозирует их в своем сознании, проектирует их и создает более или менее детальную «программу» поведения. Эта «программа» не только определяет его деятельность, но и выполняет роль «акцептора действия», который позволяет контролировать эту деятельность, сравнивая ее с намеченной «программой», и вносить в нее необходимые коррективы.

Однако заранее продуманная «программа» не только делает наше поведение осмысленным. Если она составлена и зафиксирована в сознании человека, она побуждает его выполнять намеченные действия и поступки, придавая им *волевой* характер.

Чем сложнее деятельность человека и чем больший отрезок времени она охватывает, тем более важное значение имеет ее предварительное обдумывание, программирование или, иначе говоря, планирование. Именно к таким видам деятельности относится деятельность педагогическая и, в частности, воспитательная работа классного руководителя. Она всегда рассчитывается на более или

менее длительное время, связана с одновременным решением множества проблем и задач, и если ее детально не прогнозировать и старательно не планировать, успеха не добиться. Работать без плана — значит, как правило, идти вслед за событиями. Работать по заранее продуманному плану — значит, направлять события, создавать воспитательные ситуации и придавать педагогической работе целенаправленность и действенность.

При планировании воспитательной работы классный руководитель должен исходить из следующих положений:

а) в плане нужно предусматривать разнообразные мероприятия и виды работы, которые способствовали бы всестороннему развитию учащихся;

б) поскольку воспитание осуществляется *только в деятельности*, план должен предусматривать включение школьников в *познавательную, патриотическую, трудовую, художественно-эстетическую и спортивно-оздоровительную деятельность*;

в) система внеклассной воспитательной работы должна быть подчинена организации, воспитанию и развитию ученического коллектива;

г) в общей системе внеклассной работы по всестороннему развитию учащихся нужно обязательно выделять ту или иную *ведущую для данного времени воспитательную задачу* и намечать мероприятия по ее решению;

д) нужно, чтобы план содержал мероприятия, направленные на согласованность воспитательных усилий классного руководителя, учителей, которые работают в классе, и родителей.

Каким же должен быть порядок планирования классным руководителем воспитательной работы?

Первый этап. Приступая к составлению плана, необходимо прежде всего определить уровень воспитанности класса, его положительные стороны и недостатки. Важно изучить сдвиги в жизни и работе класса, уровень развития коллектива. Например, достигнуты сдвиги в сплочении класса, в проведении увлекательных внеклассных мероприятий. Значит, опираясь на эти положительные стороны, нужно позаботиться об организации более содержательной практической деятельности и придании ей характера интересных перспектив, реализуя таким образом «закон движения» коллектива.

Повысилась общественная активность учащихся — необходимо расширять общественные мероприятия, углублять их содержательность. Класс проявляет заинтересованность в спортивной работе — нужно сделать так, чтобы он выступал инициатором проведения спортивно-массовых соревнований, физкультурных вечеров, празд-

ников и т.д. Короче говоря, все, что есть в классе положительного и интересного, нужно обязательно расширять, укреплять и развивать. Воспитание на положительном всегда приносит плодотворные результаты.

Одновременно с этим нужно обращать внимание и на недочеты, которые имеют место в классе: снижение дисциплины, ослабление интереса к чтению художественной литературы, ухудшение межличностных отношений, разобщенность коллектива на отдельные группировки и т.д. Каждый из этих недочетов может стать предметом ведущей воспитательной задачи, решение которой также необходимо спланировать.

Определив особенности класса, его положительные стороны и недостатки, *нужно написать вступительную часть плана.*

Второй этап планирования — разработка внеклассных мероприятий по всестороннему воспитанию и развитию учащихся. Попробуем представить себе их, например, в отношении к VI классу:

- а) беседа «Соблюдение режима дня — черта культурного человека»;
- б) беседа «Приемы активного воспроизведения изучаемого материала при подготовке домашних заданий»;
- в) классное собрание «Об участии школьников в работе предметных кружков»;
- г) экскурсия на завод; встреча с молодыми рационализаторами и изобретателями;
- д) участие в благоустройстве территории школы, посадка декоративных кустов;
- е) совместное собрание учащихся и родителей по вопросу «Об участии школьников в домашнем труде»;
- ж) совещание с активом по вопросу «О повышении роли активистов в общественно полезном труде»;
- з) шефы завода в гостях у класса: «Почему говорят, что труд украшает человека?»;
- и) подготовка литературного вечера «Родина — в поэзии»;
- к) участие в спартакиаде школы под девизом «Олимпийский резерв»;
- л) диспут «Какого человека можно считать нравственным?»;
- м) проведение один раз в неделю обзора газет на тему «Чем живет мир?»

Третий этап - разработка мероприятий по решению ведущей воспитательной задачи «Повышение ответственности учащихся за выполнение домашних заданий»:

- а) встреча с учителями, работающими в классе, и родителями учащихся по вопросу «Как повысить качество домашнего учения?»;

б) беседа с учащимися «Основные правила выполнения домашних заданий»;

в) посещение учащихся на дому с целью контроля за их домашним обучением;

г) встреча учащихся с директором школы по вопросу «Что делается в классе по улучшению домашней работы?»;

д) проведение двух практических занятий по выполнению домашних заданий по математике и русскому языку;

е) классное собрание совместно с учителями и родителями на тему «Что улучшилось в нашей учебной работе?»

Четвертый этап - оформление плана воспитательной работы. Если необходимые мероприятия на учебную четверть или полугодие разработаны, нужно их расставить в той хронологической последовательности, в какой они должны проводиться. Таким планом хорошо пользоваться, поскольку видно, что за чем и когда нужно проводить.

Всю эту работу классный руководитель предварительно осуществляет сам. Но составленный план необходимо обсудить с учащимися, обязательно познакомить их с ведущей задачей, на которую они должны обратить особое внимание. Естественно, необходимо учитывать предложения учащихся, обосновать намеченные мероприятия.

План — важнейший документ классного руководителя. Но, кроме плана, он несет ответственность за ведение классного журнала, личных дел учащихся, в необходимых случаях пишет на них характеристики. Некоторые классные руководители ведут дневники проводимой работы, а также специальные журналы, в которых на каждого ученика отводится 2—3 страницы. В них фиксируются положительные поступки учащихся, а также те или иные отрицательные явления. Если записи делаются регулярно, классный руководитель имеет возможность наблюдать за тенденциями развития своих воспитанников, принимать своевременные меры к улучшению воспитательной работы как с классом, так и с каждым учащимся в отдельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Попробуйте устно составить план темы.
2. В чем заключается специфика воспитательной деятельности классного руководителя в отличие от обязанностей учителя?
3. Раскройте содержание и методику работы классного руководителя по изучению учащихся, формированию ученического коллектива, повышению успеваемости и нравственному воспитанию учащихся.

4. Раскройте значение плана воспитательной работы в деятельности классного руководителя, его содержание и порядок составления.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя. М., 1984.

Горленко В.П. Воспитательная работа классного руководителя в школе. М., 1998.

Демакова И.Д. С верою в ученика: Особенности воспитательной работы классного руководителя. М., 1989.

Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. М., 1983.

Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А.И. Кочетова. Минск, 1987.

Степаненков Н.К. Планирование работы классного руководителя. Минск, 1996.

Шербаков А.И. Психологические основы формирования личности учителя. М., 1967.

Шуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. М., 1986.

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ И РУКОВОДСТВО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ

- 1. Совершенствование управления школой и ее учебно-воспитательной работой как важнейшая предпосылка повышения качества обучения и воспитания. Структура управленческих органов в школе и основные принципы их деятельности.*
- 2. Повышение роли совета школы в совершенствовании учебно-воспитательного процесса. Демократизация и гласность в руководстве школой.*
- 3. Функциональные обязанности должностных лиц школы по организации и руководству учебно-воспитательной работой.*
- 4. Работа директора и педагогического коллектива школы по обеспечению всеобуча.*
- 5. Совершенствование учебно-воспитательной работы и контроль за ее качеством.*
- 6. Руководство внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работой.*
- 7. Организация помощи в деятельности ученического самоуправления и общественных организаций в школе.*
- 8. Организация работы с родителями учащихся.*
- 9. Годовой план учебно-воспитательной работы школы.*

1. Совершенствование управления школой и ее учебно-воспитательной работой как важнейшая предпосылка повышения качества обучения и воспитания. Структура управленческих органов в школе и основные принципы их деятельности. Школа — исключительно сложный и весьма разветвленный по своей внутренней структуре механизм, который может успешно функционировать только при условии, если каждое его отдельное звено и подразделение будут действовать слаженно и эффективно. Трудно, например, добиваться высоких результатов в обучении и воспитании, если педагогический коллектив школы не будет иметь единой линии и согласованности в работе, если он не будет сплочен четко очерченными целями. Не менее важное значение имеет правильно организо-

ванное взаимодействие всех звеньев ученического коллектива, степень его влияния на учебу и поведение школьников. Все это свидетельствует об огромной роли разработки *научных основ управления школой и ее учебно-воспитательной работой*.

Весьма многообразной является структура управленческих органов в школе. Условно их можно разделить на три группы. *Первую группу* составляют органы коллективного управления школой — общешкольная конференция представителей учащихся, работников школы, родителей, а также подчиняющийся ей совет школы.

Вторую группу составляют должностные лица школы, осуществляющие руководство всеми ее звеньями и подразделениями. Это — директор школы, его заместители по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, помощник директора по хозяйственной работе и др.

Третья группа включает в себя управленческие органы различных общественных организаций учащихся (учком), учителей (профком, методические секции и т.д.), а также родителей (родительский комитет и др.).

Наличие такой разветвленной структуры управленческих органов в школе требует организации их правильного взаимодействия, координации их работы и эффективного выполнения каждым из этих органов и подразделений своих специфических функций. Все это обусловило необходимость определения основных принципов их руководящей деятельности. К этим принципам относятся следующие:

а) координация, согласованность и деловое сотрудничество всех управленческих органов в школе в планировании предстоящей работы, определении ее ведущих задач и их эффективном решении;

б) демократизм и гласность в осуществлении всеми должностными лицами школы своих руководящих функций; опора на общественное мнение педагогического и ученического коллективов, а также родителей; выборность руководящих органов;

в) персональная ответственность всех руководящих лиц школы, учителей, классных руководителей, воспитателей групп продленного дня за успешное выполнение своих должностных функций;

г) умение выделять главные проблемы в работе школы и концентрировать усилия педагогического и ученического коллективов на их решении;

д) поддержание благожелательного психологического микроклимата в педагогическом и ученическом коллективах, основанного на высокой ответственности, творческой инициативе, принципиальности и сознательном отношении каждого его члена к работе;

е) тактичный и регулярно осуществляемый контроль за выполнением указаний вышестоящих органов и принятых коллективом школы решений по совершенствованию учебно-воспитательной работы;

ж) поощрение педагогического творчества и поиска в повышении качества учебно-воспитательного процесса, стимулирование учителей к овладению передовым педагогическим опытом.

2. Повышение роли совета школы в совершенствовании учебно-воспитательного процесса. Демократизация и гласность в руководстве школой. В создании творческой атмосферы и здорового психологического микроклимата в школе огромная роль принадлежит совету школы. Совет школы является органом коллективного управления школьными делами, принимающим активное участие в решении важнейших вопросов совершенствования обучения и воспитания учащихся. Его функции и содержание работы регламентируются специальным Положением о совете средней общеобразовательной школы.

Высшим руководящим органом школы является общешкольная конференция представителей коллективов учащихся, учителей, родителей и общественности в равном количестве от каждой из этих трех категорий.

Конференция утверждает устав школы и вносит в него необходимые изменения; разрабатывает основные направления совершенствования и развития школы, повышения качества и эффективности учебно-воспитательной работы; осуществляет поиски дополнительных финансовых средств и укрепления материально-технической базы школы; при необходимости создает временные или постоянные комиссии по различным направлениям деятельности школы и устанавливает их полномочия.

Конференция созывается советом школы не реже одного раза в год.

В период между конференциями в роли высшего органа выступает совет школы, в который входят представители педагогических работников, учащихся средних и старших классов, родителей и общественности по одной трети от каждой из названных категорий.

Совет школы выполняет следующие функции:

организует выполнение решений конференций школьного коллектива;

утверждает план развития школы;

совместно с директором представляет интересы школы в государственных и общественных органах, а также интересы учащихся, обеспечивая социальную защиту несовершеннолетних;

по представлению методического (педагогического) совета школы определяет содержание, методы, средства и формы организации обучения и воспитания учащихся (учебные планы, программы, профили дифференциации обучения, трудовой подготовки и т.д.), обеспечивая при этом достижение государственного уровня требований к образованию;

устанавливает режим работы школы;

осуществляет контроль за подбором и расстановкой педагогических и других кадров школы;

проводит аттестацию педагогических работников школы, вносит предложения в квалификационную комиссию при органах народного образования о присвоении учителям квалификационных категорий;

поддерживает общественные инициативы по совершенствованию и развитию обучения и воспитания;

контролирует рациональное расходование бюджетных ассигнований на школу, формирует собственный материальный фонд школы;

заслушивает отчеты о работе отдельных учителей, директора школы, его заместителей, вносит на рассмотрение конференции предложения о продлении или прекращении их полномочий;

ограждает работников школы и администрацию от необоснованного вмешательства в их профессиональную и должностную деятельность.

Совет школы работает в тесном контакте с администрацией и общественными организациями школы на основе принципов демократизма, гласности и широкого оповещения о своей деятельности учащихся, учителей и общественности.

3. Функциональные обязанности должностных лиц школы по организации и руководству учебно-воспитательной работой.

Определяющую роль в организации и руководстве учебно-воспитательной работой школы играет *директор*. На должность директора школы назначаются органами образования или избираются конференцией совета школы лучшие учителя, владеющие организаторскими способностями, имеющие необходимую педагогическую квалификацию и стаж практической педагогической работы не менее трех лет.

К важнейшим функциональным обязанностям директора школы относятся следующие:

а) руководство педагогическим коллективом, обеспечение правильного подбора и расстановки кадров, создание необходимых ус-

ловий для повышения их научно-теоретического и психолого-педагогического уровня и стимулирования педагогического творчества учителей;

б) контроль за ходом обучения, качеством знаний и поведением учащихся, содержанием и организацией внеклассной и внешкольной работы;

в) организация работы по профессиональной ориентации учащихся;

г) активизация деятельности ученического самоуправления, взаимодействие с общественными организациями учителей и учащихся;

д) установление в соответствии с трудовым законодательством, правилами внутреннего распорядка и уставом школы круга обязанностей работников школы;

е) поддержание связей с местными общественными организациями, базовыми предприятиями;

ж) организация работы с родителями учащихся;

з) укрепление учебно-материальной базы школы;

и) поддержание необходимого санитарно-гигиенического режима в школе, охрана труда и соблюдение техники безопасности в процессе учебных занятий и других видах деятельности учащихся, учителей и обслуживающего персонала школы;

к) прием на работу и увольнение с работы обслуживающего персонала школы;

л) представление учителей и других работников школы по согласованию с советом школы к мерам поощрения и наградам.

Под непосредственным руководством директора школы работают *его заместители по учебной и воспитательной работе* и другие должностные лица, на которых возлагается руководство отдельными участками школьной работы. Так, *заместитель директора по учебно-воспитательной работе* отвечает за организацию учебно-воспитательного процесса, за выполнение учебных программ, качество преподавания и знаний учащихся, осуществляет контроль за ходом урочных и других видов учебных занятий, поведением школьников, регулирует их учебную нагрузку, составляет расписание занятий, готовит отчеты об учебно-воспитательной работе школы.

В обязанности заместителя директора по воспитательной работе входит организация и участие в проведении внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности учащихся, инструктирование и оказание помощи в воспитательной работе классным руководителям и воспитателям групп продленного дня, а также поддержание деловых контактов с внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, комиссиями содействия семье и школе.

В условиях обновления и реформирования всех сфер производственно-экономических отношений в стране, политики, образования и культуры значительно повышаются требования к руководителю школы. Директор школы, его заместители должны сочетать в себе глубокую педагогическую образованность и компетентность, деловитость и дисциплину, высокую служебную ответственность, инициативный и творческий подход к выполнению своих обязанностей. Нельзя успешно руководить тем или иным участком работы без компетентности, без знания науки управления. Вместе с тем деятельность руководителя школы должна характеризоваться демократизмом, чуткостью и заботой о людях, умением поддерживать творческие поиски учителей, объективным анализом положительных сторон и недочетов в работе всех подразделений школы.

4. Работа директора и педагогического коллектива школы по обеспечению всеобуча. В настоящее время предусмотрено осуществление обязательного базового образования подрастающих поколений. Решение этой важной государственной задачи должно занимать видное место в работе директора, его заместителей и всего педагогического коллектива школы.

Каждая школа имеет свой микрорайон, в пределах которого она отвечает за осуществление обучения детей, подростков, юношей и девушек. В школе ведется журнал учета движения учащихся, который заполняется на основе данных школы и местных советов (домоуправлений).

Выполнение закона об образовании требует также разъяснительной работы среди родителей и молодежи о путях получения образования. С этой целью школа организует родительские собрания, проводит беседы, лекции и доклады по этим вопросам, коллективные и индивидуальные консультации для родителей и учащихся по профессиональной ориентации. Большое место в этом направлении занимает расширение и укрепление учебно-материальной базы школы. С помощью шефствующих предприятий учителя оборудуют учебные кабинеты, создают фонд учебников и учебных пособий для бесплатного пользования учащимися, укрепляют базу трудового обучения и воспитания и т.д. В сельской местности актуальными являются вопросы подвоза учащихся в школу из отдаленных населенных пунктов или же организации школьных интернатов.

Учитывая сложность и многогранность проблем, связанных с осуществлением всеобуча молодежи школьного возраста, директор

школы при их решении постоянно опирается на педагогический коллектив и общественные организации школы.

5. Организация и совершенствование учебно-воспитательной работы и контроль за ее качеством. Кардинальной проблемой руководства школой со стороны директора и его заместителей является организация и совершенствование учебно-воспитательного процесса и осуществление контроля за его качеством. Ее решение включает в себя целую совокупность вопросов. Остановимся на наиболее существенных из них.

Исключительно важное значение имеет *научно обоснованное планирование учебных занятий*. До начала учебного года директор школы и его заместитель по учебно-воспитательной работе организуют разработку учителями календарных (или тематических) планов изучения программного материала и их обсуждение в предметных комиссиях (методических секциях). Особое внимание следует обращать на глубокое изучение учителями объяснительных записок и содержания программ. При методической помощи заместителя директора по воспитательной работе планируют свою работу классные руководители, составляется план-график работы предметных кружков и других форм внеклассных занятий.

Большое значение имеет *продуманное и научно обоснованное расписание занятий*, которое составляется заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе и утверждается директором. *Первыми—третьими часами* в нем должны быть занятия по более трудным предметам — математике, физике, химии и языкам. Письменные уроки целесообразно чередовать с устными занятиями. Учитывается также рациональная организация учебной работы учителей и, в частности, к минимуму нужно сводить так называемые окна в их урочных занятиях. В дни, когда классные руководители проводят «классные часы», их уроки обычно ставятся к концу рабочего дня.

Руководителям школ и учителям нужно также позаботиться и продумать вопрос о том, как обеспечить всех учеников учебниками и учебными пособиями, как организовать медицинский осмотр детей и т.д.

Изложенное показывает, что начало нового учебного года связано с проведением разнообразной организационно-педагогической работы, которую нужно обязательно заканчивать до 1 сентября с тем, чтобы весь сложный механизм учебно-воспитательного процесса быстро входил в нормальный ритм.

Не менее существенное значение имеет *осуществление контроля со стороны директора школы и его заместителей за ходом учебно-воспитательного процесса, его содержанием и методическим совершенствованием*. Функции контрольного посещения уроков и внеклассных мероприятий включают в себя: а) изучение и анализ их научно-методического содержания, б) решение учителями наиболее важных учебно-воспитательных задач в системе урочных занятий, например, их работа по активизации познавательной деятельности учащихся, совершенствованию самостоятельной учебной работы, осуществление технического обучения на уроках, моральное воспитание и т.д.; в) выявление и распространение передового педагогического опыта; г) изучение качества знаний школьников; д) содержательность и воспитательная действенность внеклассных мероприятий и т.д.

Многообразие задач контроля требует определенной системы в его осуществлении. С этой точки зрения выделяют различные виды контроля. Так, по своей целевой направленности контроль бывает *предупредительный* и *текущий*. Предупредительный контроль обычно применяется в работе с начинающими и вновь прибывшими в школу учителями и имеет своей задачей общее ознакомление с их педагогической подготовкой и методическими умениями. Текущий контроль осуществляется в порядке стимулирования качества учебно-воспитательной работы учителей и классных руководителей, оценки их педагогической деятельности и оказания необходимой методической помощи.

Классификация контроля дается также в зависимости от его содержания. В этом плане выделяют контроль *фронтальный* и контроль *тематический*. В чем заключается их сущность?

При фронтальном контроле изучается работа нескольких учителей или всего педагогического коллектива по решению всех основных задач обучения и воспитания. В этом случае уроки учителей, которые посещаются директором школы и его заместителями, анализируются с точки зрения их содержания, методической организации и воспитательной направленности, а также качества знаний и поведения учащихся.

При тематическом же контроле изучению и анализу подвергается какая-то одна сторона учебного процесса или внеклассной работы. Например, может изучаться умение учителя осуществлять на уроках развивающее обучение или моральное воспитание и т.д. Равным образом при контроле внеклассной работы могут выделяться такие вопросы, как качество индивидуального воспитания учащихся классными руководителями, состояние общественно полезного

труда и др. Естественно, что оба этих вида контроля должны сочетаться и дополнять друг друга.

Посещая урочные и внеклассные занятия, руководители школы в специальном журнале ведут записи своих замечаний и выводов и затем сообщают их учителям и классным руководителям. При этом необходимо сохранять высокую объективность, деликатность и такт, чтобы проводимый анализ занятий не обидел учителя, а, наоборот, побуждал его к улучшению своей работы. В то же время анализ занятий должен сопровождаться советами и методическими рекомендациями учителям по преодолению замеченных недочетов и более полному использованию психолого-педагогической теории.

В совершенствовании учебно-воспитательного процесса существенное значение имеет *содержательное проведение методической работы с учителями и внедрение научной организации педагогического труда (НОПТ)*. Основная цель методических мероприятий и НОПТ состоит в углублении теоретической подготовки и повышении педагогического мастерства учителей, а также в рациональной организации и более эффективном использовании их рабочего времени. Для проведения методической работы учителя близких по содержанию предметов объединяются в предметные комиссии (секции), которые возглавляют наиболее квалифицированные методисты. Отдельную методическую комиссию (секцию), которую обычно возглавляет заместитель директора по воспитательной работе, составляют классные руководители.

В школьной практике сложились *следующие формы методической работы*: подготовка и обсуждение докладов (рефератов) учителей и классных руководителей по важнейшим вопросам обучения и воспитания учащихся (активизация познавательной деятельности школьников, формирование научных понятий, умственное развитие учащихся в процессе обучения, стимулирование познавательных потребностей, укрепление личного достоинства школьников в коллективе и т.д.); коллективное посещение и обсуждение уроков и внеклассных мероприятий; обсуждение новинок психолого-педагогической литературы; проведение научно-методических конференций; обмен опытом работы; изучение и распространение передового педагогического опыта. В последние годы получает распространение своеобразная форма наставничества, когда более опытные учителя шефствуют над молодыми педагогами, передавая им свои достижения в обучении, приглашая их на свои уроки, делая их совместный анализ.

Директор школы и его заместители обязаны заботиться о НОПТ и, в частности, строго регламентировать различные заседания и со-

вещания с учителями, уменьшая их количество и уплотняя время на их проведение. НОПТ включает в себя также четкую организацию дополнительных занятий с учащимися, совершенствование проверки тетрадей, равномерное распределение должностных функций и т.д. Следует всячески увеличивать свободное время учителей с тем, чтобы они могли заниматься самообразованием, читать литературу, знакомиться с новинками психологии и педагогики, посещать культурно-массовые мероприятия.

6. Руководство внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работой. Существенной стороной деятельности педагогического коллектива школы является *организация и руководство внеклассной и внешкольной воспитательной работой*. Значительная часть этой работы планируется и осуществляется классными руководителями (гражданское и нравственное воспитание, стимулирование учебной деятельности школьников, организация общественно полезного труда и т.д.). Естественно, что директор школы и его заместители обязаны помогать классным руководителям в этой деятельности и осуществлять контроль за качеством внеклассных и внешкольных мероприятий. Одновременно с этим большое место в организации внеклассной работы занимают общешкольные мероприятия (вечера, праздники и т.д.), которые проводятся руководством школы.

На что же должны направляться усилия руководства и педагогического коллектива школы при организации внеклассной и внешкольной воспитательной работы? Во-первых, необходимо обращать внимание на разносторонность ее содержания и общественную направленность. Нужно, чтобы она охватывала умственное, физическое, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание учащихся и была пронизана патриотизмом, формировала у них стремление приносить пользу Родине, людям. Во-вторых, важной стороной этой работы является использование ее массовых форм как для воспитания школьников, так и для разумной и содержательной организации их свободного времени. В-третьих, педагогическому коллективу следует заботиться о том, чтобы внеклассная и внешкольная работа, проводимая как в классах, так и в общешкольном масштабе, охватывала всех учащихся. В-четвертых, внеклассная и внешкольная воспитательная работа должна способствовать развитию общественных интересов, активности и самостоятельности учащихся. С учетом этих положений педагогический коллектив совместно с общественными организациями разрабатывает систему внеклассных и внешкольных мероприятий, оп-

ределяет ответственность за их подготовку и проведение, а руководство школы оказывает методическую помощь учителям и осуществляет контроль за качеством работы.

7. Организация помощи в деятельности ученического самоуправления и общественных организаций в школе. В управлении школой большое место занимает помощь в деятельности органов ученического самоуправления и общественных организаций школьников. Эта помощь осуществляется следующими путями:

а) директор школы, его заместители и педагогический коллектив в целом принимают участие в подборе кандидатур для избрания в состав ученического комитета. Речь идет о том, что педагоги вместе с учащимися обсуждают предложения о целесообразности избрания тех или иных школьников в состав ученического самоуправления, дают им свои советы, не навязывая, однако, своей воли и учитывая мнение учащихся;

б) директор школы вместе со своими заместителями, а также классными руководителями учат активистов выполнять порученную общественную работу, приводят по этим вопросам инструктивно-методические совещания («Об обязанностях активистов», «Как готовить и проводить ученические собрания», «Как организовать общественную работу учащихся» и т.д.), налаживает обмен опытом работы;

в) директор школы, его заместители и учителя дают свои советы о планировании работы ученического комитета и других органов самоуправления, совместно обсуждают намеченные мероприятия;

г) руководство школы, классные руководители и учителя оказывают помощь в подготовке и проведении мероприятий других общественных организаций учащихся (спортклуба, экологического общества и др.) и участвуют в их работе.

8. Организация работы с родителями учащихся. Существенным элементом руководства школой является координация деятельности классных руководителей по поддержанию и укреплению связей с семьей, а также организация этой работы в общешкольном масштабе. Однако поскольку эти вопросы получили освещение в главе о совместной работе школы, семьи и общественности, рассматривать их здесь детально нет необходимости. Следует лишь подчеркнуть, что вопросы улучшения семейного воспитания необходимо обсуждать на педсоветах, в методических объединениях (секциях) классных руководителей, а также помогать в работе родительским комитетам.

9. Годовой план учебно-воспитательной работы школы. Для целенаправленного управления школой и эффективной организации деятельности педагогического коллектива на каждый учебный год составляется план учебно-воспитательной работы. В нем находят отражение все те вопросы, которые относятся к управленческой деятельности директора школы, его заместителей и организации всех звеньев учебно-воспитательной работы, о которых шла речь выше. В соответствии с этим годовым планом, как правило, состоит из *следующих разделов*:

1) вступительная часть. Общий анализ работы школы за прошедший год и определение важнейших задач совершенствования учебно-воспитательного процесса на текущий учебный год; 2) работа педагогического совета школы; 3) работа педагогического коллектива школы по обеспечению всеобуча; 4) организация и совершенствование учебно-воспитательной работы и контроль за ее качеством; 5) руководство внеклассной и внешкольной работой; 6) деятельность органов ученического самоуправления; 7) работа с родителями учащихся. Что же касается содержания каждого из этих разделов годового плана, то оно определяется теми задачами и конкретными формами работы педагогического коллектива, которые раскрыты выше.

Годовой план учебно-воспитательной работы составляется к началу учебного года и утверждается на педагогическом совете. Контроль за ходом и качеством его выполнения осуществляется руководством школы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Какова структура управленческих органов в школе и какие принципы лежат в основе их руководящей деятельности?
2. Раскройте основные функции совета школы и формы его деятельности.
3. Раскройте функциональные обязанности директора школы, его заместителей по учебно-воспитательной работе, а также по внеклассной и внешкольной воспитательной работе.
4. Какой должна быть работа педагогического коллектива школы по обеспечению всеобуча?
5. Каким должно быть содержание работы по организации учебно-воспитательного процесса в школе?
6. Какой должна быть работа директора школы и его заместителей по осуществлению контроля за качеством обучения и воспитания?
7. Раскройте формы и содержание методической работы в школе.
8. Каким должно быть руководство внеклассной и внешкольной воспитательной работой?
9. Раскройте содержание годового плана учебно-воспитательной работы школы.

ЛИТЕРАТУРА ДЛ Я САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. М., 1991.

Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Под ред. Н.В. Горбуновой. М., 1995.

Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения. М., 1982.

Основы внутришкольного контроля / Под ред. П.В. Худоминского. М., 1987.

Положение о совете средней общеобразовательной школы // Учительская газ. 1989. 24 авг.

Портнов М.Л. Трудрководителя школы. М., 1984.

Раченко И.П. НОТ учителя. М., 1982.

Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982.

Фролов П. Т. Школа молодого директора. М., 1988.

Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.И. Поташника. М., 1992.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	5
Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ	11
Глава 1. Педагогика как наука, ее выделение в особую отрасль знания и предмет исследования	13
Глава 2. Роль методологии, связи с другими науками и методов исследования в развитии педагогики	31
Глава 3. Разработка в педагогике проблемы целей воспитания. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности как основная цель современного воспитания	46
Глава 4. Личность как предмет воспитания, внешние и внутренние факторы ее развития	62
Глава 5. Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы	83
Глава 6. Возрастные и индивидуальные особенности развития и воспитания личности	103
Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)	121
Глава 7. Обучение как процесс личностного развития учащихся и его исследование в дидактике	123
Глава 8. Содержание образования и педагогические основы его совершенствования	128
Глава 9. Сущность процесса обучения, его задачи и внутренняя структура	142
Глава 10. Дидактические закономерности и принципы обучения	171

Глава 11. Методы обучения и активизации познавательной деятельности учащихся.	184
Глава 12. Формы организации обучения и их развитие в дидактике. Урок как основная форма школьного обучения.	221
Глава 13. Дидактические основы уроков различных типов.	228
Глава 14. Другие формы организации обучения.	258
Глава 15. Дидактические основы компьютеризации обучения ..	265
Глава 16. Домашняя учебная работа учащихся.	277
Раздел III. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ.	291
Глава 17. Воспитание отношений как процесс личностного развития учащихся и его исследование в педагогике	293
Глава 18. Общие методы и средства воспитания.	303
Глава 19. Формирование воспитательного коллектива и усиление его влияния на развитие учащихся.	323
Глава 20. Нравственное воспитание.	340
Глава 21. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений.	349
Глава 22. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся.	363
Глава 23. Воспитание дисциплины и культуры поведения.	379
Глава 24. Эстетическое воспитание.	393
Глава 25. Физическое воспитание.	405
Глава 26. Формирование мировоззрения школьников в общей системе учебно-воспитательной работы.	414
Глава 27. Организация самовоспитания учащихся.	434
Глава 28. Совместная воспитательная работа школы, семьи и общественности.	447

Раздел IV. ВОПРОСЫ	ШКОЛОВЕДЕНИЯ.....	461
Глава 29. Система образования и тенденции ее развития в различных странах		463
Глава 30. Учитель, структура его деятельности и профессиональный рост.		473
Глава 31. Классный руководитель в школе.		486
Глава 32. Управление школой и руководство учебно-воспитательной работой.		502

Учебное издание

Харламов Иван Федорович

ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Редактор *Л. Б. Комиссарова*

Корректор *Н.Е. Павлова*

Художественный редактор *Е.Ю. Молчанов*

Компьютерная верстка *И. Г. Долгой*

Книги УИЦ «Гардарики» можно купить:

• **В книготорговом объединении «Юристь - Гардарика»**

107082, Москва, ул. Ф. Энгельса, 75, стр. 10 (ст. метро «Бауманская»)

Тел.: (095) 797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084
363-0634, 363-0635, 363-0636

Адрес электронной почты: ug_grd@aha.ru

Интернет-магазин «Юристь — Гардарика»: <http://www.u-g.ru>

Оптовый отдел, «Книга — почтой» — с 9.00 до 18.00, выходные — суб., воскр.

Розничный магазин — с 10.30 до 20.00 (понед. — суб.)
с 10.00 до 16.00 (воскр.)

• **В книжном магазине «Юристь»**

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1
(ст. метро «Лубянка», «Китай-город»)

Тел.: (095) 928-4840

Время работы: с 10.00 до 19.00, выходные — суб., воскр.

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98.

Подписано в печать 15.12.98. Формат 60х90 1/16.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 32,5. Доп. тираж 5000 экз. Заказ 5584

УИЦ «Гардарики»

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1.

Тел.: (095) 921-0289, 921-1169

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленных диапозитивов
на ОАО «Можайский полиграфкомбинат»
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

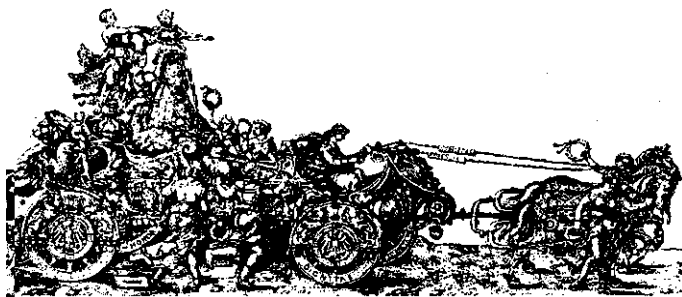
И.Ф.Харламов

Педагогика в вопросах и ответах

Учебное пособие

М.: Гардарики, 2001. 256 с.
ISBN 5-8297-0083-2

Представляет конспект неоднократно переиздававшегося автором учебника по курсу педагогики и читаемых им лекций по этой дисциплине для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть использовано как в процессе текущих занятий по педагогике, так и в особенности при подготовке к успешной сдаче экзаменов, поскольку облегчает работу по активному воспроизведению изучаемого материала с целью его более глубокого осмысления и прочного усвоения. Предназначено для студентов университетов и высших педагогических учебных заведений.



Оптовая и розничная торговля:

Объединение «Юрист—Гардарика»: 107082, Москва, ул. Энгельса, д. 75, стр. 10.
Тел. \Факс: (095) 261-3123, 363-0634, 363-0635, 363-0636,
797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084

Розничная торговля:

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр 1. (ст. м. «Лубянка», «Китай-город»)
Тел.: (095) 921-0289, 925-6840
119841, Москва, ул. Знаменка, 10 (ст. м. «Арбатская»)

Наш филиал: Санкт-Петербург, Невский проспект, д. 85/11
(вход с ул. Гончарной, д. 11). Тел.: (812) 168-4928