

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский институт защиты предпринимателя» (РИЗП)

Утверждаю
Ректор института
_____ А.А. Паршина

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
по организации самостоятельной работы
студентов и проведению
практических (семинарских) занятий
ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Теоретические и методические основы процесса
воспитания детей

_____ (наименование дисциплины (модуля))

Специальность	44.02.01 Дошкольное образование
Форма обучения	очная/заочная

1. ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ, ЕГО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

1.1. Понятие и структура процесса воспитания, его свойства.

Используя в педагогическом обиходе понятие "воспитание", необходимо учитывать, что за данным термином кроются разные по масштабу педагогические объекты: воспитание - как социально-педагогическое явление; воспитание - как педагогический процесс; воспитание - как педагогическая деятельность.

Как социальное явление воспитание существует в рамках общественной системы воспитания. В этом случае организатором воспитания выступает общество в целом, либо отдельные его социальные слои. Воспитательное влияние этой системы рассчитано на поколение в целом, на крупные социальные группы населения. Причем для каждой возрастной и социальной группы предусмотрены свои общественные институты воспитания.

В сложной системе общественного воспитания выделяются в качестве подсистем воспитание в семье, дошкольных учреждениях, общественных организациях, школе, армии и др. Общество как организатор воспитания заинтересовано в том, чтобы люди в своем поведении ориентировались на доминирующую в нем систему ценностей. Необходимо отметить, что ценности определяются как некоторые черты, характеристики реальности (подлинной или воображаемой), относительно которой существует установка глубокого притяжения, крайней желательности их воплощения. Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей. Они выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности, реализация которых выражается во вкладе личности в культуру.

Таким образом, ценность - это жизненная ориентация, это индивидуальный выбор. Жизненная ориентация проявляется в стремлении постигнуть, оценить мир, все вещи и явления в нем с позиции пользы и вреда для себя лично, для своих близких, для человечества в целом. Поэтому воспитание необходимо рассматривать как область социокультурной жизнедеятельности педагогов и школьников, где совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации, культуры, защищать и активно отстаивать общечеловеческие ценности, творить целостный гуманный мир.

На основе вышеизложенного воспитание в социальном плане можно

определить как социально обусловленный, специально организованный, целенаправленный процесс приобщения подрастающих поколений к системе социальных ценностей для дальнейшего включения их в освоение и преобразование мира человеческой культуры.

Соотнесенность понятия "воспитание" с конкретной практической деятельностью педагога выводит на понятие "воспитательная работа", которая, в свою очередь, отождествляется с заботами конкретных субъектов (учитель, воспитатель, вожатый, член семьи и др.) о полноценном развитии личности ребенка, на которого направлено их воспитательное влияние. Воспитательная работа осуществляется через определенную систему приемов, форм организации жизнедеятельности детей.

Как сложный педагогический процесс воспитание представляет развертывающуюся во времени систему воспитательных отношений, в которой осуществляются различные по форме, характеру, содержанию, структуре связи между ребенком, детским сообществом, малой социальной группой и воспитателем или всей совокупностью людей, так или иначе оказывающих воспитательное влияние на этого ребенка, детское сообщество, социальную группу. В этом случае воспитание охватывает пространство жизнедеятельности конкретного ребенка, детского сообщества, социальной группы.

Воспитательное влияние в каждом случае заключается в том, что взрослый прямо или косвенно раскрывает смысл социальных идей, отражающих те или иные ценности, побуждает их к самостоятельному открытию этих идей, отражающих те или иные ценности, их мысленной или опытной проверке, и накоплению личного опыта поведения в соответствии с этими идеями. На основе обратной информации он судит об эффективности воспитательной деятельности; при успешной реализации воспитательных замыслов у него возникает удовлетворенность собственной деятельностью, что укрепляет его педагогическую позицию; в противном случае воспитатель решает, какие ошибки допустил, чего не учел, делает выводы на будущее. Поэтому в процессе воспитания происходят изменения не только в личности воспитанников - изменяется и сам учитель, причем не только в своей профессиональной деятельности, но и как личность. Таким образом, основу воспитательных отношений составляет взаимодействие воспитателя и воспитанников, в котором поведение одних обуславливает определенные действия других (взаимодействие - система взаимообусловленных действий людей, связанных причинной циклической зависимостью, при которой действия каждого из партнеров по взаимодействию являются одновременно и причиной и следствием для действия другого).

Необходимо отметить, что названные грани педагогического понятия "воспитание" тесно взаимосвязаны. Воспитательная работа любого учителя

существует в рамках педагогического процесса, как системы воспитательных отношений, которые, в свою очередь, подчинены ходу социально-исторических событий, развивающихся в обществе и неминуемо отражающих их противоречивость.

Подводя итог сказанному, воспитание можно определить как социально обусловленный, специально организуемый процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на приобщение воспитанников к системе социальных ценностей для дальнейшего включения их в освоение и преобразование мира человеческой культуры.

В свою очередь, определение процесса как закономерной, последовательной, непрерывной смены следующих друг за другом моментов развития чего-либо, по-видимому, должно быть отражено при раскрытии понятия процесса воспитания.

При рассмотрении данного вопроса очень значим ситуационный подход (Б.П.Битинас, М.М.Кашапов, Ю.Н.Кулюткин, В.Лешли, Д.Магнуссон, Г.С.Сухобская, Э.Фромм).

В частности, Б.П.Битинас считает, что в воспитании, как и в любом общественном процессе, теория предсказывает только среднее состояние, конкретных случаях отклонения от них могут быть существенными.

Если их не контролировать и не принимать мер для коррекции процесса, это может привести (и на практике приводит) к результатам, далеким от желаемого. Отсюда можно заключить, что воспитательный процесс содержит некоторую последовательность коррекции, каждая из которых направлена на восстановление его оптимального течения. Это приводит к мысли, что под основным элементом воспитательного процесса следует понимать его часть, заключенную между двумя коррекциями. Этот элемент Битинас назвал воспитательной ситуацией.

В ряде случаев ситуация трактуется как обстановка, совокупность условий и обстоятельств. Ее понимают в качестве некоторой объективной совокупности элементов среды, оказывающей стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта, т.е. доминирующей его активность и одновременно задающей пространственно-временные границы ее реализации. При такой трактовке ситуации приоритет явно отдается внешним событиям, существенно принижается роль самого субъекта в образовании и развитии ситуации.

При другом подходе ситуация рассматривается как результат более или менее активного взаимодействия субъекта со средой. Это взаимодействие приводит к выделению из объективной реальности совокупности событий, которые организовываются в некоторое целостное образование лишь в связи с актуальной позицией самого субъекта в окружающем мире. В этом случае ситуация выступает способом организации субъектом явлений внешнего мира.

При таком подходе ситуация представляет из себя сложное

образование элементов не только объективного, но и субъективного характера.

Субъективными элементами ситуации являются межличностные отношения, групповые нормы, цели, ценности и т.д. Сам субъект представлен в условиях ситуации системой внутренних побуждений, своими индивидуально-психологическими и личностными свойствами, деятельностными характеристиками. Он выступает в качестве системообразующего фактора ситуации, поскольку его цели и задачи, а также способы и средства их реализации позволяют очертить тот круг элементов среды, который образует ситуацию. С точки зрения субъекта элементы ситуации выступают и как средства деятельности, и как ее пределы, и одновременно как стимулы деятельности. Субъект не просто реагирует на ситуацию, а разрешает ее. При всей конкретности, определенности ситуации, что обеспечивается существованием устойчивых связей между ее элементами, способов ее разрешения может быть несколько. Это зависит не только от объективных элементов, включенных в нее, но и от самого субъекта: его знаний, опыта, степени свободы.

Если говорить о механизмах образования ситуации, то можно выделить, по крайней мере, два: от внешних условий к актуализации потребностей субъекта и от актуальных потребностей субъекта к перестройке самой среды, наличных условий.

Воспитатель управляет процессом развития своих подопечных не столько непосредственным воздействием на них, сколько созданием самой воспитательной ситуации. В процессе воспитания он не создает материальных или духовных ценностей как обобщенного социального опыта, но он творит воспитательную ситуацию, благодаря которой социальные ценности присваиваются личностью.

Таким образом, воспитательную ситуацию можно определить, как системную совокупность условий и обстоятельств, которые, с одной стороны определяют содержание и характер взаимодействия воспитателя и воспитанников, а с другой стороны, определяются этим взаимодействием.

Воспитательную ситуацию можно представить схематически (см. схему 1).

Схема 1. Воспитательная ситуация.

Личность учителя	Воспитатель- ные действия	Поток	Личность воспитанника	Действия воспитанника
1. Лично- стные осо- бенности	Задача	воспита- тельной	1. Возрастные особенности	Задача
2. Пед.	содержание		2. Индивиду- альные осо-	содержание

центрация 3. Профес- сионализм	способы	инфор- мации	бенности 3. Личност- ные позиции	способы
Принятие нового решения	Условия реализации воспитательного действия		Условия внешней среды	

Поток обратной информации

Основу воспитательной ситуации составляет воспитательное действие, которое содержит в себе определенную задачу воспитательного влияния, адекватное ей содержание и способы реализации. При этом воспитательное действие не отождествляется в лучших гуманистических традициях с воздействием педагога, в это понятие включается не только непосредственное и опосредованное влияние, организуемое педагогом, но и влияние его личности.

Необходимо обратить внимание, что от личностных особенностей, от профессионально-ценностной центрации (эгоцентризм, альтероцентризм, дидактоцентризм), от профессионализма зависит постановка воспитательной задачи и нахождение ее решения, выбор конкретного содержания педагогического действия. Содержание воспитательного действия, реализуясь через способы, дает поток информации, которая воспринимается (или не воспринимается) воспитанником и оказывает (или не оказывает) на него определенное влияние. Сами способы не изменяют содержания информации, но от них зависит степень принятия этой информации воспитанником.

Кроме того, эффективность воспитательного влияния информации зависит от условий, при которых реализуется воспитательное действие (место и время протекания ситуации, временное эмоционально-психологическое состояние воспитателя и воспитуемого, особенности их взаимоотношений и др.), что может изменить характер потока воспитательной информации и оказать влияние на степень ее принятия воспитанниками. Предполагается также, что в результате всех предыдущих влияний окружающей воспитательной среды сформировался определенный уровень его воспитанности.

В зависимости от степени личностной развитости и воспитанности информация для воспитанника может быть интересной или неинтересной, согласованной с его внутренним миром и несогласованной, приемлемой и неприемлемой и т.п. Тем не менее результатом воспитательного влияния является то или иное ответное действие воспитанника с его конкретной задачей,

содержанием и способом реализации. Необходимо отметить, что внешне наблюдаемое действие через слово, поступок, взгляд, мимику, жест не всегда адекватно отражает результат воспитательного влияния.

Поэтому задача обратной информации, которую получает воспитатель в результате своего воспитательного влияния, - не только получить данные о внешних проявлениях этого результата, но и на основе этой часто недостаточно надежной информации восстановить истинный характер внутренней реакции воспитанника на воспитательное влияние и вместе с этим - изменения в развитии личности.

На основе получения и переработки полученной обратной информации об ответных действиях воспитанников воспитатель в зависимости от степени развития своего педагогического мышления принимает решение о характере последующего действия.

При таком понимании процесс воспитания - это саморазвивающаяся система, единица которой - развивающаяся воспитательная ситуация.

Это означает, что развиваются не только воспитанники, не только воспитательная деятельность и сам воспитатель, не только его взаимодействие с воспитанниками, - происходит развитие целостного явления, которым является процесс воспитания.

Процесс воспитания как саморазвивающаяся система имеет ряд свойств. Во-первых, это информационный характер процесса воспитания. Суть этого свойства заключается в том, что все изменения в психике воспитанника происходят в результате влияний информационного характера.

Другим свойством процесса воспитания является его непрерывно-дискретный характер. Непрерывность заключается в том, что воспитательные влияния испытываются воспитанниками не только в момент акта реализации воспитательного действия. Не меньшее значение имеет и возможное действие ("что скажет учитель", "как посмотрят ребята"), а также педагогическое последствие. В этом смысле и понимается обращенное к родителям высказывание А.С.Макаренко о том, что "воспитание происходит всегда, даже тогда, когда вас нет дома".

С другой стороны, процесс воспитания имеет дискретный характер: исследователь (даже если он непосредственный участник воспитательного процесса) в состоянии зафиксировать только отдельные, ограниченные в пространстве и во времени воспитательные ситуации; целостный процесс им только интерполируется на основе этих ситуаций как опорных точек в непрерывно протекающем процессе.

Ряд свойств процесса воспитания вытекает из принципа количественной обусловленности его качественного многообразия. К таким свойства относятся статистичность, многомерность и иерархичность процесса воспитания.

Статистичность воспитательного процесса означает, что на основе

отдельных воспитательных ситуаций выявление существенных сторон процесса воспитания невозможно - необходима достаточно представительная выборка.

Другое свойство - многомерность, т.е. характеристика процесса воспитания по многим его свойствам, рассматриваемым одновременно, в их взаимосвязи.

Свойство иерархичности процесса воспитания означает соподчиненность его структурных компонентов и элементов; оно дополняет свойства статистичности и многомерности. Иерархичность означает существование различных уровней, несводимых друг к другу.

Критерием разноуровневости могут служить отношения необходимости, но недостаточности признака низшего уровня для существования признака высшего уровня. Идея статистической разноуровневости означает, что процесс воспитания может осуществляться при различных сочетаниях его уровней. Однако процесс, осуществляемый на низшем уровне, не может обеспечить результатов, относящихся к высшему уровню, а воспитание на высшем уровне обязательно включает и воспитательную деятельность-

Вопросы и задания 1. Выпишите определения понятия "воспитание", данные в рекомендуемой литературе, а также в словарях и энциклопедиях. Расположите определения в хронологическом порядке и обозначьте изменения в содержании данного понятия. Обоснуйте эти изменения. 2. Существует ли, с Вашей точки зрения, разница в понятиях "воздействие" и "взаимодействие"? 3. Есть ли, с Вашей точки зрения, специфическая особенность воспитания как процесса приобщения к социальным ценностям, а не к культурному опыту человечества? 4. Охарактеризуйте воспитательную ситуацию как момент взаимодействия воспитателя и воспитанника. 5. Выделите структурные компоненты воспитательной ситуации. 6. Обозначьте структурный элемент воспитательной ситуации, благодаря которому одна воспитательная ситуация переходит в другую. 7. Что, с Вашей точки зрения, определяет особенности воспитательного действия учителя? 8. Обоснуйте положение о том, что процесс воспитания является саморазвивающейся системой. 10

1.2. Методологические основы процесса воспитания и его сущность. Рассмотрение вопроса о сущности процесса воспитания связано с определением теоретико-методологической базы такого рассмотрения. Методология - это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Выделяется три уровня методологии: философский, общенаучный и конкретнонаучный. Философский уровень методологии является универсальным по отношению ко всем видам теоретической и практической деятельности, поскольку определенная философская система, с одной стороны, посредством своих категорий, понятий, позиций формирует у человека общее представление о явлениях окружающего мира, или иначе - мировоззрение, с другой стороны, дает толчок к ответу на вопрос, как, какими способами и средствами достичь желаемого результата. Общенаучный уровень методологии связан с методологией познания без учета специфики отдельных наук. Именно на этом уровне вырабатываются принципы творческого осмысления явлений окружающей действительности, коренных мировоззренческих проблем. Такое осмысление предполагает наличие сформированности открытого, свободного, непредвзятого, внутренне

полемичного, антиномного мышления, опирающегося на принцип дополнительности, когда противостоящие точки зрения рассматриваются как равно достойные внимания, имеющие веское, необходимое обоснование. Опираясь на ту или иную философскую систему и методологию познания, отдельная наука, исходя из особенностей своего объекта и предмета исследования, вырабатывает определенную систему знания об их основании и структуре, о принципах подхода и способах добывания знания, отражающего изучаемую ею область действительности. В данном случае речь идет о конкретнаучном уровне методологии. Говоря о методологии педагогики, необходимо сказать, что она ориентирована на внутренние механизмы, логику движения и организации педагогического процесса. Основными методологическими принципами построения современного педагогического знания можно считать принцип антропологической ориентации воспитания и вытекающий из него принцип дополнительности. Философская антропология, претендующая на статус самостоятельной науки, не приемлет современного состояния знания о человеке, который оказался разорванным и поделенным между естествознанием и общественными науками. Главную свою задачу философская антропология видит в воссоздании целостности человеческого бытия во всей его полноте, т.е. в создании науки о физическом, психическом и духовном началах человеческого существа, его метафизическом происхождении, силах и потенциях, которые движут и движимы им. Человек, с позиции философской антропологии, рассматривается как вечно становящееся существо, которого нет как факта, но который есть как процесс (М.Шелер). Человек - это индивидуальная жизнь, разворачивающаяся во времени, в каждом из моментов которого личность не равна себе самой. Но каждый момент человеческой жизни воспринимается как достоверные свидетельства некоей целостности, которая проявляется через них (О.Больнов). Поэтому обретение целостности антропологи видят внутри самого человека, который восстанавливает целостные связи с реальностью - людьми, обществом, культурой. Это происходит в процессе понимания-сопереживания мира и себя, в единстве внешнего (вживание, вчувствование) и внутреннего (самонаблюдение, самопознание) (В.Дильтей). Отсюда человек свободен от витальной зависимости и открыт в своем бескорыстном интересе к мировым структурам. Этот интерес проявляется в процессе познания, которое разворачивается как ценностное, любовное отношение к миру. Оно не исчерпывается рациональностью, а обусловлено потребностями, эмоциями, чувствами, интуицией, питается глубинами бессознательного. Положения философской антропологии дали толчок к развитию различных направлений нетрадиционного знания о человеке (психоанализ, феноменология, герменевтика, синергетика, биоэнергетика), в рамках которых формируется новое понимание физической и духовной структуры как всего мироздания, так и человека в нем. Достижения, в частности, в области биоэнергетики показывают, что биополе человека отражает в целом уровень духовности человека, его эмоциональное состояние и биофизические процессы. Оно несет важную информацию не только о состоянии человеческого организма, но и специфических его взаимоотношениях с окружающей средой. Изучение биоэнергетических процессов позволяет подойти к мысли о том, что человек сам творит среду обитания - своим мышлением, деятельностью, поведением, а не наоборот. Такое понимание расшатывает сложившийся постулат о примате общественно-экономических условий в формировании сознания и жизнедеятельности человека. Изучение явлений, связанных с более глубинными параметрами реальности, пластами человеческой природы, человеческой души как материальной субстанции (биологическая телепатическая связь, передача биоэнергии, мыслей на расстоянии без посредства органов чувств и физической среды), требует признания двойственности, полярности физического тела. Двойственность процессов заложена в самой природе человеческого существа. Неудивительно поэтому, что сложились и существуют противоположные воззрения на жизнь, природу человека: идеалистические и материалистические,

прагматические и экзистенциалистические. Основная миссия воспитательной деятельности в рамках идеалистического подхода состоит в воспитании у детей устремленности к достижению 12 нравственного совершенства, развитию интеллектуальной культуры, чувства религиозности, эстетического вкуса, в воспитании убежденности в том, что универсальные ценности и идеалы должны быть определяющими и в повседневной жизни. Материалистический подход ставит превыше всего достижение научной компетентности, знание конкретных фактов. Повышенное внимание уделяется поиску практически значимых решений, повышению социальной и профессиональной ответственности. Для прагматизма свойственна абсолютизация социальной практики эксперимента, сервисной активности, отвергается при этом абсолютизация достоверного факта, знания и научного метода. В рамках данного подхода задачей педагогической деятельности является подготовка к повседневной жизни. С позиций экзистенциалистического подхода сущностью педагогической деятельности является сосредоточенность на развитии в воспитаннике индивидуальности, на достижении им аутентичности (своей сущности, подлинности). Доминантное значение отводится рефлексии, самопознанию. Здесь вступает в силу принцип дополненности, суть которого заключается в том, что воспроизведение целостности явления требует приращения в познании взаимоисключающих "дополнительных" классов понятий. С точки зрения данного принципа воспитание человека осуществляется в условиях почти непрерывного состояния вдохновения - в антиномном состоянии гармонии ума и сердца, ума и веры. Это особый уровень деятельности мышления, когда созданы условия для почти одновременной и одинаково активной работы всех трех его сфер, когда за счет обшей их направленности на постижение истины оптимально "работает" интуиция с соответствующим эмоционально-мажорным состоянием и оптимальным включением сознательности мышления. В этом состоянии дополняются, отождествляются природа и культура в мышлении учителя (Г.Г.Гранатов). Поэтому необходимо научиться взаимодополнять противоположные понятия: материализм и идеализм, науку и религию, логику и интуицию, высокую духовность и прагматизм, совмещать постоянную любовь к миру и людям с повседневными эмоциями. И хотя менять образ мышления в зрелом возрасте очень трудно, тем не менее объективная ситуация требует сегодня, говоря словами Н.А.Бердяева, перехода "в иное идейное измерение". Таким образом, определяя сущность своей воспитательной деятельности, современный учитель должен исходить из следующих методологических положений. Во-первых, понять и усвоить антропологический принцип воспитания - поставить человека как целостность, как важную ценность в центр всех своих усилий. Во-вторых, принять для себя положение о том, что реальная жизнь ребенка с проявлениями любви, разочарования, вдохновения и других форм духовной активности - это и есть многообразие форм воспитательной деятельности. В-третьих, приблизиться к пониманию возникновения духовного в человеке. Необходимо осознавать, что духовный мир является главным источником жизненной силы, энергии здоровья, долголетия человека. Это не просто образованность, умение разбираться в стилях, жанрах и направлениях искусства, а способность осознавать свою причастность к живой и неживой природе, ощущать каждой клеткой своего организма гармонию многоликого, многоцветного, многообразного и в то же время единого мира. В-четвертых, необходимо освободиться от иллюзии понятности человека. Нужно учиться воспринимать воспитанника как бесконечную сложность и бесконечную возможность, на которых следует учиться и которым следует удивляться. В-пятых, изменить отношение к наукам о человеке. Необходимо избавиться от канонизации одних наук, подходов в ущерб другим. Учиться антиномному, "дополнительному" восприятию накопленного и накапливаемого разностороннего научного знания о человеке как био-психо-социально-духовного существа. Таким образом, смена методологических ориентаций процесса воспитания диктуется

назревшей необходимостью преодолеть разрушительный прагматизм технико-экономического интереса к природе, культуре и личности, обеспечить переход человечества к новым природо-социокультурным отношениям охранительно-созидательного типа (А.П.Валицкая). Поэтому в условиях деградации личности как индивидуальности в объ-ект (бюрократизация жизни, политический, экономический, духовный тоталитаризм), безудержного стремления к успеху в условиях рыночной конкуренции, растворения индивидуального в массовом функцию воспитания хочется видеть как культуротворческую. Оно ориентировано на создание условий к развитию у воспитанников способности к самостоятельному суждению, выбору, поступку, определению своей "меры жизни", основанной через проявление сострадания, терпимости, доброты и справедливости на понимании смысла происходящего. Основным условием в данном случае выступает природо-социокультурная среда, в которой происходит воссоздание духовно-практического опыта поколений в личном опыте, мире ребенка, что требует обращения его "вовнутрь себя", к своим истокам. В этой среде дети осмысливают единство человеческого рода и себя как его неповторимой части, обретают способность к диалогу между различными народами и культурами, накапливают опыт проживания эмоционально насыщенных ситуаций гуманного выбора поступка, поведения; организация детьми актов милосердия, проявления заботы о близких и дальних, терпимости и уважения к правам и достоинствам других людей. Кроме того, через овладение ситуациями реальной ответственности, самостоятельности, вменяемости, через принятие решений свободного выбора поступков, способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности происходит осознание ответственности за свою деятельность перед другими людьми (персонализация). Таким образом, сущность воспитания определяется социально-духовной природой личности ребенка. Социальное и духовное - две тесно связанные, но различные характеристики сущности личности, которые не делят его на две противоположные, а характеризуют с разных сторон. Нельзя абсолютизировать ни одну из них. Поэтому воспитание включает в себя взаимосвязанные процессы: создание оптимальных условий для естественного вхождения воспитанника в жизнь общества, она создает условия для становления его духовного "ядра", сущность которого проявляется в способности личности в негативных социальных условиях и экстремальных ситуациях быть самой собой, готовой к самостоятельным ответственным решениям и действиям. Это единство социального и духовного проявляется в нравственно ориентированной воле и разуме. Иначе - как способность человека управлять собой с целью достижения независимости от внешних и внутренних условий, активно воздействовать на эти условия с помощью смысло-жизненных нравственных ценностей и идеалов. В этой сфере социокультурной жизнедеятельности возникает еще одна функция воспитания - герменевтическая. Герменевтика внесла в познание проблему понимания. Понимание выступило как антипод процедурам логико-теоретического объяснения человека, как средство, дающее возможность ощутить уникально-человеческое. Понимание становится стержнем и единственным способом постижения истины в науках о человеке, жизни, духе, о всех проявлениях человеческой активности. Оно должно стать стержнем и в сложных, многообразных отношениях ребенка и мира, воспитателя и воспитанника. Необходимо отметить, что понимание нельзя отождествлять со знанием, ибо возможно понимание без знания и, наоборот, знание без понимания. Конечно, наибольший эффект достигается при единстве знания и понимания. Но недопустимо и отрывать, противопоставлять эти два понятия и феномена в том смысле, что понимание выступает аналогом знания применительно к целостному человеку. Действительно, человека в единстве всех его проявлений нельзя "знать", его можно только понимать. Рассмотрение сущности воспитания под таким углом зрения отражает и представляет духовно-практический его уровень. Он отличается от логико-теоретического,

возникающего на основе научных знаний о человеке. Отношения "воспитатель-воспитанник", построенные в соответствии с этим уровнем познания человека, приобретают духовно-практический характер в силу того, что в них присутствует ПОНИМАНИЕ как эмпатия, СОПЕРЕЖИВАНИЕ, ЛЮБОВЬ как мистическая форма познания. Любовь представляет собой еще один метод познания как активное проникновение в другого человека, когда жажда познания его удовлетворяется посредством единения. Любовь во всех ее формах и видах - это прежде всего САМООТДАЧА. Радость дарения относится прежде всего к духовной сфере, когда один человек отдает другому себя, свою жизненную энергию, свои знания, радость, интерес... Таким образом, он обогащает другого человека, увеличивает его жизненные силы. Отдавая себя, воспитатель не может не вызвать у воспитанника ответного движения доброты, ответного дарения, что и обогащает радость общения, совместных усилий. Любовь невозможна без ЗАБОТЫ о духовном благополучии человека, о создании нормальных условий жизнедеятельности, в которых сохраняются, поддерживаются и восстанавливаются силы и здоровье детей. Любовь невозможна и без заинтересованности в жизни и развитии ребенка. Любовь также предполагает ОТВЕТСТВЕННОСТЬ как добровольный акт готовности ответить взаимностью на явные или скрытые потребности человеческого существа. Таким образом, воспитание, наполненное взаимным пониманием, любовью, терпимостью, состраданием и помощью, свидетельствует о высшем проявлении духовности в ее целостности. Только в этом случае взаимодействие воспитателя и воспитанника будет творческим и может означать совместное движение к индивидуальности воспитанника, его сущности, "самости" (принцип гуманизма).

Литература 1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону, 1999. - Разд. 1. - Гл. 3. 2. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования //Педагогика. - 1997. - № 3. 3. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении //Педагогика. - 1995. - № 1. 4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М., 2000. - Гл. 5 5. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя //Педагогика. - 1997. - № 5. 6. Лузина Л.М. Лекции по теории воспитания. - Псков, 1995. - Л. 1. 7. Философский энциклопедический словарь. - М., 1989. Вопросы и задания 1. В чем Вы видите взаимосвязь философского, общенаучного и конкретнонаучного уровня методологии? 2. Каким образом, с Вашей точки зрения, выделенные методологические принципы педагогической деятельности могут способствовать гуманизации воспитательного процесса? 16

1.3. Закономерности и принципы процесса воспитания. Представление о процессе воспитания как объективной реальности, изучать которую призвана педагогическая наука, предполагает, что этот процесс подчинен своим внутренним закономерностям, что реальные его феномены каким-то образом упорядочены, что исследователь может эту упорядоченность выявить. Однако это не означает, что закономерности процесса воспитания легко поддаются изучению и раскрытию. Дело не только в том, что к научному изучению явлений воспитания человечество приступило немного позже, чем к изучению других явлений объективной реальности, но и в сложности самого объекта и тех закономерностей, которым он подчинен. Под закономерностью понимается объективно существующая, необходимая, существенная, повторяющаяся связь явлений природы, общества, человеческого мышления, выражающая поступательное их развитие. Воспитание - это явление общественное, поэтому определяющие его законы можно считать общественными. Однако все попытки простого приложения законов развития общества к объяснению процесса воспитания, хотя и явились определенной ступенью научного познания, в конечном счете не привели к открытию законов педагогического процесса, позволяющих объяснить и прогнозировать его

конкретные состояния. Воспитание как частное общественное явление объясняется общими законами развития общества, но только до тех пор, пока оно рассматривается в плане развития общества и не затрагивает вопрос о функционировании процесса воспитания. Будучи общественным явлением, воспитание осуществляется через деятельность людей. С другой стороны, воспитание само по себе есть деятельность людей, и, следовательно, его законы выступают в виде принципов и правил деятельности. Это позволяет думать, что общественно-исторический и функциональный подходы, применяемые в отдельности, не в состоянии описать и объяснить процесс воспитания как систему. Естественно полагать, что существуют специфические законы воспитания, которые не выводятся ни из законов развития общества, ни из законов психического развития ребенка, они должны отражать сущностные тенденции самого процесса воспитания, принимаемого в раскрытом ранее смысле. В связи с этим многие исследователи сосредоточили внимание на раскрытии эмпирических закономерностей процесса воспитания, чтобы на их основе попытаться формулировать и теоретические законы. Так, например, В.Е.Гмурман выделил три типа эмпирических закономерностей: 1) между социальными влияниями на развитие личности и воспитательной работой; 2) между воспитанием и реализуемой его деятельностью; 3) между целью, средствами и результатами воспитания. 17 Авторский коллектив под руководством Ю.К.Бабанского выделил наличие закономерных связей между важнейшими компонентами и условиями педагогического процесса: общественными условиями и педагогическим процессом; целью, процессом и результатом; воспитательным влиянием и активной деятельностью воспитуемых; стилем педагогического руководства и отношениями между воспитателями и воспитуемыми. Однако понятие "закономерная связь" имеет смысл, если определены не только объекты и явления, между которыми она существует, но также формы и пределы действия этой связи. Такой подход был осуществлен авторским коллективом под руководством Г.И.Щукиной. Кроме того, современные теоретико-методологические ориентиры нацелены на выявление закономерных связей, отражающих субъективный, индивидуально-личностный характер педагогических явлений. Обобщение имеющихся в педагогической литературе исследований по данному вопросу позволяет выделить следующие закономерности процесса воспитания. I. Воспитательный процесс достигает наибольшего эффекта, имеет наибольшую результативность, если в нем одновременно, взаимосвязанно находят отражение актуальные потребности и возможности общественного и индивидуально-личностного развития. II. Чем целесообразнее организована деятельность воспитанников, чем разумнее строится их общение, тем эффективнее протекает воспитательный процесс. III. Чем больше в организуемой деятельности воспитанников опора на предоставление им инициативы, самостоятельности, активности, ориентация на ситуацию успеха, тем воспитательный процесс имеет большую эффективность. IV. Чем целенаправленней в воспитательном процессе происходит целостное влияние на вербальные и сенсорно-двигательные процессы, лежащие в основе сознания, чувств и практических действий воспитанников, тем эффективнее гармоничность умственного, духовного и физического развития детей. V. Чем в большей степени носят скрытый характер педагогические влияния воспитателя на воспитанников, тем эффективнее воспитательный процесс в целом. VI. Чем последовательнее осуществляются взаимные связи между целью, содержанием и методами воспитательного процесса, тем выше его результативность. На основе выявленных закономерностей вырабатываются принципы воспитания. Под принципом воспитания в педагогике принято понимать исходные положения, определяющие основные требования к процессу воспитания, его содержанию, формам и методам. Они указывают ведущие направления воспитательной деятельности, характеризуют особый стиль воспитания и помогают творчески подойти к воспитательному процессу. 18 К основным можно отнести принципы: целенаправленности, целесооб-

разности, культуросообразности, связи с жизнью, социализации, ценностных отношений, активности, опоры на положительное, опоры на успех, гуманизма, сочетания уважения и требовательности, дифференциации, целостности, системности, соответствия методов и содержания воспитания поставленным целям и задачам. Литература 1. Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях "закон", "принцип", "правило" в педагогике //Советская педагогика. - 1977. - № 4. 2. Коршунова Н.Л. О природе закономерностей педагогической деятельности //Педагогика. - 1993. - № 5. 3. Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. - М., 1994. 4. Педагогика школы /Под ред. Г.И.Щукиной. - М., 1977. 5. Педагогика: Учебное пособие /Под ред. П.И.Пидкасистого. - М., 1998. 6. Педагогика: Учебное пособие /Сластенин В.А. и др. - М., 1997. Вопросы и задания Составьте таблицу по соотношению принципов воспитания и закономерностей воспитательного процесса, на основе которых они вырабатываются. Закономерности Принципы Подберите педагогические ситуации, в которых проявляется действие каждой из обозначенных закономерностей.

2. ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ 2.1. Понятие и структура целей и задач воспитания. Целенаправленность - важнейшая характеристика процесса воспитания. Современная теория воспитания располагает достаточным количеством исследований, посвященных анализу целей воспитания. Однако в условиях "бездетной педагогики", подходившей к процессу воспитания с технократических позиций, т.е. предполагавшей существование однозначной связи между целями и средствами воспитания, педагогическое учение о целях воспитания не получило существенного развития. Пришедший ему на смену психологический подход побудил исследователей, руководствуясь той или иной психологической концепцией, выявлять психологическую структуру общих и частных целей воспитательной деятельности, строя своеобразные модели каждой отдельно взятой цели. Это привело к целевому плюрализму, а общая концепция целей воспитания оставалась неразработанной. В рамках социально-психологического подхода основное внимание уделяется социальному содержанию целей воспитания, они рассматриваются как нечто внешнее по отношению к процессу воспитания, не входящее в структуру взаимодействия воспитателя и воспитанников, а только побуждающее это взаимодействие. Необходимо заметить, что независимо от позиций исследователей к разработке вопроса о цели воспитания все они ориентируются на философское определение данной категории. В философской литературе цель определяется как "идеально, деятельностью мышления положенный результат, ради достижения которого предпринимаются те или иные действия или деятельность" (9). Будучи единым и единственным теоретическим объектом, процесс воспитания характеризуется конечной целью - представлением об идеальном воспитаннике. Как указывают философы, идеал представляет собой некоторую конструкцию из горячо желаемых ценностей, вероятность осуществления которых невелика. Такая конструкция может быть намечена лишь схематически, поскольку является результатом заострения в воображении черт подлинной реальности. Таким образом, в определении цели воспитания главенствующую роль приобретает выбор системы ценностей. Различают ценности: трансцендентные (абсолютные - в рамках религий); социоцентрические (общечеловеческие; групповые - расовые, национальные, профессиональные); антропоцентрические (индивидуальные). В воспитании, основанном на трансцендентных ценностях, ориентация идет на высшее божественное существо. В воспитании, основанном на социоцентрических ценностях, осуществляется ориентация на социальные потребности. В воспитании, основанном на антропоцентрических ценностях, происходит возвышение индивидуальности в структуре человеческих ценностей. Базовыми ценностями являются самореализация, автономность, удовольствие, польза, искренность, индивидуальность. Необходимо отметить, что абсолютизация той или иной системы ценностей приводит в одном случае к уходу от

реальной жизни (система трансцендентных ценностей), в другом случае - к постоянному духовному перенапряжению (система социоцентрических ценностей), в третьем случае - к угрозе превращения высшей ценности в эгоизм. Практика жизни и практика воспитания показывают, что только при взаимодополнительном (комплиментарном) восприятии противоположных друг другу систем ценностей возможен наиболее здравый подход в формировании содержания предполагаемого образа человека. 20 В свою очередь, необходимо обратить внимание на то, что содержание целей воспитания характеризуется не самими ценностями как влияниями объективного мира, а суждениями о них. Значит, по своему содержанию цели воспитания - это социальные идеи, формулируемые обществом на определенном этапе его развития (активный строитель коммунизма, все-сторонне и гармонически развитая личность, человек культуры). Они имеют, как уже отмечалось, отпечаток идеала. Однако социальное содержание - только одна сторона цели воспитания. Ведь цель воспитания - это представление не о самой ценности, а о личности воспитанника, который систему суждений о ценностях принял в качестве руководства для собственной жизнедеятельности. Следовательно, цель воспитания реальна, если ей придана психологическая форма. Наиболее признанным в психологическом подходе оказалась концепция направленности личности, развитая в работах Л.И.Божович. По ее мнению, целостная структура личности определяется прежде всего ее направленностью. Педагогический аспект этой концепции широко разработали Т.Е.Конникова, З.И.Васильева, З.М.Шилина, А.В.Зосимовский. Уточнение психологического понимания направленности личности и наполнение его социальным содержанием привело к обоснованию в педагогике понятия "позиция личности" как сложной системы ценностных отношений личности к окружающей действительности, другим людям, самому себе (С.Л.Рубинштейн, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлин, Е.В.Бондаревская). Таким образом, цель воспитания как проект личности, основываясь на принципе персонализации, можно рассматривать в виде ценностного отношения воспитанника к действительности - "позиции личности", что можно, в свою очередь, принять за общую цель воспитания. Кроме этого в понятие "позиция личности" включаются только дос-тупные для воспитанника отношения. Важно отметить то обстоятельство, что в процессе воспитания формирование ценностного отношения к области действительности происходит не обязательно в результате непосредственного соприкосновения к ней, а опосредуется в процессе взаимодействия с воспитателем (другими людьми) суждениями о социальной и личностной значимости (ценности) данного явления действительности. Так как "позиция личности" как общая цель воспитания рассматривается как система отношений, то следующим шагом в целобразовании является выделение тех компонентов действительности, к которым формируются ценностные отношения, или иначе - частных целей воспитания. Таким образом, цели воспитания имеют определенную структурную организацию. Структуру целей воспитания можно представить в виде дендрограммы (перевернутого дерева) (см. схему 2). 21

Схема 2. Структура целей воспитания.

Общая цель воспитания - позиция личности
Частные позиции личности (ценностные отношения к определенным областям действительности)
Отечество (Родина - Человек (другие Человеческая Прекрасное - на) - гражданская люди, я сам) - деятельность и эстетическая позиция личности нравственная ее продукты - позиция позиция деловая позиция Конкретные позиции личности (ценностные отношения к отдельным социальным явлениям) История Отечества; нацио- Другой чело- Труд; его Природа; нальные традиции, обычаи; век; Я сам; продукты, достижения достижения нац. культуры - моральные трудовой искусства; патриотическая позиция нормы и пра- процесс; внешний личности. вила взаимо- виды труда; облик чело- Общественное устройство отношений профессия - века; его страны - общественная пози- между людь- деловая по- здоровье; ция личности. ми - нравст- зиция лич- оформление Государство - (внешняя и венная пози- ности быта - эсте- внутренняя

политика) - политическая позиция личности. Конкретные проявления качеств личности патриотизм, общечеловеческие ценности, гуманность, терпимость, трудолюбие, уважение, эстетическая активность, добросердечие к труду, дружелюбие, политическая активность, отзывчивость, настойчивость, политическая милосердность, самовоспитание, целеустремленность, грамотность, интерпретация, честность, ленность, предпринимательство, национализм, правопринципиальность, империализм, упорство, грамотность и др. искренность и др. во и др. Поступки воспитанников в конкретных ситуациях. Итак, на вершину иерархической структуры вынесена позиция личности воспитанника. Ее становление происходит на всех этапах онтогенетического развития ребенка, меняются только значимые для него явления социальной жизни, к которым формируется его ценностное отношение. На первом ярусе дерева целей - частные позиции личности, т.е. ценностные отношения воспитанника к важным компонентам социальной действительности: Отечеству, человеку, человеческому труду, прекрасному. Необходимо отметить, что выделение областей действительности происходит с ориентацией на общечеловеческие ценности. Второй ярус дерева целей воспитания образуется конкретизацией каждой из частных позиций личности, т.е. ценностным отношением воспитанника к более узким социальным явлениям (см. схему 2). Сложная картина целей воспитания наблюдается на следующем ярусе, к которой следует отнести конкретные качества личности. Необходимо выделить и яруса конкретных проявлений качеств личности как поведенческих позиций личности. В данном случае имеются в виду поступки и действия воспитанников в конкретных ситуациях. На этом ярусе дерева целей правомернее говорить не о целях воспитания, а о задачах. Вслед за А.Н.Леонтьевым цель необходимо связывать с проектированием деятельности, а задачу - с осуществлением действий по реализации цели: "Задача - это и есть цель, данная в определенных условиях" (Леонтьев А.Н., М., 1977. С. 107). Поэтому необходимо считать, что воспитатель при планировании работы ставит воспитательные цели вне зависимости от их общности, а при реализации плана эти цели становятся задачами организуемой им воспитательной деятельности. Но важно отметить, что задачи вне зависимости от их конкретизации свою оптимизационную функцию выполняют только при соотнесенности с общей целью. Когда же задача абсолютизируется, ее значение преувеличивается, воспитательный процесс теряет оптимальный характер. Задачу можно рассматривать как необходимую, но недостаточную ступень на пути к общей цели. Следовательно, структура целей воспитания имеет иерархический характер: важна не только их совокупность, но и соподчиненность. Своеобразное место в системе целей воспитания занимают промежуточные цели воспитательной деятельности. Среди промежуточных целей воспитания особое место занимает формирование воспитательного коллектива. К промежуточным целям относится и формирование у воспитанников умений, необходимых для реализации их самостоятельной воспитательной деятельности.

Вопросы и задания 1. Объясните, почему постановка общей педагогической цели является важнейшей теоретико-методологической операцией. 2. Определите, в каком соотношении находятся цели и задачи воспитания. Выделите факторы, оказывающие влияние на постановку задач воспитания. 3. Изучив предложенную литературу, выделите совпадающие и несовпадающие позиции авторов. Объясните смысл выделенных позиций. 4. На какие ценности, с Вашей точки зрения, важнее ориентироваться в воспитании (общечеловеческие, национальные, индивидуальные, религиозные)? Объясните свою позицию.

2.2. Содержание процесса воспитания. Содержание как философская категория отображает внутреннюю основу существования предмета (явления), побудительную силу,

являющуюся источником развития предмета (явления). По отношению к процессу воспитания содержание воспитания - это внутренняя основа его функционирования и развития. Из определения воспитания как процесса приобщения воспитанников к системе социальных идей, отражающих те или иные ценности, содержание воспитания можно определить как сконцентрированное выражение системы социальных идей о значимости (ценности) явлений и процессов окружающей действительности, овладение которыми позволяет воспитанникам включаться в освоение и преобразование мира человеческой культуры. В свою очередь социальные идеи отражают различные виды общественного опыта, который базируется на: 1) системе знаний о явлениях, процессах, объектах окружающей действительности; 2) опыте эмоционально ценностной оценки явлений, процессов, объектов окружающей действительности; 3) опыте осуществления известных способов практической и духовной деятельности; 4) опыте творческого преобразования окружающей действительности. Каждый элемент выполняет определенные функции. Так, система знаний позволяет получить представления об окружающей действительности и выступает как ориентир в деятельности и поведении. Опыт эмоционально-ценностной оценки предполагает оценивание личностью объектов, процессов, получаемых о них знаний с точки зрения их общественно и лично значимой ценности. Кроме того, опыт эмоционально-ценностной оценки регулирует взаимоотношения личности с окружающим миром, направляет ее деятельность. Опыт существования известных способов духовной и практической деятельности обеспечивает приобретение личностью умений и навыков выполнения познавательной, общественной, трудовой, художественной, спортивной и других видов деятельности, а также умений и навыков поведения по отношению к другим людям и самому себе. Опыт творческого преобразования окружающей действительности обеспечивает проявление воспитанником инициативы, самостоятельности, возможность нестандартного решения возникшей задачи, сложившейся ситуации, создание новых способов деятельности, выработке собственных нравственных эталонов поведения. Все указанные элементы содержания воспитания взаимообусловлены и взаимодополняют друг друга. Именно они определяют специфику воспитательных задач, которые ставит учитель в реальных ситуациях педагогического взаимодействия с воспитанниками (познакомить...; убедить в необходимости...; показать значимость-ценность; создать условия для проявления чувства гордости, радости, огорчения, негодования и др.; создать условия для возможности оценить значимость, важность, ценность...; показать возможные пути выполнения...; помочь организовать...; создать условия для проявления инициативы, самостоятельности; создать условия для действенного проявления сочувствия, для оказания помощи, поддержки). Вопрос о внутреннем наполнении элементов содержания воспитания связан с постановкой частных и конкретных целей воспитания, т.е. формирование гражданской (патриотической, общественной, политической, правовой, интернациональной), нравственной, деловой, эстетической позиций личности и определяет направления воспитательной работы: гражданское, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание. Рассмотрим содержание воспитательной работы по каждому из выделенных направлений. Сущность гражданской позиции личности включает, как уже рассматривалось ранее, в ценностном отношении школьника к явлениям общественно-политической жизни, к идеалам общества, в котором он живет. В Словаре современного русского языка под редакцией С.И.Ожегова гражданин определяется, во-первых, как лицо, принадлежащее к населению какого-либо государства, пользующееся всеми правами, обеспеченными законами этого государства, и исполняющее все обязанности, установленные законами этого государства, во-вторых, как человек, служащий Родине, народу, заботящийся об общественном благе. Анализ данных определений позволяет выделить явления социальной действительности, которые в процессе воспитания воспринимаются (или не воспринимаются) школьниками как ценности, т.е.

происходит становление системы ценностных отношений. Для более сконцентрированного выражения направлений воспитательной работы по гражданскому воспитанию представим их в виде схемы (см. схему 3).
Схема 3. Направления работы по гражданскому воспитанию.
Цель - активная гражданская позиция (как система ценностных отношений к) Отечество (Родина) Общество Государство Закон - Конституция Внутренняя политика Обязанности природные условия Внешняя политика Традиции, обычаи Население, народ Права Экономическое Общественные национальной Политическое Региональные организации Достижения устройство устройство культуры История качества личности патриотизм экономическая, интернационализм мотность, полити- ческая активность политическая гра- правовая дисцип- общественная линированность грамотность, грамотность активность правовая реализуется через решение воспитательных задач 1...2...3...4... 1...2...3...4... 1...2...3...4... 1...2...3...4... (ориентация на элементы содержания воспитания) 1) познакомить...; убедить в необходимости; показать значимость (ценность)...; 2) создать условия для проявления чувства гордости, радости, восхищения, огорчения, негодования, отвращения и др.; создать условия для возможности оце- нить значимость, важность, ценность...; 3) показать возможные пути решения задачи, выполнения деятельности по...; помочь организовать...; помочь подобрать оптимальные способы выполнения...; др.; 4) создать условия для проявления инициативы, самостоятельности, для поиска нестандартных новых путей выхода из ситуаций, решения поставленных задач, раз- решения возникших проблем.

26 Необходимо сказать, что значимость гражданского воспитания для развития личности растущего человека трудно переоценить. Недаром прогрессивные мыслители как прошлого, так и настоящего связывают личное достоинство человека с его гражданским достоинством. Вот как писал об этом Н.М.Карамзин: "Самая лучшая философия есть та, которая основывает должности человека на его счастии. Она скажет нам, что мы должны любить пользу Отечества, ибо с нею неразрывна наша собственная; что его просвещение окружает нас самих многими удовольствиями в жизни; что его тишина и добродетель служат щитом семейственных наслаждений; что слава его есть наша слава; и если оскорбительно человеку называться сы- ном презренного отца, то не менее оскорбительно и гражданину называть- ся сыном презренного отечества. Таким образом, любовь к собственному благу производит в нас любовь к Отечеству, а личное самолюбие - годость народную, которая служит опорой патриотизма...". Тем не менее история развития нашего общества и школы показывает, что не всегда проблеме формирования гражданского самосознания уделялось и уделяется должное внимание. Нельзя не согласиться с замечательным деятелем просвещения, писателем-педагогом второй половины XIX века А.А.Мусиным-Пушкиным, который с горечью отмечал: "Наше рус- ское юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности... Отечеству, в уважении родной истории, родной стари- ны, в любви к историческому прошлому, выстраданному родным народом и составляющему потому его драгоценную культурную собственность; отсю- да естественное и неизбежное последствие - образование целых поколений, совершенно не проникнутых родными, национальными идеями". Нравственная позиция личности определяется как система ценностных отношений школьника к моральным нормам, принципам, идеалам, приня- тым в обществе, и на их основе отношений к другим людям и самому себе. Нравственная позиция конкретизируется такими качествами, как дисциплинированность, принципиальность, справедливость, честность, добросердечность, отзывчивость, и проявляется в саморегуляции человеком своего поведения, помощи другим людям, скромном поведении, отстаивании пра- воты, нетерпимости к несправедливости, стяжательству, грубости, наглости. Содержание работы по нравственному воспитанию определяется также задачами, основанными на выделенных элементах содержания воспитания. Необходимо отметить, что одним из

направлений по нравственному воспитанию является семейное воспитание, в основе которого - формирование у школьников ценностного восприятия представителей противоположного пола и семьи как основной сферы жизнедеятельности человека. Сущность деловой позиции личности заключается в принятии школьником человеческого труда, его видов и его продуктов как ценности. Содержанием деловой позиции можно считать, во-первых, потребности в интеллектуальной и трудовой деятельности, во-вторых, интеллектуальные и трудовые умения и навыки, в-третьих, осознанность в выборе профессиональной деятельности. 27 Деловая позиция проявляется через такие качества личности, как деловитость, собранность, аккуратность, целеустремленность, настойчивость, организованность, вдумчивость, предприимчивость и др. Эстетическая позиция личности проявляется через систему ценностного отношения школьника к природе, достижениям искусства, здоровью, внешнему облику человека, быту. Содержанием этих отношений является возможность и способность школьника оценивать выделенные явления с позиции прекрасного, что предполагает наличие эстетического вкуса. В свою очередь, можно предположить, что оценка явлений и предметов окружающей действительности как "прекрасное - безобразное" осуществляется через восприятие гармонического в них, ведь гармония определяется как "соразмерность и упорядоченность частного и целого, единство много-образия, согласованность формы и содержания объекта" (Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 108). Направления по эстетическому воспитанию определяются компонентами системы отношений (экологическое, художественное, физическое). Содержание же эстетического воспитания определяется задачами, вытекающими из четырех элементов содержания воспитания. Необходимо сказать, что все направления воспитательной работы образуют сложную нелинейную систему. Так, позиция интернационалиста, патриота, гражданина своей страны - это конкретизация не только гражданской, но и нравственной позиции; сущность воспитания правовой культуры школьников является не только принятие воспитанником закона как социальной ценности, но и формирование его дисциплинированности, его гражданской позиции, т.е. реализация целей, конкретизирующих гражданскую и нравственную позицию воспитанника. Цель природоохранительного воспитания включает, наряду с формированием бережного отношения к природе как общенародной ценности, воспитание эстетического отношения к ней. Очевидно, что отношения к деятельности людей и своей собственной - выражение нравственной и деловой позиций воспитанника, а его стремление к эстетическому идеалу отражает не только эстетическую, но и нравственную, гражданскую позицию.

Обычный Термин Спосокопределений Адрес Цитаты Форматированный Вопросы и задания 1. Представьте в структурном виде направления воспитательной работы по нравственному, семейному, трудовому, эстетическому воспитанию. 2. Сформулируйте задачи по отдельному направлению воспитательной работы (по выбору), не забывая ориентироваться на содержательные компоненты содержания воспитания, возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. 3. Определите, в чем заключается взаимосвязь процессов становления гражданской, нравственной, деловой, эстетической позиций личности? 4. Согласны ли Вы с мыслью о том, что основу механизма интернализации социальных идей, отражающих определенные ценности, составляют эмоции, и что эмоциональным переживаниям в структуре воспитания необходимо отвести место, подобное познавательным процессам в структуре процесса обучения (Б.П.Битинас)? Обоснуйте свою точку зрения.

3. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ 3.1. Методы и приемы воспитания. Формы

воспитатель- ной работы. Метод воспитания - важнейший компонент воспитательного процесса. От выбора методов воспитания в значительной степени зависят качество и результат воспитания школьников. Ориентируясь на ранее данное опреде- ление воспитания как процесса взаимодействия воспитателя и воспитанни- ков, методы воспитания можно определить как способы взаимодействия воспитателя и воспитанников, используемые для реализации обозначенных воспитательных целей и задач. Так как в процессе взаимодействия проис- ходит определенное воспитательное влияние, то методы воспитания мож- но назвать способами педагогического влияния. В педагогической теории и практике различаются прямое и косвенное влияние. В случае прямого влияния воспитатель непосредственно обращается к сознанию и чувствам воспитанников, побуждая их действовать определенным образом. Такое влияние далеко не всегда эффективно. Чувствуя, что на него оказывают давление, школьник начинает внутренне сопротивляться. Это происходит даже в тех случаях, когда у него нет негативного отношения к существу предлагаемых положений и выдвигаемых требований. Поэтому намного целесообразнее использовать влияние косвенное, направленное не непосредственно на воспитанника, а на окружающую его среду. В качестве такой среды чаще всего выступают люди из ближайшего окружения, специально создаваемые жизненные ситуации и др. По существу педагогическое влияние представляет собой не что иное, как передачу воспитаннику какой-либо информации. Чаще всего эта ин- 30 формация передается при помощи речи, и тогда имеется в виду вербальное влияние. Но ведь процесс взаимодействия - это взаимный обмен определенными знаками, в которых содержится информация, и совсем необязательно в качестве этих знаков выступают слова. У воспитателя достаточно неречевых средств передачи информации, включая мимику, жесты, интонацию, с помощью которых обеспечивается влияние невербальное. Конечно же, вербальное влияние занимает основное место в педагогическом процессе; с помощью речевого высказывания информация передается намного четче. Но нельзя недооценивать и роль невербального влияния во взаимодействии воспитателя и воспитанников. Употребление неречевых форм делает сообщение лаконичнее, а главное, с их помощью пере- дается эмоциональное состояние учителя, которое существенно дополняет, а нередко и коренным образом изменяет смысл сказанного. Наряду с понятием "метод воспитания" в теории и практике воспитания применяются понятия "прием" и "средство воспитания". Но если понятие метода используется на теоретическом уровне, то в практике воспитательной деятельности методы воспитания проявляются через приемы. Приемы воспитания можно определить как: - частное применение метода воспитания в конкретных условиях; - единичное, одноактное действие (это непосредственно наблюдаемая реальность воспитательной деятельности). Средства воспитания - это необходимый инструментарий воспитательной деятельности. Если использовать понятие "средство воспитания" в указанном значении, то к ним можно отнести слово учителя, печатное слово, видеозаписи, произведения искусства и др. Если понятие "средство воспитания" используется в широком смысле, то имеются в виду разнообразные виды деятельности воспитанников. Характерной особенностью методов воспитания является их нацеленность. Однако само понятие нацеленности различными исследователями рассматривается по-разному. Так, можно исходить из содержательной нацеленности воспитательной деятельности, соответственно рассматривать методы нравственного, идейно-политического, трудового, эстетического, физического воспитания. Но такая нацеленность не соответствует единству процесса воспитания, который предполагает единство его методов. Не может быть признана удовлетворительной нацеленность на практику организации воспитательной работы, т.к. на практике проявляются, как указывалось, не методы, а приемы воспитательной деятельности. Следовательно, нацеленность методов воспитания следует рассматривать в плане структуры воспитательной ситуации, их отношения к способу выражения воспитателем своих

воспитательных функций. Воспитатель в крайних случаях может поступать двояко: все воспитательные функции оставить за собой или полностью передать их самим воспитанникам. Исходя из этого можно выделить ряд регулятивных принципов применения методов воспитания.

31 1. Метод может применяться воспитателем лично как компонент его воздействия на воспитанников. 2. Воспитатель может использовать метод для организации и управления жизнедеятельностью коллектива, через которую осуществляется воспитательный процесс. 3. Метод воспитания может применяться самими воспитанниками в структуре взаимодействия друг с другом. 4. Методы воспитания выступают в некоторых сочетаниях. Нацеленность методов воспитания рассматривается в плане функционирования воспитательной информации. Конкретный метод может быть явным носителем социальных идей, может предполагать неявную включенность этих идей и может быть нацелен не на передачу новых идей, а на закрепление в поведении воспитанников уже известных им принципов, норм и правил поведения. На основе учета функций методов воспитания строятся современные их классификации. В настоящее время, когда учеными выделены и обоснованы различные классификационные системы методов воспитания, основная научная проблема состоит не столько в функциональном обосновании выделяемых групп методов, сколько в систематизации полученной информации о функциях методов воспитания и построения сложных классификационных систем методов воспитания. Многие исследователи решают эту проблему путем выделения основных базовых функций методов воспитания, на основании которых определяется базовая группа методов воспитания (В.Н.Сластенин): методы формирования взглядов, убеждений, идеалов личности; методы организации деятельности, опыта общественного поведения; методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения; методы контроля, самоконтроля, оценки и самооценки деятельности и поведения. Кроме этого наблюдается объединение нерядоположенных классификаций в единую систему (Педагогика школы /Под ред. И.Т.Огородникова. М., 1978). В одном классификационном ряду методов в зависимости от содержания деятельности учителя (методы идейно-политического, трудового, нравственного воспитания) выделены и нерядоположены методы, имеющие другую родовую основу (методы воспитания в системе учебной, внеклассной и общественной работы учителя). Другой способ - это попытка при сохранении базовой классификации методов воспитания наметить многомерную иерархическую систему функций методов воспитания. Такой опыт выделения системы методов воспитания предпринял Б.Г.Лихачев. В качестве ведущего уровня предлагается классификация методов, нацеленных на расширение личного опыта ребенка и обогащение индивидуального сознания. Второй уровень - методы организации детского коллектива и методы формирования и развития личности; третий - методы воспитания с учетом возрастных особенностей. 32 Выделяется также системно-структурный подход к классификации методов воспитания. Он позволяет представить взаимосвязанную систему методов в сложной воспитательной системе и подойти к методам как к многогранному опосредованному деятельностью процессу взаимодействия воспитателей и воспитуемого (З.И.Васильева).

В данной классификации выделяются следующие группы методов воспитания: 1) метод выдвижения воспитательных целей, задач и путей их достижения (целеполагание); 2) информационно-просветительный метод; 3) ориентационно-деятельностный метод; 4) метод общения; 5) метод оценки. Методы каждой группы выполняют определенные функции. Так, метод целеполагания нацелен на формирование осознанного отношения к видам деятельности; информационно-просветительный - на формирование мировоззрения, убеждений, взглядов; метод ориентационно-действенный способствует выработке мотивов, умений, навыков практической деятельности; функцией коммуникативного метода является

вооружение воспитанников моделями поведения и взаимодействия; метод оценки нацелен на выработку у учащихся шкалы критериев их поведения, деятельности, личных качеств. Предложенные классификации не противоречат друг другу, а в какой-то степени дополняют одна другую. Наиболее распространенной и общепринятой является классификация методов воспитания по основным базовым функциям, которые они выполняют. Поэтому необходимо дать характеристику методам воспитания каждой группы. К методам формирования взглядов, суждений, оценок, убеждений, идеалов школьников относятся способы влияния на их сознание, чувства и волю. В основном к таким способам относят рассказ, беседу, лекцию, диспут, дискуссию. Но необходимо отметить, что рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут - это скорее форма, в которую облекается тот или иной способ влияния, а не сам способ (форма - это устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса). Правомернее было бы отнести к данной группе методов воспитания информирование (повествование, изложение), убеждение (как способ), внушение, заражение. Сущностью информирования является ознакомление воспитанников с фактами, явлениями, процессами окружающей действительности, с социальными идеями, отражающими значимость, ценность явлений и предметов. Использование данного метода может быть в форме рассказа, лекции, беседы. В основе убеждения как метода воспитания лежит доказательство как логическое действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей. Убеждение как влияние интеллектуальное, апеллирующее в основном к знанию и опыту слушающего, ориентировано на осмысленное, критическое принятие воспитанниками каких-либо сведений или идей, на их анализ и оценку.

33 Эффективность использования воспитателем убеждения как метода педагогического влияния зависит от следования им ряду требований: - содержание и форма убеждений должны соответствовать уровню возрастного развития личности воспитанников, быть ими понятными и доступными для них; - убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитанников; - убеждение должно быть последовательным, логичным, следовать законам формальной логики; - убеждая других, воспитатель должен сам глубоко верить в то, что он доказывает; страстность, эмоциональность речи воспитателя, вызывающая у воспитанников адекватные переживания, дают возможность влиять не только на разум, но и на чувства учащихся. Как уже ранее отмечалось, убедить значит доказать истинность или ложность какого-либо суждения. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. Тезис - мысль или положение, истинность которого требуется доказать. Довод (основание, аргумент) - мысль, истинность которой проверена и доказана и которая поэтому может быть приведена в обоснование истинности или ложности высказанного тезиса.

Демонстрация - логическое рассуждение, в процессе которого из аргументов (доводов) выводится истинность или ложность тезиса; совокупность логических правил, используемых в доказательстве, применение которых обеспечивает последовательную связь мыслей, которая должна убедить, что тезис необходимо обосновывается доводами, и поэтому является истинным. Правила доказательства определяются законами формальной логики. К ним относятся: - закон тождества, выражающий требование определенности и тождества понятий самим себе в процессе рассуждений; - закон противоречия, утверждающий, что два противоположных суждения (мысли) об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время в одном и том же отношении, не могут быть вместе истинными; - закон исключенного третьего: из двух противоречащих высказываний об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении, одно непременно истинно, другое - ложно, третьего - не дано; - закон достаточного основания: всякая мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана. При нарушении

правил доказательства, выведенных из законов логики, в рассуждении допускаются ошибки, которые в традиционной логике делятся на три группы: ошибки в посылах, т.е. в основании доказательства; ошибки в отношении тезиса (подмена тезиса); ошибки в аргументации. По способу ведения доказательство может быть индуктивным, когда тезис, являющийся каким-либо общим суждением, обосновывается с помощью единичных или менее общих суждений, и дедуктивным, когда тезис, являясь каким-либо единичным или частным суждением, подводится под общее правило. Доказательство как способ убеждающего влияния используется в таких организационных формах воспитательного процесса, как беседа, дискуссия, диспут, спор, лекция. Внушение как способ воспитательного влияния ориентировано на существенное снижение критического восприятия школьниками получаемой информации. В основе такого некритического отношения зачастую лежит доверие школьников словам учителя, которого они уважают, давно и хорошо знают. Усиливающееся влияние при внушении, кроме этого, оказывают уверенные манеры, голос, категоричность речи. В результате внушения слова воспитателя вызывают у воспитанников те самые представления, образы, ощущения, которые учитель имеет в виду. Наряду с внушением в воспитании используется и заражение. В основном это способ влияния на эмоциональную сферу личности воспитанников. Говоря об эмоциональном заражении, нельзя не упомянуть такую личностную черту, как способность к эмпатии. Эмпатия - это постижение эмоциональных состояний другого человека. Проявляется эмпатия в разных формах. Например, она выражается в форме сопереживания, когда воспитанник, отождествляя себя с другим, испытывает эмоции, идентичные его эмоциям; или в форме сочувствия, когда воспитанник переживает, если можно так выразиться, по поводу чувств другого (эмоции сходны, но неидентичны). К методам организации деятельности воспитанников и формирования опыта их общественного поведения относятся целеполагание, поручение, требование, пример, приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций. В рамках рассматриваемой группы методов воспитания необходимо остановиться на требовании. Требование, как метод воспитательного влияния, включает три вида различающихся по степени категоричности требований: 1) совет, требование-просьба; 2) воздействие-требование; 3) требование-приказ, требование-угроза. Давно замечено, что категоричные требования подавляют инициативу, угнетают личность. "Одна из бед школьного воспитания заключается в том, что педагог уж слишком много приказывает, повелевает, требует. Если ли ребенок, особенно в подростковом возрасте, слышит от воспитателя только приказы, это связывает его духовные силы, а маленький человек ой как не хочет чувствовать себя связанным" (В.А.Сухомлинский). Степень категоричности требования вовсе не определяет уровень мотивации учителя. Просьбы любимого демократичного учителя могут выполняться мгновенно, тогда как приказ человека, которого дети не уважают, может быть вообще не выполнен. Искусством просьбы владеет далеко не всякий. Главное, что мешает некоторым воспитателям обратиться с просьбой к воспитаннику, - это искаженное представление о своем месте в обществе, уверенность, что возраст или формальный статус дают ему неоспоримые, а главное, постоянные права. Педагогам, которые никогда не перестают сомневаться в себе и в своем праве требовать от воспитанников или оценивать их действия, присуща настоящая интеллигентность, с которой несовместимы авторитарные тенденции. В практике воспитательного процесса данные методы используются в таких формах, как "коллективное творческое дело" (КТД), игра, смотры, конкурсы, работа по самообслуживанию и др. Наиболее эффективной формой можно и нужно признать "коллективное творческое дело", методика организации и проведения которого разработана И.П.Ивановым. Необходимо прежде всего знать основные особенности коллективных творческих дел. Каждое коллективное творческое дело - это проявление заботы об улучшении общей жизни, иначе говоря, это система практических

действий на общую радость и пользу. Поэтому оно - дело. Дело - коллективное, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями, как младшими и старшими товарищами. Дело - творческое, потому что на каждой стадии его осуществления ведется поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важной практической задачи. Оно - творческое, потому что не может совершаться по шаблону, а всегда осуществляется в новом варианте. Воспитательные задачи в процессе коллективного творческого дела ставятся воспитателями и решаются незаметно для воспитанников, как бы "по ходу", "в глубине" решения практической задачи и открываются воспитанниками - в той или иной степени - при обсуждении результатов КТД. Следует поэтому обратить особое внимание на отличие коллективных творческих дел от воспитательных занятий ("воспитательных мероприятий") - бесед, экскурсий, кружковых занятий и т.п., для которых характерны, напротив, открытая постановка перед воспитанниками и открытое осуществление воспитательных задач. Необходимо иметь в виду, что именно в коллективных творческих делах происходит обогащение каждого участника опытом гражданского отношения к окружающей жизни и к себе как товарищу других людей. Методика организации и проведения КТД предполагает: - борьбу за высокие, привлекательные для детей идеалы, формируемые не лозунгами, а жизненной позицией педагога и делами, направленными на гражданскую заботу об улучшении окружающей жизни; - сменяемость всего актива, коллективного планирования организации и анализа - и общих дел, и отношений, и поступков; - организацию деятельности общественно значимой ("для людей"), лично-значимой ("творческий - иначе зачем"), художественно-инструментальной (ритуалами, законами, традициями), очеловеченной искренностью, юмором и понимаем взрослыми потребностей детства - что и составляет следующий компонент: особую позицию педагога как старшего товарища, способного к сотрудничеству с воспитанниками, позицию, которая обеспечивает полное взаимопонимание, взаимодействие коллектива педагогического (старших друзей) и детского (друзей младших). Отличительная черта методики в том, что субъектом ее применения вступают и воспитатели и воспитанники в равной мере. Основной педагогический результат применения методики - развитие гражданского самосознания и способность к социальному творчеству. Необходимо иметь в виду, что только целенаправленное осуществление коллективных творческих дел как системы может обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД. На первой стадии - предварительной работы коллектива - определяются конкретные воспитательные задачи КТД, намечаются исходные направляющие действия, проводятся "нацеливающие" беседы о том, какие коллективные творческие дела можно провести, для кого, с кем вместе. Происходит так называемая "стартовая беседа", во время которой руководитель коллектива и его сотрудники увлекают воспитанников радостной перспективой интересного и полезного дела. Для кого? Когда? Где? Кто? С кем вместе? Кому быть организатором? На следующей стадии - коллективного планирования - воспитанники сначала на совещаниях микроколлективов высказывают свое мнение по выдвинутому вопросам и затем на общем обсуждении. Педагог, ведущий общий сбор-старт, сопоставляет выдвинутые представителями микроколлективов варианты, задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать предложения или их критику, ставит дополнительные "задачи на размышление", которые тоже решаются сначала по микроколлективам, а потом сообща. Тем самым руководитель коллектива увлекает воспитанников радостной перспективой коллективного творческого дела в процессе совместной работы над ним. Таким образом, приобщая воспитанника к традициям коллективного планирования, воспитатель учит каждого составлять проект своего личного участия в деле. На стадии коллективной подготовки КТД работа воспитателей и воспитанников определяется результатами предыдущей стадии. Созданный сообща проект коллективного творческого дела уточняется и

конкретизируются сначала "советом дела", затем в микроколлективах. При этом воспитанники используют не только опыт, полученный во время коллективного планирования, но и весь опыт прежней жизни. Этот опыт у каждого из ребят весьма различен. Для стадии подготовки КТД характерно сочетание самых разнообразных видов товарищеской воспитательной работы, (каждая является, как правило, незаметной движущей силой общей заботы): побуждения, убеждения и приучения. Стадия проведения коллективного творческого дела - это итог работы, проделанной при его подготовке. Действия воспитанников в творческой "сборке" подготовленных сюрпризов в необычных, трудных обстоятельствах, требующих немедленных решений, экспромтов, импровизации, являются показательными: в них особенно четко проявляются и положительные качества воспитанников, и их слабости. Поэтому на следующей стадии - коллективного подведения итогов - воспитатель ставит на общем сборе-"огоньке", а также в специальных анкетах задачи для размышления: Что у вас было хорошо и почему? Что не удалось осуществить и почему? Что предлагаем на будущее? В заключительной части общего сбора-"огонька" воспитатель побуждает ребят сопоставлять мнения и предложения, уточняет вопросы, стимулирует поиск причин успехов и неудач, развивает и обобщает мнения, высказанные воспитанниками. Словом, воспитатель осуществляет товарищескую заботу о том, чтобы действительно каждый воспитанник участвовал в общих размышлениях. В свою очередь, общественное мнение, выработанное на стадии коллективного подведения итогов КТД, становится содержанием шестой стадии коллективного творческого дела - его ближайшего последствия. На этой стадии руководитель коллектива организует использование воспитанниками и учебной работе и во внеучебной жизни опыта, накопленного при планировании, подготовке, проведении, обсуждении КТД. Таковы внутренние связи каждого коллективного творческого дела. Итак, Игорь Петрович Иванов предлагает шесть стадий организации коллективного творческого дела: • предварительная работа; • планирование; • подготовка; • проведение; • подведение итогов; • последствие. Третья группа объединяет методы, выполняющие функции регулирования, корригирования, стимулирования поведения и деятельности воспитанников. Данную группу методов составляют: воздействие - оценка, общественное мнение, поощрение, наказание, соревнование. В реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных "единичных" средств, а гармонически организованная их система. Подводя итог, необходимо сказать, что метод выступает как способ взаимосвязи цели, путей ее достижения и ожидаемого результата. Эта взаимосвязь присуща любому методу и всей совокупности методов в целом, какую классификацию воспитатель бы ни принял за основу.