

Научно-методический журнал «Наука и практика воспитания и дополнительного образования»

Издается с января 2006 г. (выходит 6 раз в год)

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77 – 21588 от 28.07.05 г.

выдано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. ISSN: 1996-1715

✦ 6'2009 ✦

Главный редактор:

Демакова И.Д.

Группа главного редактора:

Буданова Г.П.,
Куприянов Б.В.,
Лизинский В.М.,
Селиванова Н.Л.,
Степанов П.В.

Руководитель проекта:

Краснослободцева К.В.

Редколлегия:

Григорьева А.И.,
Жилякова А.А.,
Зубарева Н.С.,
Копысова Э.С.,
Переславцева Е.В.,
Степанова И.В.

Зав. редакцией:

Петрова Н.С.

Вниманию авторов!

Редакция отправляет каждому автору

по **1-му** авторскому экземпляру.

Однако если Вы хотите заказать **дополнительное количество** журналов с Вашей статьей, то:

1. **Сообщите** в редакцию журнала «Наука и практика воспитания и дополнительного образования» **количество экземпляров** (тел. (495) 737-4507, e-mail: redakciaskr@ Rambler.ru), которые Вы хотите купить.

2. **Перечислите плату** на наш расчетный счет.

Стоимость одного журнала – 85 рублей без учета доставки (стоимость доставки составляет 25 руб. за каждый экземпляр)

Наши реквизиты: НОУ Центр «Педагогический поиск»
ИНН 7716012465 / 771601001

р/счет 40703810238090106494

в мешанское ОСБ № 7811 Сбербанк России

ОАО г. Москва

кор/счет 3010181040000000225 БИК 044525225

3. **Сообщите** ФИО, название журнала, №, количество, почтовый адрес вместе с индексом и контактный телефон по электронной почте (redpoisk_buh@mail.ru) или по тел/факсу: (495) 737-4506.

Зав. редакцией журнала «Наука и практика воспитания и дополнительного образования»

Наталья Сергеевна Петрова

✉ Адрес редакции:

107045, Москва, Луков пер., д. 4

© Центр «Педагогический поиск»

Тираж 650 экз.

☎ (495) 737 45 07

737 45 05 (ф)

✉ E-mail: poisk@comail.ru

Сайт: www.ppoisk.com

В этом номере журнала представлены научные статьи из сборника «Школьная политика и новая педагогика». Автор – Вячеслав Борисович Ежеленко, д.п.н., профессора кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт- Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
Возродить единую массовую российскую общеобразовательную школу	5
Учитель современной российской школы – слабое звено государственной безопасности	16
Вкладывать средства в образование, выключив «инновационный» насос откачивания бюджетных средств	23
Сохранить вузовское педагогическое образование	29
Об эмпирическом знании, предмете науки и целях образования	41
Педагогика, её структура и содержание	46
Педагогика в отношении к идеалу	54
Воспитание учителей для массовой российской школы	57
Активность и деятельность как факторы развития и формирования личности	63
Предметно-функциональная классификация видов деятельности	71
Педагогический и образовательный процессы: диалектика системных противоположностей урока	75
Процессуально-педагогические цели урока	82
Проблема целей в учебной деятельности	89
Поступки и мотивы поведения в учебном познании	91
Теория педагогического метода	94
К возрождению единства фундаментальных педагогических методов в системе российского образования	113



ВНИМАНИЕ!

**Центр «Педагогический поиск» и журнал
«Современный урок: начальная школа» приглашают
к сотрудничеству лучших
учителей, методистов и завучей начальной школы**

Центр «Педагогический поиск» с января 2010 года начинает выпуск журнала для заместителей директоров и учителей начальной школы «Современный урок: начальная школа». Сценарии уроков для учителей начальной школы, внеклассная работа по предметам – основное содержание этого журнала.

Редакция приглашает лучших учителей, методистов и завучей начальной школы стать авторами нового журнала.

Мы готовы публиковать на страницах журнала «Современный урок: начальная школа» материалы по следующим направлениям:

1. Сценарии любой из форм внеклассной работы по предметам (тематические вечера, утренники, викторины, праздники, кроссворды и т.д.), а также программы факультативов и кружков.
2. Организация и формы воспитательной работы в младших классах.
3. Серии лучших уроков учителей начальной школы (необходимо направление администрации школы).

За материалы, принятые к публикации, выплачивается гонорар.

Лучшие материалы будут награждены дипломом, 3 лучшие работы будут награждены премией, 10 авторов наиболее интересных материалов будут награждены библиотечкой для учителей начальной школы.

Требования к присылаемым работам

1. Для отправки материалов необходимо: представить Карточку автора (образец вы можете найти в журналах Центра «Педагогический поиск», а также на сайте www.ppoisk.com), ксерокопии ИНН и страхового свидетельства Пенсионного фонда с черно-белой фотографией формата 3x4;
2. Материалы, которые ранее печатались в московских изданиях, не принимаются.
3. Все материалы представляются на электронных носителях (дискете, диске) (Word for Windows) по адресу: 107045, г. Москва, Луков пер., д. 4, Центр «Педагогический поиск» или направляются по электронной почте: poisk@comail.ru. Контактные телефоны: **(495) 737-45-07**.

*В.Б. ЕЖЕЛЕНКО, д.п.н., профессор кафедры
педагогике РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург*

ШКОЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И НОВАЯ ПЕДАГОГИКА

Россия может жить и развиваться только как страна-лидер, в противном случае она обречена. Общество может претендовать на передовые позиции, если её население, люди, живущие в стране, обладают высоким духовным потенциалом и интеллектом. Первым в качестве всероссийской педагогической цели должен рассматриваться духовный потенциал страны. Никакие стабилизационные фонды, наисовременнейшие подводные лодки и ракеты страну не защитят, если у «железа» будет стоять человек с зияющей духовной дырой в душе. У такого «защитника» ракета не взлетит, он её продаст, её у него попросту купят. Духовное опустошение населения страны, в первую очередь молодёжи, сегодня экономически выгоднее и эффективнее любой космической ПРО. Именно на это делается ставка, в ряду с прочим, государствами-конкурентами России. На это сегодня работает, этому сегодня подчинена «либеральная колонна» в российском образовании. Вот почему так яростно отрицается обязательное преподавание в российских школах «Основ традиционной духовной российской культуры». Именно так должна называться и стать обязательной учебная дисциплина в школах многонациональной страны, справедливо утверждает известный российский православный богослов, профессор А.И. Осипов. Никакой ребёнок не должен быть оторванным от своих культурных духовных корней в угоду лживой либеральной идеологии распространяющейся по всему миру как раковая опухоль, пожирающая всё нравственное, духовное и национально культурное! Современное состояние образования вступает в противоречие с изменениями в обществе. В то время как страна во всех отраслях экономики демонстрирует подъём, рост, развитие, заявляет о «суверенной демократии», российская школа никак не очнётся от интеграционного гипноза. Ощущается молчаливая капитуляция перед свершившейся в девяностые годы экспансией чуждой культуры против духа, воли и культурных национальных ценностей, которыми всегда сильно было российское образование. Время пассивного созерцания исчерпано. Сегодня жизненно необходимо возвращать былую эрудицию выпускникам школы в массовом образовании, становиться на защиту ума и сердца российских детей, школьников и студентов. У этого поколения нет ни духовного, ни нравственного иммунитета.



ВОЗРОДИТЬ ЕДИНУЮ МАССОВУЮ РОССИЙСКУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ

Российская система образования советского периода – пока что непревзойдённый образец совершенства в истории мировой практики средней и высшей школы. В *истории человечества* не было столь массово результативной системы образования. Многовековой путь, пройденный Западной Европой в образовании, Россией был преодолен и превзойдён в минувшем веке за четыре-пять десятилетий. Что сегодня произошло с российской школой?

Грамотность, эрудиция, воспитанность выпускников современной массовой общеобразовательной школы не идут ни в какое сравнение с выпусками даже первой половины девяностых годов. Аудитории высшей школы массово наполнились студентами, окажись такие десятков лет назад в студенческой среде единицами, казались бы просто недоразумением из-за несоответствия уровню подготовки для поступления в вуз.

Почему система среднего общего образования перестала давать результаты, которыми мы гордились до конца восьмидесятых годов? Для этого надо не полениться вникнуть в несложные вопросы теории и новейшей истории российского образования.

Ядром системы образования любой страны является средняя школа. Именно школьное образование всецело определяет характер среднего профессионального и высшего.

Российское образование в советский период было эффективным, потому что верно был решён вопрос в его среднем звене – в общеобразовательной школе.

Мало кто из современников помнит, что система классно-урочного образования до 1931 года в силу политической конъюнктуры, по идеологическим соображениям находилась на задворках «передовой» педагогической мысли того времени.

Особенность классно-урочной системы состоит в том, что важнейшим компонентом её структуры является учитель. Но не только потому, что учитель – это звено в системе, абсолютно определяющее интеллектуальное развитие учащихся. Учитель в классе, уже по факту личности является воспитателем. Учительство двадцатых годов было воспитано на ценностях дореволюционной, православной, национальной и патриотической культуры. Устроители нового, советского образования понимали, что отдать молодое поколение в руки учителя до-

революционной культуры означало потерпеть идеологическое поражение. Других же учителей тогда ещё не было.

Решили перейти на другие «методы школьной работы». За основу была взята педагогическая методология прагматизма американского философа и педагога Д. Дьюи, «Метод проектов» американского профессора В. Кильпатрика, «Лабораторный план» американской учительницы Е. Паркхерст. В стране, главным образом в крупных городах, были открыты сотни опытных образовательных учреждений, школ, работавших в точном соответствии с методологией прагматизма. *Массовая же школа представляла собой расстроенную изнутри классно-урочную систему, в которой вместо учебных дисциплин работа велась по так называемым комплексам, учитель в систематическом образовательном воздействии был нейтрализован положением консультанта, оценки, экзамены были отменены и т.п.*

Как это напоминает ориентиры и характер модернизации современного российского образования!

Результаты не заставили себя ждать. К концу двадцатых годов школьная система образования оказалась далека от замысла, она не могла удовлетворять запросам страны, перед которой ставилась задача технологического, промышленного прорыва – «индустриализации». Нужны были высококвалифицированные рабочие и инженерные кадры. Школа, подчинённая целесообразности отрицания традиционной российской культуры образования в переходный период, в 20-е гг. эту задачу не решила.

Осознать опасность, настоящих и грядущих зияющих образовательных пустот в обществе в XXI веке из-за повторения тех же ошибок нам мешает пока ещё не исчерпавший себя высокий образовательный потенциал старшего поколения, тающий с возрастающим ускорением под воздействием времени.

В первой половине XX века, после провала чуждых российской культуре образования экспериментов, спустя четырнадцать лет (1917–1931 гг.), наконец поняли необходимость скорейшего возрождения и создания принципиально новой *единой* системы классно-урочного образования в масштабах страны. К этому времени уже были подготовлены новые учительские кадры из числа рабоче-крестьянской молодёжи, отвечающие идеологическим требованиям. *Единая школа явилась методологическим и методическим прорывом в создании системы, не имевшей места в массовом образовании в истории человечества.* Это подтвердила практика российской школы минувшего века. Сего-

дня, к сожалению, одни этого не осознают, должно пройти ещё время, а другие намеренно дискредитируют успешный опыт по разным мотивам. Сегодня некогда мощной единой системе образования противопоставлено «рыхлое» многообразие общеобразовательных школ, ведущее к образовательным тупикам по факту.

Классно-урочная система явилась единственным, универсальным и совершенным методом достижения образовательных целей страны в течение шестидесяти лет, вплоть до 1991 года.

Подчеркнём – *доступные для обыденных представлений понятия, особенно в образовании, оказываются самыми трудными для проникновения в суть явления.* Поэтому для серьёзного разговора важно настроиться и понять, что, так называемая *единая классно-урочная система* – это фундаментальный педагогический метод, это величайшее гуманитарное открытие в истории, оставленное потомкам великим Я.А. Коменским, усиленное эффективной российской практикой в двадцатом веке.

Сегодня для того, чтобы спасти утрачивающее своё качество российское образование, надо разбираться в сути системы.

Именно системы, потому, что инструментальная суть классно-урочного метода скрывается (или раскрывается) в системе. *Достаточно изъять хотя бы одно, мало-мальски значимое звено системы или его «модернизировать», как метод тут же становится другим, в нашем случае, утрачивает свою эффективность!*

Автор *Метода* замышлял классно-урочную систему, как метод «всех учить всему»! Философ, богослов, которого волновал смысл человеческой жизни, считал, что именно в системно организованном обучении и воспитании состоит возможность усовершенствования человечества на земле. – Человечества, а не отдельных людей!

Почему российская система привела к столь впечатляющим результатам в двадцатом веке? Потому, что школьная система работала не только *в точном соответствии с авторским методическим замыслом, но и была усилена системным единством.*

Классно-урочная система предназначена для массового обучения и воспитания. Классно-урочная система по замыслу решает проблему *количества образованных граждан* в стране, но она решает и проблему *качества при условии обеспечения* её высококвалифицированными *учительскими кадрами.*

Подготовке учительских кадров с 1931 по 1991 г. постоянно уделялось самое серьёзное внимание. Это было важно ещё и потому, что

для идеологии того времени учитель по силе и результативности массового воспитательного воздействия являлся приблизительно тем, чем сегодня являются СМИ (хотя, СМИ сегодня, к сожалению, служат деморализации общества). Качественная подготовка учителей привела к высочайшим результатам, как в обучении, так и в воспитании.

Почему сегодня классно-урочная система начала давать сбои?

Потому, что против неё направлены усилия идеологии и практики, поставившей для себя задачу ещё в перестроечные годы затормозить развитие российской системы образования, а значит и российского общества.

Сегодня школа ещё до конца не «домодернизирована». То есть, даже в значительно расстроенном состоянии система образования пока ещё сохраняет потенциал для возрождения. Это не соответствует установкам изменений девяностых годов, теперь уже вслух не озвучиваемых, но упорно продвигаемых западниками под сурдинку об интеграции в мировое образовательное пространство.

Эффективная система массового образования, обеспечивающая высокий уровень знаний и интеллекта каждому без исключения гражданину страны противоречит антироссийской доктрине сдерживания образования. Её суть в том, чтобы проблема качества образования возрастала в так называемом элитном звене системы (элиты богатства) параллельно с сокращением количества полноценно образованных граждан страны, потерей элиты ума и морали. Промежуточная цель подобных устремлений в модернизации образования – невежественный обыватель. Конечная цель – политическая власть в стране. Через десяток лет подрастёт, будет целенаправленно выращено малограмотное, невежественное и окончательно деморализованное поколение школьников и студентов. С их помощью разрушители России и надеются вернуться к власти.

Фактом является катастрофически низкий образовательный и культурный уровень выпускников школ в особенности последних пяти–семи лет. Ни в какое сравнение по качеству подготовки не идут абитуриенты и первокурсники последних лет со студентами всего десятилетней давности.

Отлажен механизм «научного» обоснования «модернизации» системы образования запущенный при активном участии теперь уже почти всеми забытого, но никуда не пропавшего Сороса и рекомендаций международного валютного фонда ещё в начале девяностых годов. С тех пор в стране сформировалось прикормленное грантами

беспринципное поколение учёных, но более всего полуучёных, а иногда и попросту безграмотных в педагогической науке людей, «обременённых» учёными званиями, степенями, а главное – высокими руководящими должностями, «научно» обосновывающими уничтожение некогда эффективной системы образования. Компетентность правительственных решений в отношении системы образования, к сожалению, пока что остаётся на уровне закупки школам компьютеров и повышения зарплаты, ремонта зданий, что само по себе очень нужно и хорошо, но не решает главной проблемы.

В «подушном» финансировании также заложена «мина». Школа – это культурно-социальный центр в сёлах. Подобной системой финансирования под угрозой исчезновения ставится малокомплектная сельская школа – главное условие для жизни молодых семей на селе. Это значит окончательно обезлюдить территорию России, концентрируя население исключительно в районных центрах и городах. Другой стороной «подушной» медали в масштабах всей системы является в потенциале снижение требовательности со стороны педагогических коллективов к качеству учёбы школьников. Оценка знаний непременно будет завышаться в целях сохранения контингента, от которого напрямую зависит финансирование школы!

В современной системе школьного российского образования устранены два важнейших звена, а точнее, осуществлена качественная подмена в её двух важнейших звеньях. Первое – система перестала быть *единой*. Второе – сделано всё для того, чтобы *учительский состав* был качественно изменён.

Поначалу реформаторы ещё «стеснялись» и прикрывали разрушение *единой* системы лукавым понятием «единое образовательное пространство». Сегодня об этом даже не вспоминают, потому, что дело уже сделано. Специалистов равнодушных к судьбе российского образования, разбирающихся в сути происходящего, в управленческих и в научных структурах, способных влиять на стратегию развития образования страны, практически не осталось, а отдельных учёных-педагогов вопиющих в пустыне прозападных преобразований попросту игнорируют. Участников «праздника жизни» интересуют, прежде всего, гранты и еще раз гранты за «научное» обоснование «модернизации».

Единство школьного образования – существеннейший структурный компонент системы. Подлинная единая школа – это историческое завоевание, достижение в российском образовании, осуществлённое

в советский период, такого небывало в мировой истории. Суть состоит в исчезновении образовательных тупиков, то есть, прямой, без задержек выход на университет любым школьником. Именно благодаря единству системы школьного образования в минувшем веке произошёл буквально вертикальный подъём, взлёт образовательный и культурный рост общества в масштабах очень большой страны, по целому ряду показателей от нуля до высочайших образцов в культуре и технике в полувековой период, даже, невзирая на военные потрясения сороковых годов. Для этого другим странам нужны были столетия.

Инструментом ликвидации *единой* школы стало вброшенное в обиход и практику раскачивания школьной системы лукавое понятие «единообразная школа», уничтожение великих достижений российского образования. Так система школьного образования стала «многообразной», перешла в свою противоположность, а, по сути, были возвращены к жизни «образовательные тупики».

Современный образовательный тупик, это свойство системы образования, в которой ученик испытывает очень большие трудности при переходе из одного образовательного учреждения в другое, либо вовсе не в состоянии продолжать обучение в силу несовпадения школьных образовательных программ и учебных планов.

Тупиковое состояние системы современного школьного образования усугубляется, в том числе, и благодаря модернизации массовой общеобразовательной школы в *массовую профильную систему образования*. Недоучено-переученный выпускник, то есть односторонне развитый выпускник профильной общеобразовательной школы в изменившихся жизненных обстоятельствах сразу же оказывается в трудном положении. При несовпадении профиля школы с изменившимися интересами повзрослевшего молодого человека вынуждает его либо отказаться от университетского образования, либо доучиваться у репетитора. С полным правом современную общеобразовательную школу, как систему образования можно назвать единым образовательным тупиком, из которого нет выхода в университет *без репетиторства*, либо без денег. Где уж тут добраться до университета ученику из малоимущей семьи.

Российское государство не желающее потерять страну, в первую очередь должно позаботиться о возрождении монополии государства на единую, массовую общеобразовательную школу, в которой всем учащимся в полном объёме школьной программы преподаются основы всех наук.

Надо немедленно отказаться от так называемых «стандартов» образования, по которым работает современная российская школьная образовательная система. Эти «стандарты» – инструмент раскачивания системы изнутри. «Стандарты» (три известных уровня стандартов) дестабилизируют систему, вносят хаос и неразбериху. В этой мутной воде можно замаскировать под благовидными обоснованиями любые социальные «мины» замедленного действия, которые рванут в нужное время в деморализуемом сегодня сознании школьников, которые, «как ни странно», обладают способностью со временем превращаться во взрослых людей.

Для массовой российской средней общеобразовательной школы должна быть введена единая, прозрачная, легко контролируемая образовательная программа. Именно, единая программа для массовой системы образования страны, кроме профильных школ, специальных и частных. Важно устранить региональный и школьный «стандарты».

В единой системе массового школьного образования страны должны быть введены единые учебники по таким дисциплинам как история, литература, русский язык, география. Единые – не значит – единообразные. Единой должна быть содержательная целостность, без информационных перекосов в угоду политической, партийной и мировоззренческой конъюнктуре. Единство содержания снимает проблему возникновения информационных пустот в знании в эрудиции. Настало время, когда общество, претендующее на лидирующие позиции среди стран передовой культуры и цивилизации, не может позволить себе опуститься в массовом, обязательном для всех образовательном минимуме знаний, сегодня измеряемом объёмом полноценного, высокого качества среднего образования для каждого гражданина российского общества. За содержанием этих учебников должен осуществляться строжайший государственный контроль в соответствии с идеологией «суверенной российской демократии»! Соответственно, факультетам в педагогических вузах выпускающих учителей истории, литературы, русского языка и географии должен быть придан статус особого государственного значения, соответствующим должен быть и отбор абитуриентов на эти факультеты. Учителями по этим дисциплинам должны быть люди сердцем принадлежащие духовной исторической культуре России. Так может быть восстановлена единая и эффективная, духовно-нравственная система массового образования.

Кто будет контролировать учебники и программу единого школьного образования? Важно создать общественный орган, подобный

общественной палате (без единого чиновника) из профессионалов и людей культуры переживающих за судьбу страны и образования, которых много в нашем обществе.

Нет сомнения, следует ожидать обвинение автора статьи в желании к возврату к «тоталитарной» школе, к «единообразию» и прочим западническим страшилкам.

Поэтому для большего повода для обвинений добавим: средней общеобразовательной школе нужен здоровый консерватизм, строжайший контроль исполнительной власти за обязательным обучением, систематическим посещением школы каждым ребёнком, учеником на территории всей страны. Система образования вновь должна стать народной, ей надо дать отдохнуть от перманентного реформирования, «модернизации» и аттестационного жупела. Всё это не позволяет руководству школ заниматься главным – организацией результативного образовательного и педагогического процессов. Критерием работы школы вновь должен стать грамотный, эрудированный, всесторонне развитый выпускник, а не ворох никому не нужной отчётности, под толщей бумаг давно уже похоронившей причину образования и педагогики – ребёнка, ученика, человека. Модернизация образования, зревающая в неведомых недрах министерства, должна допускаться к практическому исполнению исключительно после обсуждения каждого шага преобразований авторитетными независимыми интеллектуалами страны, представителями мира культуры и искусства!

Разнообразие или многообразие в образовании должно достигаться не за счёт разрушения единой массовой школы страны, а за счёт создания *наряду с ней*, многообразия школ, за счёт тех, кто жаждет разнообразия, кому оно необходимо.

Государственные же профильные школы – это не изобретение перестроенной идеологии в современном российском образовании. Профильные школы успешно сосуществовали с массовой российской школой в советский период. Профильные школы непременно должны создаваться, но не как надстройка из старших классов в системе массового образования! А тем более, не за счёт профильных экзерсисов уже в неполной средней массовой школе. В стране должна создаваться система профильного образования *наряду с* единой системой массового школьного образования. Одна система не должна подавлять другую! Профильных школ должно быть сравнительно немного. Их увеличение и сокращение должно восприниматься как норма и должно происходить постоянно на базе элементарного мониторинга. Про-

фильные школы нужны либо одарённым детям, которых сдерживает массовая школа, либо детям с особенностями или отклонениями в развитии. Профильная система школ не должна быть массовой.

Единая массовая российская система образования немедленно обеспечивает равные возможности для учащихся в качественной подготовке к поступлению в университет. За это с неё должен быть главный спрос. К репетиторству в период расцвета единой массовой российской школы в прошлом веке обращались лишь в случаях, когда неуспевающему по своей вине ученику требовалось подтянуться в знаниях. Именно *в ориентации на университет должен состоять смысл и цель массовой средней общеобразовательной школы.*

Если университетский ориентир не становится целью для конкретного выпускника неполной средней школы, то речь должна идти о профессиональной школе, о профессиональном училище, гарантирующим единый общеобразовательный уровень в его подготовке.

Почему-то сегодня профтехучилища и техникумы стали называть колледжами и лицеями. Может пора перейти на родной язык, не морочить простым людям голову, чтобы общество могло контролировать систему российского образования?

Государство должно самым серьёзным образом *обратиться к проблеме учительских кадров.* Чтобы понять состояние вопроса достаточно внимательно почитать управленческие документы, в которых понятие учитель встречается разве как оговорка. Уже долгие годы педагогические вузы готовят не учителей, а «специалистов образовательных учреждений»!

В понятии спряталась экспансия ретроспективы культуры западного образования. В девяностые годы российской системе образования было объявлено, что за школой сохраняется отныне единственная функция – образование, читай – обучение.

Культуре российской школы, уходящей вглубь веков, а не только в советский период, исторически были присущи обе функции: обучения и воспитания. Функцию воспитания российская школа на протяжении всей своей истории всегда выполняла не по предписанию, а по присущей российскому образованию культурной традиции.

В тех случаях, когда функция воспитания в школе западала, она компенсировалась православной культурой общества, семейным воспитанием. Иначе обстоятельства сложились в советский период. Традиционные воспитательные институты – семья и церковь сильно пострадали. А воспитательная функция была полностью перенесена в

школу. В школе воспитание было политизировано, но функцию воспитания самоотверженных защитников Отечества к началу войны школа выполнила. На энтузиазме, воспитанном школой в стране было совершено много славных дел.

Поистине в катастрофическом положении оказалось российское общество в постперестроечное время. Семья и Церковь как воспитательные институты по сей день не восстановились. Массовая российская семья воспитательную функцию в основном не выполняет, причём не только в бедных семьях, но и в зажиточных. Первым – лишь бы выжить, вторым заниматься детьми некогда, не хватает культуры для понимания важности нравственного воспитания. Духовно и нравственно Церковь влияет лишь на незначительную часть населения.

То, что пытаются делать в школах и в педагогических вузах, спохватившись, сегодня, в решении проблем воспитания по управленческим циркулярам с профессиональной точки зрения иначе как имитацией воспитательной активности назвать нельзя. В основном в деле школьного «воспитания» всё сводится к созданию очередных чиновничьих структур, разбавленных учёными и полуучёными, к отчётности, к бумаготворчеству.

Почему в потрясённой стране в девяностые годы система образования в первые годы западнических экзерсисов даже не дрогнула? Потому, что школа и средняя, и высшая – это, прежде всего, кадровый преподавательский состав. Школа в первую очередь – это не здания, классные помещения, компьютеры, учебники и классные доски и даже не протекающие потолки и зарплаты. *Школа – это учитель!* Каков учитель – такова и школа. Учителям в девяностые годы практически перестали платить зарплату, а они детей не бросили ни по факту, ни по качеству преподавания. Это свидетельствует о высочайшем уровне нравственного воспитания учителей, в ушедшем в прошлое советском педагогическом образовании!

Сегодня положение дел в системе школьного образования меняется. Уходят по возрасту старые учителя. Им не смену приходят специалисты образовательных учреждений, а попросту – предметники. *Сегодня дело поставлено, главным образом, как подготовка для школы предметников.*

Мы непременно вернёмся на передовые позиции в образовании, если вспомним, что в первую очередь *дело в учителе*. А им может быть *духовно-нравственный человек*, обладающий знаниями и практикой *философа, психолога, социолога, культуролога, физиолога,*

гигиениста, в одном лице. Таким был и должен оставаться российский учитель. То есть, – *учитель российской педагогической культуры* и, лишь на этой основе – *предметник*, обучающий конкретной учебной дисциплине.

Чтобы спасти образование, необходим государственный заказ педагогическим вузам на подготовку учителей российской педагогической культуры.

Учитель должен быть поставлен в положение государственного чиновника выполняющего государственную службу по воспитанию и обучению гражданина и патриота России.

Вопрос обязательности обучения каждого ученика – это вопрос системы исполнительной власти в стране.

Смысл нового закона об обязательном среднем образовании, вступает в противоречие с доктриной предоставления «образовательных услуг». Вполне очевидно, что, если образование становится обязательным, то речь должна вестись не об «услугах», а о государственном заказе на образовательный минимум, коим в данном случае выступает среднее образование. То есть, каждый человек школьного возраста *обязан* не просто учиться, а соответствовать цели образования определённой государством – ясным и чётким представлениям о типе личности выпускника российской средней общеобразовательной школы. Об этом в законе практически ничего не говорится.

Главное на что было обращено внимание, в частности, СМИ – это на очередную отсрочку от призыва в армию. В общественном сознании сложилось впечатление, что только ради этого и был принят закон!

Профессионалам очевидны минусы нового закона и в вопросе возрастной неопределённости пребывания в статусе ученика школы протяжённостью до двадцати лет.

Среднее образование – это не одностороннее, профильное образование, с массой второстепенных знаний, недопустимо затянутое до двадцатилетнего возраста с последующей вынужденной выдачей аттестата о среднем образовании с неудовлетворительными оценками по ряду предметов!

Качественное среднее образование – это *полноценное знание каждым без исключения* выпускником школы основ главных наук на уровне школьных учебных дисциплин.

С нашей точки зрения в вопросе обязательности среднего образования надо усилить акценты. Для реального воплощения закона в

жизнь следует вести речь не просто об обязательности среднего образования, а об обязанности государства реально обеспечить условия и возможность получения каждым учеником в объёме полной программы качественного среднего образования.

Качественное обязательное среднее образование – это полноценное образование, гарантирующее при должном прилежании в учении полноценную подготовку любого учащегося для поступления в университет, минуя репетиторство. Таким было качество школы в минувшем веке.

Сегодня в стране тысячи детей, не посещающих школу! Этот вопрос не может быть решён без участия в нём исполнительной власти на местах. Каждый, кто помнит практику российской школы середины – конца двадцатого века, знает, что отсутствие за партой первоклассника первого сентября, отсутствие в школе даже одного ученика рассматривалось чрезвычайным происшествием. Органы исполнительной власти немедленно вмешивались в ситуацию, если какой-то ученик вдруг прекращал посещать школу. Выяснялось, по какой причине ученик оставил школу или не явился первого сентября в первый класс. Например, экономическая несостоятельность родителей немедленно компенсировалась государством. Ученику покупали форму, учебники и в прямом смысле сажали за парту! За обязательностью обучения государственные структуры исполнительной власти вели самый жёсткий контроль. К этой практике надо возвращаться.



УЧИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ – СЛАБОЕ ЗВЕНО ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Показатели массового образования свидетельствуют о значительном снижении его качества. Об этом говорят, пишут, но главное ускользает. Об учителе вспоминают, связывая проблему исключительно с материальной стороной дела, с зарплатой учителей. Это важно, но и в этом мы уже опоздали.

А между тем, учительство – это наша единственная спасительная возможность противостоять столь тревожному положению дел в массовой школе.

Современное состояние образования вступает в противоречие с изменениями в обществе. В то время как страна во всех отраслях экономики демонстрирует подъём, рост, развитие, заявляет о «суверенной демократии», российская школа никак не очнётся от интеграционного гипноза.

Ощущается молчаливая капитуляция перед свершившейся в девяностые годы экспансией чуждой культуры против духа, воли и культурных национальных ценностей, которыми всегда сильно было российское образование.

Время пассивного созерцания исчерпано. Сегодня жизненно необходимо возвращать былую эрудицию выпускникам школы в массовом образовании, становиться на защиту ума и сердца российских детей, школьников и студентов. У этого поколения нет ни духовного, ни нравственного иммунитета.

Велико растлевающее влияние СМИ. У многих опускаются руки. Вместе с тем, в обществе, как и в природе, существует равновесие сил. Надо их заставить работать на благо российского образования.

Такой силой является школьный учитель! Одним страстным и искренним словом, учитель, которому верят, которым восторгаются, в один миг может совершить нравственный переворот в душе вступающего в жизнь человека. Такие учителя всегда были, есть и будут.

Настало время вспомнить силу учительского фактора и единичным образцам высокоэффективного воспитательного влияния учителей на учащихся предать характер прогрессивной тенденции. Именно учитель обладает возможностью систематического, продолжительного и целенаправленного воздействия на сердца и умы учеников.

К сожалению, едва ли вдохновится подобными взглядами тот, кто знает, что представляет собой новое поколение российских учителей, что представляет собой сегодня их педагогическая подготовка. Мы потеряли целое педагогическое поколение. В школу пришёл не учитель, а предметник. Вместе с тем, ситуацию можно изменить, была бы политическая воля активизировать этот потенциал, направить его на духовное возрождение российского образования.

К сожалению, педагогические вузы уже долгие годы ориентируются на некоего «специалиста образовательного учреждения».

Немудрено, что «специалист» успешно проводил бы уроки в школе, если бы в классе не было учеников! Они ему мешают! – Это не шутка, это горькая реальность современной школы.

Успешно работать с ребёнком, учеником, с человеком может только учитель. Сегодня дело в подготовке «специалиста» поставлено, как обучение предметников. Оттого столько проблем в школе.

Школа – это учитель. Каков учитель, такова и школа, таковы ученики и выпускники. Надо возрождать российское учительство, возвращать учителю функцию духовного наставника.

На уроках стрессовые ситуации прекратятся, исчезнет потребность в психологических манипуляциях так называемых школьных психологов, если вспомним, что учителем российской государственной школы, может быть человек с чётким патриотическим мировоззрением, обладающий знаниями и практикой педагога. Педагог – это человек обладающий основами философских знаний, это психолог, культуролог, физиолог, гигиенист в одном лице и, лишь на этой основе – специалист конкретной учебной дисциплины.

Школьный учитель решает всё. Но при современном положении дел даже, если учителю новой генерации назначить очень большую зарплату, сделать в каждой школе евроремонт, наполнить классы компьютерами, даже написать правильные учебники по истории России, из стен школы теперь уже в массе своей неизменно будут выходить далёкого от требуемого уровня выпускники!

В советское время храмами стали школы. Учителя стали духовными наставниками. Подлинное образование - это в первую очередь мировоззрение, дух человеческий, сила духа и только после этого «знания как строительные леса», как материал для созидания личности.

Сегодня происходит духовное опустошение, деморализация ничем не защищённого в школе сознания учащихся. Налицо односторонняя, главным образом, «предметная» подготовка «специалистов». Школьный учитель перестал быть духовным наставником.

То, что проблема укрепления образования может быть решена исключительно с опорой на учительские кадры, понимали в тридцатые годы прошлого века. Хорошо понимали, что учитель – это инструмент государственного прикосновения к каждой личности, к каждому человеку, к маленькому и взрослому. Учитель российской государственной школы двадцатого века – это был инструмент фактического проникновения в каждую семью по-советски созидательным государственным мировоззрением и идеологией. Тогда это не только понимали. Времени не теряли, и воистину успели к началу войны (первое постановление по возрождению школы ЦК ВКПб было принято в тридцать первом

году, и так почти ежегодно вплоть до сорокового года). Школе было уделено беспрецедентное внимание.

Всего за десять лет было выращено совершенно новое поколение, которое по сути своей было поколением нового типа людей. За один школьный выпуск были воспитаны тысячи и тысячи юношей и девушек, беззаветно преданных своей Отчизне. Это было поколение уже совершенно нового качества.

Важнейшим фактором в изменении общества за каких-то десять-пятнадцать лет стал учитель нового типа, какого не знала история образования, учитель, как духовный наставник вступающей в жизнь молодёжи. Этот факт должен нас заставить очнуться.

Постсоветские годы показали – образование скоропортящийся продукт. Оказывается, если всё внимание сосредоточить на учительстве, можно в одном поколении изменить страну, как в одну, так и в другую сторону.

Для тех, кто сегодня работает с абитуриентами и первокурсниками не секрет – из школ начали выходить, в массе своей малограмотные молодые люди, с предельно ограниченным кругозором, часто в элементарных вопросах обнаруживающие полное невежество. Особо и специально надо говорить об уже сформировавшейся специфической духовности, морали, о мировоззрении идущего на смену поколения не только учеников, но что самое тревожное – учителей.

Система образования уже сегодня выдаёт идеальный продукт для манипуляций в духе «демократических» технологий. В жизнь вступил новый тип личности безразличный, малограмотный, алчущий наслаждений, удовлетворения примитивных страстей.

Сегодня образование – наиболее слабое звено государственной безопасности России. Поэтому на данном этапе в развитии нашего общества нужна новая концепция образования. Именно *государственная безопасность* должна стать фундаментальным принципом в разработке такой концепции.

Кто помнит, как всё начиналось, знает, что в девяностые годы в образовании начали с упразднения важнейшей и сущностной функции системы образования – воспитания. Когда же плоды привитой, духовно дремучей американско-европейской школьной цивилизации созрели, под давлением педагогической общественности, родителей и здравого смысла отношение к воспитательной функции было «пересмотрено».

К сожалению, состояние проблемы воспитания учащейся молодёжи и сегодня находится на уровне имитации её решения. Всё све-

дено к бумажной активности и отчётности, «кормлению» чиновничьего люда теперь уже в деле «воспитания».

Следует не забывать, что ни одно мало-мальски самое простенькое дело не делается, если не осознаётся *цель* и результат, то есть, продукт, которым дело должно завершиться.

Какая же цель ставится перед российским образованием? Никакая! Вернее, цель есть. Но действительная цель не озвучивается. Начните с «Закона об образовании», принятого в достославную эпоху начала девяностых. Что там говорится и поныне? – Что в школе надо создавать условия для свободного развития личности. Но ничего не говорится, о какой же личности идёт речь! То есть, произведена подмена в важнейшем вопросе, определяющем суть образования. Фундаментальная цель, коей является личность выпускника школы, которая должна определять суть и политику образования, подменена промежуточной целью. Эта тема старательно обходится и замалчивается. Умолчание стало, своего рода, инструментом борьбы с патриотическим инакомыслием в образовании.

Сегодня по-прежнему занимаются именно тем, что «создают условия», именно такие, в которых и происходит формирование малограмотного и духовно опустошённого ученика, выпускника школы. Что делать?

Первое. *Все силы бросить на возрождение патриотического, духовно-нравственного российского учительства!* Это значит, педагогические вузы страны должны получить государственный заказ на подготовку совершенно определённого типа учителя – проводника идеологии российской государственности, суверенитета страны, любви и поклонения отечественной истории, культуре, национальным традициям, гордости за принадлежность своему народу и Отечеству.

Наше учительство вновь должно стать народным. Даже в монархической России учительство, образование и министерство были народными. В названии современного российского образования понятие «народное» утрачено закономерно.

Дело не в словах, а в сути. Ошибочно считать, что в расслоённом по имущественному признаку российском обществе уже невозможно вести речь о единой цели образования.

В этом вопросе начинать надо с учителя. В подготовку учителя российской школы должно входить формирование его государственного мировоззрения. Это значит, что он должен быть подготовлен к пониманию того, что Россия в окружении государств конкурентов, пре-

тендующих на лидирующие позиции в мировом сообществе, может выдерживать конкуренцию лишь при одном условии. Государство-лидер не может допустить, чтобы образовательная планка выпускника школы, *каждого выпускника, на территории всей страны*, качественно и по объёму знаний, могла бы опуститься ниже определённого уровня. То есть, единство цели состоит в полном, всеобъемлющем оптимальном образовательном минимуме, измеряемом объёмом программы средней общеобразовательной школы которым должен обладать каждый выпускник. *Подчеркнём – каждый!* Любой, бедный, богатый, желающий или не желающий учиться должен быть обязательно, вплоть до принуждения образован государством настолько, насколько это гарантирует безопасность страны. В этом состоит единство образовательной цели. Единство цели в российском образовании – это тип личности, выпускник, образовательный уровень которого, является гарантией интеллектуальной и духовно-нравственной безопасности России.

В современном состоянии расстроенной системы российского образования подобная цель действительно недостижима. Разрушена единая система образования, а точнее, единая школа!

Поэтому, второе – надо немедленно *возродить единую школу*. Единая школа – величайшее достижение в истории мирового образования, вековая мечта прогрессивного человечества, осуществлённая только в практике советской школы, продемонстрировавшая возможность вертикального взлёта в образовании, всего за полвека, от поголовной безграмотности к самому образованному обществу в мире к концу восьмидесятых годов.

Важнейший вопрос, который, скорее всего, должен стоять первым, с которого надо начинать – это мировоззрение учителя. Это самый трудный вопрос, который всех ставит в тупик. Сегодня нет ни одной статьи, ни одной работы, исключая лишь православное образование, в которой предлагалось бы его успешное решение. Никто не говорит определённо, как этот вопрос решать. А тех, кто что-то предлагает легко подвергают атеистической обструкции. Мысль и волю парализует глубоко укоренённый в сознание якобы антагонизм религии и науки, лжедемократический постулат о «свободе» вероисповеданий, «свободе» выбора мировоззрения. Именно здесь скрывается корень и отсюда произрастает галлюциногенное растение с плодами под названием «права человека», «свобода выбора» и прочей демагогии, интенсивно закачиваемой в сознание не только населения нашей страны, но и по всему миру.

Чтобы быть эффективными решения и действия должны быть простыми. Требуют западники, господствующие в управлении российским образованием свободы вероисповеданий и соблюдения прав человека, вот пусть и объяснят, почему всем навязывается только одно единственное атеистическое мировоззрение и почему принятие законов используются в качестве инструментов для нарушения прав человека – изоляции системы образования от иных мировоззрений. Где свобода выбора? Из чего может выбирать современный школьник и студент, если, например, история религий излагается в школах и вузах преимущественно в атеистической интерпретации!

С подобной простой и ясной постановки вопросов надо начинать воспитание российского учителя. Именно с учителя, а не с учеников. Не с преподавания «Основ православной культуры» надо начинать в массовой школе, а с формирования и взращивания духовно-нравственного, патриотического российского учительства. Сегодня пока что во враждебной, как по умыслу, так и по недомыслию, в духовно опустошённой педагогической среде, преподавание «Основ православной культуры», это подлинно необходимое начинание в массовой школе будет непременно дискредитировано.

Несомненно, патриотическое воспитание российского учительства невозможно без фундаментальных мировоззренческих оснований коим является православие. Но при современном положении дел – господства в системе образования атеистической идеологии, православная идеология ни в школы, ни и в вузы допущена не будет.

Поэтому к православию в воспитании российского учительства следует обратиться в первую очередь, как к фундаментальной российской патриотической идеологии. Не религиозные воззрения страшат противников православия, а русский культурный, патриотический дух, который несёт в себе православное мировоззрение. В конце концов, действительно, человек волен верить в то, что избирает свободно! Но не может быть эффективным российским учителем человек, который пребывает в невежестве, не знает, что вдохновляло наших предков на создание великого государства, на победу многочисленных врагов, что вдохновляло великих русских композиторов, художников, писателей, архитекторов на создание выдающихся произведений мирового значения!

Ни одна приличная частная школа не возьмёт на работу учителя, предварительно не убедившись в соответствии морального облика, взглядов, идеалов, отнесения учителем себя к тому или иному ве-

роисповеданию, идеалам и духу данной школы. Почему же государственная российская система образования представляет собой проходной двор?

Чего можно ждать от духовно опустошённого учителя преподающего историю России, русскую литературу, русский язык и даже географию? В лучшем случае учебные дисциплины могут быть лишены жизни. В худшем – они могут получить антипатриотическую направленность.

У нашего образования, слава Богу, сохранились эффективные рычаги для решения проблемы соответствующей подготовки учителя в самые кратчайшие сроки! В системе педагогического образования структурно и организационно сохранились кафедры педагогики. Педагогические кафедры – это уникальное явление присущее только системе российского образования. Главное важно понять, кафедры педагогики, в своё время созданные как идеологический воспитательный инструмент, наработали колоссальный опыт работы с человеком, с ребёнком, учеником. Накопили богатый опыт подготовки учителя-педагога. Эффективное в патриотическом воспитании советское учительство готовилось именно на этих кафедрах. Сегодня пока ещё на кафедрах страны остались люди глубоко и профессионально знающие дело. Но их становится всё меньше.

Педагогическим кафедрам нужен государственный заказ на подготовку учителей государственников, способных осуществить патриотическое, духовно-нравственное воспитание учащихся страны.



ВКЛАДЫВАТЬ СРЕДСТВА В ОБРАЗОВАНИЕ, ВЫКЛЮЧИВ «ИННОВАЦИОННЫЙ» НАСОС ОТКАЧИВАНИЯ БЮДЖЕТНЫХ СРЕДСТВ

В последние годы в российское образование действительно пошли несравнимо большие деньги за весь послесоветский период. Но где гарантия, что увеличение финансирования даст положительный результат? И что понимать под результатом?

Если средства вкладываются в человека, то, очевидно, результатом должен стать человек совершенно определённого качества. Из-

вестно, что «человек – продукт обстоятельств и воспитания». То есть, не сама по себе система образования нас интересует, а продукт системы – выпускник школы и вуза.

Какой продуктставляет стране современная система образования? – Далеко не тот, с которым могут быть достигнуты амбициозные, социальные и экономические проекты.

К сожалению, по прошествии, вот уже скоро двух десятков лет, отчётливо прослеживается постоянное снижение качества образования. Качество – это полноценные знания, грамотность, эрудиция, духовность и нравственность школьников ежегодно вливающих в активную трудовую жизнь и продолжающих обучение в вузах.

Давать подобную характеристику качеству работы современной российской системы образования автору статьи позволяет почти сорокалетний опыт учительской и преподавательской практики, подготовки учителей для школ, научно-педагогическая работа.

Есть с чем сравнивать. Ещё не стёрлась из памяти работа советской системы образования с её высокими массовыми результатами.

Тот, кто имеет дело с абитуриентами и первокурсниками знает, как обескураживает дремучее невежество нынешних выпускников школ, почти переставших читать. Кругозор, эрудицию удаётся немного подтянуть к третьему курсу. Неумение грамотно писать, в вузе преодолению уже не подлежит. Для этого нет времени, это не входит в задачи вуза. Нет необходимости множить и духовно-нравственные характеристики старшеклассников и студентов. О знаниях выпускников гимназий, лицеев, профильных школ, колледжей особый разговор.

Теперь уже, параллельно с постоянным ростом финансирования системы образования, государство, политическое руководство должно уяснить себе направление «главного удара», а не просто в очередной раз вбросить большие деньги в «инновационную» топку.

Система образования – это вовсе не министерство, комитеты по образованию, отделы, департаменты и прочие структуры. Всё это – приложение к образованию, к сожалению не бесплатное.

Образование – это не здания, евроремонт, компьютеры и даже не только «правильные» учебники. Хотя всё это чрезвычайно важно.

Суть и сущность любой системы образования определяется составом учителей. Цепь системы замыкается в ключевом звене – «учитель – ученик».

Качество образования в каждом отдельном случае и в целом в системе обеспечивает своей работой учитель. Зарплату учителям

нужно постоянно повышать, но взаимозависимость оплаты работы и её качества *заканчивается пределами подготовленности учителя.*

К сожалению, за годы реформ и модернизаций всё было сделано, чтобы, скажем мягче, преобразовать учителя. Не будем уточнять, кому и, с какой целью это было нужно.

Тот, кто помнит, как всё начиналось, знает, что экономика рухнула в одночасье, а образование держалось ещё несколько лет благодаря качественно подготовленным учительским кадрам ещё в советские времена.

Сейчас пошёл обратный процесс. Экономика на подъёме. В массовом образовании – упадок. Заметными изменения стали к концу девяностых годов. *Упадок в образовании теперь уже объясняется, кроме прочего, принципиально изменившимися характеристиками профессиональных качеств учительства нового поколения.* И, как следствие, – качественных характеристик выпускников школ.

Конечный продукт школьного образования – человек, ученик. А формируется он, прежде всего, на уроках. Школа держалась до тех пор, пока в ней преобладал учитель старого воспитания. Особенность учительского профессионализма в хорошем смысле состоит в умении «пропускать» мимо, всякого рода «инновации». Школа во все времена была и остаётся полигоном для экспериментов, нужных, но чаще – не нужных. Хорошему профессионалу профанация видна сразу. Если «инновация» принципиально не разрушает налаженный процесс, хороший учитель обходит её и доводит работу до конца, сообразуясь с профессиональным пониманием дела. Именно поэтому школа продолжала качественно работать ещё некоторое время.

Только теперь удаётся осознать не просто высокое качество работы системы образования конца восьмидесятых годов, но и несопоставимое количество высоко подготовленных выпускников – продукта школьной системы, ушедшей в прошлое. Воистину, чтобы оценить, надо потерять.

Со сменой кадрового состава учителей в силу возрастных причин в ближайшее время положение дел будет только ухудшаться. Выпускник современного педагогического вуза работал бы хорошо, качественно, но дети ему «мешают».

Подготовка учителя не исчерпывается знаниями и некоторыми методическими умениями обучения своему предмету. Важным критерием профессионализма учителя является готовность для работы с

особым «материалом» – с человеком. Этому выпускников педагогических вузов сегодня уже почти не учат.

Апогей современной педагогической мысли – бесконечное переосмысление форм и содержания образования, стимулируемое гратами. Современная педагогическая теория оперирует небольшим набором понятий: инновации, управление образованием, образовательное учреждение, технологии, стандарты, модуль, профильная школа, тест, контрольные работы, экзамены через Интернет.

Вузовская педагогика окончательно стала бездетной. А понятие *учитель* заменено «инновационным» – *специалист образовательного учреждения*.

Для того чтобы из студента получился учитель, в нём надо учителя воспитать, сформировать потребность быть учителем и воспитать профессиональную самоотверженность, подобную той, которая характеризовала учителя советской школы. Старые учителя не оставили детей, когда им стали платить зарплату, оскорбляющую достоинство человека. Учителя не прекращали работать, когда им не платили зарплату. Нищенское положение учителей не привело к немедленному снижению качества работы на уроках. Лишь время внесло коррективы.

Вкладывать в человека в образовании, теперь уже должно означать и вложение средств, в подготовку и переподготовку учителя.

Учитель это инструмент государственного прикосновения к личности, к каждому человеку в российском обществе через систему массового школьного образования.

Система общего среднего образования также должна получить *государственный заказ – на выпускника средней школы с чётко предъявленными критериями его личностных характеристик*.

Работа системы образования должна оцениваться по качеству школьных выпусков. *Платить системе надо не за инновационные управленческие фантазии, а за результат, коим является в совершенстве подготовленный выпускник*.

На первом этапе перед системой образования государство должно поставить задачу хотя бы возвратиться к уровню знаний, грамотности и эрудиции, которыми характеризовался массовый выпускник советской школы. Современные элитные школы проблемы не решат.

Это можно достичь единственным способом – вернуть в массовую общеобразовательную школу полноценную единую школьную программу и соответствующие учебные планы. Каждому выпускнику

должен быть гарантирован полный объём учебных часов по обязательным учебным дисциплинам. Необходимо исключить потерю времени на второстепенные дисциплины из так называемых регионально-го и школьного компонентов образовательных стандартов.

Пора позаботиться о душе выпускника школы. Выполнение госзаказа на совершенного выпускника невозможно без духовно-нравственных ориентиров в характеристиках личности.

Давайте задумаемся, можно ли увеличивать финансирование современной системе образования в её актуальном состоянии?

Есть ли, например, смысл бесконечно увеличивать пособия на детей в семье, если родители безнадежно «подсели» на наркотики?

Наша система образования «подсела» на «инновации»! Долгие годы систему школьного образования сотрясает «инновационная» лихорадка.

Нормальные люди со здравым смыслом, но далёкие от тонкостей происходящих в системе образования, пасуют перед магическим словом «инновация». Что скрывается сегодня за этим таинственным понятием? – Реформаторский синдром! Преобразования из средства получили развитие в цель: преобразования ради преобразований, щедро стимулируемые грантами. Систему российского образования пора стабилизировать.

До «инновационных» потрясений начала девяностых годов, школа, если и требовала изменений, то лишь в единственном – в устранении старой идеологии, в написании учебников соответствующих действительной истории России, в небольшом уточнении содержания учебников по литературе и в современном техническом, информационном оснащении школ.

Первой «инновацией» явилось уничтожение единой школьной системы – высшего достижения в мировой культуре образования и погружение в нынешний хаос «многообразия образовательных учреждений».

Инновационными называются постоянно разрабатывающиеся и непрерывно перерабатывающиеся стандарты, создание всё новых и новых «инновационных» типов школ.

К инновациям начала девяностых следует отнести рукотворную гибель системы среднего профессионального образования.

«Инновационным» достижением объявляются стандарты регионального и школьного компонентов, регламентирующих содержание

образования школьников. В реальности драгоценное время детей тратится во многом на второстепенные знания.

Инновационным рассматривался переход на двенадцатилетнее обучение, о котором теперь уже никто не помнит. Главное – под разработку инноваций успешно были освоены бюджетные деньги.

Надо ли множить характеристики ЕГЭ – это тоже «инновация», от которой тупеют ученики и учителя.

Отмена обязательного экзамена по литературе – это тоже «инновация»!

Поутихла «инновационная» активность вокруг разработки и создания системы профильного образования.

Выдающимися педагогическими умами прошлого и современности доказано, что ранняя профильная ориентация до получения полноценного среднего образования вредна, неоправданна. Когда массовая школа подменяется профильной, её результатом становится недоучено-переученный выпускник. Обременённый лишними знаниями и с отсутствием в изменившихся обстоятельствах востребованных, выпускник оказывается в сложном положении, при стечении обстоятельств обречённым на остановку в развитии.

Сомнительной «инновацией» с точки зрения профессионалов является и принятый недавно закон об обязательном среднем одиннадцатилетнем образовании. Вектор верный, но какое решение!

Впечатляет допустимость неудовлетворительных оценок при переводе в очередной класс. То есть, законом программируется неквалифицированная работа системы образования, учителей и разрешение финансировать отрицательный результат! В государственной школе так вопрос ставиться не может.

Положение немедленно изменится, если учитель будет сознавать, что он – государственный служащий, что он обязан качественно выполнять государственный заказ, коим является совершенный выпускник школы и что его выполнение контролируется исполнительной властью!

Этим критерием в первую очередь должна стимулироваться заработная плата учителя, и лишь во вторую – «подушевым» критерием. Подушевое финансирование непременно стимулирует качество работы школ, но до определённых пределов. Есть опасность снижения качества выпусков в силу скрытой от постороннего глаза школьной специфики отношений. Учителя вынуждены будут ставить удовлетворительные оценки, ученику, прекратившему серьёзно работать, трудить-

ся на уроках, выполняя административные установки в целях сохранения оплачиваемого контингента.

Очевидно, то, что хорошо в финансовом стимулировании в медицине, не является оптимальным в образовании.

Запрограммирована «инновация», а по сути – «волынка» со школой до двадцатилетнего возраста для тех, кто стремится увильнуть от службы в армии – это устранение стимула успешно учиться для мальчиков в старших классах.

Нет нужды продолжать перечень «инноваций» удерживающих российское образование в стагнации. Дело не только в этом.

«Инновационное» творчество, помноженное на грант-технологию – эффективнейший инструмент, насос откачивания бюджетных средств. «Инновации» позволяли управленческим структурам безбедно пережить трудные девяностые годы. Сейчас же, когда проливается золотой бюджетный дождь и намечается его усиление, трудно предположить, что «инновационные» фантазии пойдут на спад.

Сегодня для того, чтобы привести школьную систему в рабочее состояние важно дать ей отдохнуть от «инноваций» и сосредоточиться на качестве, на подготовке *совершенного учителя и совершенного выпускника*, стабилизировав классно-урочную систему *массового* школьного образования.



СОХРАНИТЬ ВУЗОВСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Исторически, по замыслу творцов российского педагогического образования назначение педагогики – готовить учителей для общеобразовательной школы.

Сегодня проблемы возникают с попытки договориться о смысле, вкладываемом в понятие *учитель*. Если учитель – это «специалист образовательного учреждения», единственной функцией которого является обучение, передача знаний учащимся, тогда кафедры педагогики не нужны. С подготовкой предметника прекрасно справляются факультетские методические кафедры.

Кафедры педагогики в вузовском образовании – это уникальное явление, которое характерно исключительно для советской и постсоветской российской культуры образования. Система педагогических кафедр начала формироваться в стране в двадцатые и тридцатые годы. Апогей в развитии приходится на шестидесятые-восьмидесятые годы прошлого века.

К шестидесятым годам действительно образовалась устойчивая «общность советских людей». Сформировался особый тип личности – советский человек. Это подтверждается поколением, которое ещё не ушло в прошлое в лице современного многочисленного и искреннего коммунистического электората. Эти люди учились и воспитывались в советской школе, это бывшие октябрята, пионеры и комсомольцы. Школа периода тридцатых-семидесятых годов эффективно выполнила функцию воспитания. Для успешной реализации воспитательной функции требовалась должная профессиональная подготовка педагогических кадров школ.

Именно эту задачу выполняли кафедры педагогики весь советский период. Казалось бы, со сменой общественного устройства в девяностые годы кафедры педагогики должны были быть распущены, как это произошло, например, с кафедрами истории КПСС. Почему же педагогические кафедры сохранились? Можно допустить, пожалуй, главную причину.

Кафедры педагогики, выполняя идеологический заказ, в то же время формировали профессиональное сознание учителей на богатейшем историческом, теоретическом и методическом материале западно-европейской педагогической культуры, по сути своей христианской, выборочно русской, преимущественно XVIII–XIX веков и чрезвычайно яркой, советской практике, глубоком и эффективном педагогическом учении А.С. Макаренко.

К концу восьмидесятых годов кадровый состав ведущих в стране педагогических кафедр, в те годы ЛГПИ им. А.И. Герцена и МГПИ им. В.И. Ленина, представлял собой сильный и эффективный научный потенциал, всецело обращённый к главной причине и объекту педагогики – к ребёнку, ученику, к человеку. Эти вузы и кафедры являлись локомотивом для всех региональных педагогических структур. Подготовка учительства осуществлялась преимущественно по учебникам, разработанным на этих кафедрах.

Исходя из того, что развитие человека – это единый процесс, было уделено значительное внимание разработке теории воспитания

вающего обучения. Кафедры педагогики логикой предмета своей науки были объективно приведены к своему сущностному назначению – готовить профессионалов для многофункциональной работы в развитии личности.

То есть, в силу исторических обстоятельств в российском образовательном пространстве фактом явилась проверенная практикой наука управляемого развития человека с его ведущими функциями – обучением и воспитанием. Зародившись под идеологический заказ, современная педагогика обрела предметную научную независимость.

К сожалению, идеология перестроечного периода привнесла деструктивные компоненты в четко налаженный организм российского педагогического образования. Сразу же была предпринята попытка отторжения воспитательной функции школы. Последствия не заставили себя долго ждать. Оказалось, что учебно-воспитательный процесс – это скоропортящийся продукт. Современные попытки реанимации воспитательной функции школы без четких ценностных ориентиров личности оказываются малопродуктивными.

В современной школе образование отождествляется с обучением. Едва ли можно считать образованным выпускника школы с неопределёнными взглядами или отсутствием оных в вопросах мировоззрения, гражданственности, лишённого духовно-нравственных ценностей.

Обучение – это важная, но всего лишь одна из функций педагогического процесса. Если за учителем закрепляется единственная функция, то кафедры педагогики должны естественным образом закончить свою историю. Именно это и происходит сегодня по факту, по состоянию дел.

Жива ли ещё вузовская педагогика? Последнее убежище, в котором она теплится – это носители системного и классического педагогического знания - преподаватели старшего поколения.

Постперестроечная педагогика скоро два десятилетия эксплуатирует одну и ту же узконаправленную тему – это формы и содержание образования. Наиболее употребительными понятиями являются *стандарты образования, профильная школа, модули, инновации, технологии*. Апогей современной педагогической мысли – это *управление образованием, контрольные работы, экзамены через Интернет и тестовый контроль*. Исчерпывается ли педагогическое знание данными понятиями и проблемами?

Если педагогика в скором времени не прикажет долго жить и окажется востребованной в качестве *системного научного знания о процессе педагогического развития и формирования ребёнка, ученика, человека в личность*, то придётся скорейшим образом реанимировать целый ряд вопросов в применении к реалиям российской современности в образовании.

Первое. Любая деятельность начинается с уяснения её цели. Педагогическая деятельность в этом не оригинальна. Не предвосхитив результат трудно надеяться на системное и плодотворное формирование личности.

В законе об образовании говорится, о создании условий для свободного развития личности. Уже долгие годы систему школьного и вузовского образования реформируют, модернизируют, создают такие условия для свободного развития личности, что на выходе мы стали получать в массе своей малограмотного выпускника, оставляющего желать большего и в эрудиции. Без комментариев оставим пока вопрос о культуре, духовности и морали. Есть исключения, но едва ли это можно отнести к заслуге современного школьного образования. Доводкой до университета занимаются репетиторы, а воспитанием – счастливый случай.

Осмысление, глубокий анализ действительной педагогической цели – прямая и наиактуальнейшая тема, к которой сегодня в первую очередь должна быть обращена вузовская педагогика. Полтора века назад это убедительно объяснил великий К.Д. Ушинский.

Устойчивым сегодня оказывается мнение по поводу того, что осмысление идеала, типа личности – это привилегия унитарной системы образования. Однако кто сможет возразить против «совершенного человека» – идеала предложенного великим педагогом? Не пора ли во весь голос начинать говорить о *совершенном выпускнике* массовой общеобразовательной школы! Это ли не цель для системы образования с великими традициями! Тогда снимается неопределённость с «условиями для свободного развития личности». Условия не цель, условия – средство достижения цели. Когда действительные цели затеняются условиями, имеем дело либо с недомыслием, с безграмотностью, либо с умыслом.

Второе. Современное состояние российской системы образования находится в противоречии с наметившимися тенденциями и реалиями экономического подъема и идеологическими ориентирами общества «суверенной демократии». Современное образование по-

прежнему бездумно и слепо прогибается под ретроспективу американского и западно-европейского образования. Между тем, интегрироваться надо достойно! Интегрироваться надо так, чтобы российская экономика и общество могли успешно конкурировать во всех отношениях с ведущими цивилизациями и экономиками мира.

Успешно конкурировать можно только при условии высокого образовательного уровня поколений выпускников массовой общеобразовательной школы ежегодно вливающих в жизнь. Общество с невежественной и малограмотной молодёжью обречено.

Совершенный выпускник – понятие относительное. На каждом этапе развития образования надо ставить реальные цели, адекватные стратегиям социально-экономического развития общества и государства. Статика здесь неуместна.

На первом этапе современная система образования должна поставить себе задачу хотя бы возвратиться к уровню массового образования (а не только в условиях элитных школ), грамотности и эрудиции, которыми характеризовался массовый выпускник советской школы. Этого можно достичь единственным способом. – Возвратить в массовую общеобразовательную школу полноценную школьную программу и соответствующие учебные планы. Совершенный выпускник на данном этапе должен характеризоваться образовательным минимумом для всех и каждого в объёме средней школы. Каждому выпускнику должен быть гарантирован полный объём учебных часов по обязательным учебным дисциплинам, исключив потерю времени на второстепенные дисциплины из так называемых регионального и школьного компонентов образовательных стандартов. Каждому выпускнику, без каких либо профильных сокращений и увеличений, должны быть обеспечены в полном объёме программы средней школы: история России, русский язык, литература, алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, химия, биология, география, астрономия. Разумеется – информатика. Лишь на этом минимуме должна надстраиваться профильная образовательная ступенька.

«Совершенный выпускник» знаниями не исчерпывается. Расставшись с советской духовностью, современное образование образовавшийся вакуум ничем не заполнило.

Между тем, свято место пусто не бывает. Почти два десятка лет души российских детей осваиваются СМИ, мягко говоря, не свойственными российской национальной культуре и духовности образцами. В школе этому практически ничто не противостоит. Имитация воспита-

тельной активности в системе образования и счастливые исключения не в счёт.

Действительное воспитание в школах невозможно без государственного целевого заказа с чёткими духовно-нравственными ориентирами в характеристиках выпускника массовой школы, а также без государственного заказа кафедрам педагогики на подготовку учителя способного профессионально выполнять функцию воспитания в школе.

Третий аспект – методологическая, теоретическая и духовно-нравственная подготовка учителя.

В задачу современной вузовской педагогики должно входить непрерывное совершенствование фундаментальных теоретических вопросов предметной сути данной науки.

Назовём главные, требующие активнейшего и скорейшего научного переосмысления, проработки, активных дискуссий, интенсификации всех возможных форм аналитической работы научного сообщества. – Это научный предмет педагогики; её философские и психологические методологические основания; мировоззренческие ориентиры государственного педагогического образования; теория педагогического и образовательного процессов; педагогические цели; сущностные развивающие функции педагогики; учитель российской школы; сущность, содержание, формы и принципы полифункционального образования; теория педагогического метода; классно-урочное образование в современной российской школе; методика педагогического процесса урока; передовые методические идеи в классно-урочном образовании в практике российских школ в XX веке; теория и методика коллективного воспитания и другие.

Целостная и развёрнутая концепция единого курса теории и методики педагогического процесса отражена в нашем учебном пособии «Новая педагогика массовой школы» СПб, 2005. Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений по направлению 540600 (050600) Педагогика и допущено Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования. Глубокое рассмотрение теории педагогического метода представлено нами в научной монографии «Педагогический метод» СПб, 1995.

Современное положение дел в теоретической подготовке российских учителей назвать нормальным невозможно, когда студенты даже в рамках одного вуза, обучаясь на своих факультетах преподавателями одной и той же кафедры, получают теоретические знания противоречивого и даже взаимоисключающего содержания. – Препо-

даватели в такой ситуации вынуждены «натаскивать» студентов или попросту готовить ответы на вопросы экзамена, проводимого через Интернет, под страхом неаттестации учебного подразделения. Оставим пока без комментариев качество вопросов предлагаемых студентам для экзамена!

Свобода научных воззрений – абсолютный принцип для развития любой науки. Не является исключением и педагогика. Другим принципом развития науки и в особенности её развития в учебную дисциплину является обязательное стремление к научному консенсусу в процессе активного обсуждения научных проблем на страницах специальных научных журналов. Нельзя сказать, что отдельные вопросы теоретической педагогики не обсуждаются на страницах печати. Однако современный вариант стихийности, отсутствия системы не обеспечивает скорого и кардинального решения спорных научных проблем. За образец можно было бы принять формы и организацию эффективной деятельности Академии педагогических наук минувшего века.

Сегодня мы имеем монополию на научную «истину» всем хорошо известных авторов, в учебных пособиях которых целый ряд вопросов на современном уровне развития теоретической педагогики являются вчерашний день. В целом ряде случаев имеет место, интерпретированное под «инновационную» конъюнктуру переписывание советских учебников. Иллюзию новизны создаёт «инновационная», «модульная», «профильная», «технологическая», «тестовая», «компетентностная», «маршрутная», «мониторинговая» и т.п. наукообразная риторика. Единственно положительным явлением, можно рассматривать необязательность этих учебных пособий.

Преподаватели, которым недостаёт теоретической подготовки, за не имением лучшего вынуждены обращаться к тому, что есть. Душающие и ищущие преподаватели работают по своему усмотрению.

До тех пор, пока не появится заинтересованный заказчик в лице государства качественной подготовки российского учительства, и не будет реанимирован инструмент выполнения заказа, образование будет носиться по волнам произвола без руля и ветрил. Вместе с тем жёсткий ориентир на качество образования и грамотная расстановка специалистов для выполнения государственного заказа на учителя-государственника немедленно приведёт к необходимости развевать наукообразный смог в поиске эффективных теоретических и дидактических концепций.

Акцентируем лишь на некоторых фундаментальных проблемах в теоретической педагогике. Неудовлетворение вызывает субъективный подход в определении предмета науки. Ещё с советских времён проблема решается исключительно декларативно. Вместе с тем мы настаиваем, что предмет науки – это её нерв, своими окончаниями прикасающийся к каждой клеточке научного организма. В предмете «свёрнута» вся наука. Предмет науки не декорация, не украшение. Предмет науки – это инструмент проникновения в каждый теоретический аспект педагогики. – Это критерий проверки отнесения теорий к данной науке, а не к другой.

С начала девяностых годов теоретики, активно разрабатывавшие проблему методов коммунистического воспитания и методов обучения на дидактическом уровне, к сожалению, спешно мимикрировали в понятие, подвернувшееся очень кстати – в «образовательные технологии».

Фундаментальный вопрос педагогической теории – проблема педагогического метода. Для успешной и качественной работы учителя, как и любого специалиста, в любом виде деятельности нужны инструменты. Педагогический метод – это инструмент учителя. Это понятие мы успешно возвратили к жизни из педагогического учения П.Ф. Каптерева.

Теория педагогического метода позволила понять, что воспитание и обучение – это сущностные функции единого явления – процесса педагогического развития и формирования ребёнка в личность, что в природе не существует отдельно методов обучения и методов воспитания. Эти понятия (воспитание и обучение) – результат человеческой способности к абстрагированию и анализу. Все эти вопросы тщательно разработаны нами в указанных работах.

Практику интенсивной проработки фундаментальных теоретических и методических вопросов педагогики надо скорейшим образом реанимировать. Архиважной сегодня является систематическая работа методологических семинаров – абсолютного инструмента повышения научного уровня кадрового состава в преподавании вузовской педагогики. Необходимо немедленно возвратиться к научному и методическому анализу, к публичному обсуждению лекций вузовских преподавателей.

Четвёртое. Современное состояние вузовской педагогики обусловлено существенно изменившейся профессиональной ориентацией преподавательского состава в постсоветские годы.

Подготовка преподавательских и научных кадров в советском вузовском педагогическом образовании была построена методологически грамотно. Абсолютным условием для преподавательской деятельности и допущения к научным исследованиям в педагогике являлся обязательный трёхлетний, подчеркнём – успешный, опыт работы учителем школы. Логика проста – человек, который никогда не имел дела с ребёнком, с учеником – с первопричиной педагогики, не имел успешной продолжительной практики чувственного проживания педагогического процесса в качестве учителя, творца этого процесса, не в состоянии проникнуть и ощутить суть развития личности в позиции научного исследователя. Тем более, невозможно полноценно учить студентов. Такому преподавателю кроме отвлечённых общих рассуждений студентам нечего сказать, теория оказывается безжизненной.

Условием преподавательской и научной работы в педагогическом вузовском образовании должен рассматриваться именно учительский опыт, потому что классно-урочный опыт работы синтезирует в себе все возможные методические варианты индивидуальной, групповой работы с детьми, а по процессуально-педагогической сложности, по напряжению в работе с человеком превосходит, например, деятельность преподавателя вуза.

Так, школьный учитель, даже средних способностей, легко адаптируется в вузовской преподавательской деятельности, потому что классно-урочная школьная практика обеспечивает наработку динамичной, максимальной насыщенности, вариативной методики педагогического процесса. В то же время, преподаватель вуза, не имевший учительской практики далеко не сразу, не всегда успешно справляется с проведением урока, может никогда не состояться в качестве учителя. Проще говоря, кто прошел через «горнило» школы уже не требует специального обучения для работы, как в формах дошкольного, так и в любых формах внешкольного, в частности - вузовского педагогического образования.

Следует полагать ошибочной сохраняющуюся поныне практику формирования кадрового состава в вузовском педагогическом образовании, исключившей обязательность наработки положительного школьного классно-урочного опыта.

Пятое. Вузовская педагогика должна *реально* возвратиться в школу присутствием преподавателей кафедр, в процесс практической подготовки студентов. Обязательной должна стать работа преподавателей кафедр в реальных педагогических процессах, как в наблюде-

нии и анализе классно-урочных процессов, так и внеурочных форм учебно-воспитательной работы. Каждый преподаватель должен быть в состоянии провести и продемонстрировать студентам открытый урок или внеклассное мероприятие.

Нет сомнения в том, что руководители практики студентов, представляющие кафедры методик преподавания учебных дисциплин справятся с подготовкой предметника.

Функция вузовской педагогики в практической подготовке студентов иная. Эта функция раскрывается в понятии *методика педагогического процесса*. Методика педагогического процесса выполняет задачу подготовки учителя-профессионала *для работы с человеком* в практике урока – это работа с ребёнком, учеником, воспитанником, безотносительно к учебной дисциплине.

Например, потребность учиться вызывается далеко не всегда привлекательностью познаваемого материала. Такая потребность обуславливается профессионализмом учителя, способностью привести в действие максимум факторов педагогического процесса по обеспечению психологической комфортности, увлечённости, вдохновения, интереса. При отсутствии объективных стимулов к учению (с советского времени и до сих пор отсутствие прямой зависимости материального благосостояния от высокого качества образования специалиста), потребность учиться компенсировалась разработкой эффективных педагогических методик формирования потребности в познании, пусковым моментом, в «запуске» которой становилась совершенная, интересная, увлекательная работа учителя. В этом научном опыте, практике школы советская педагогика далеко опередила мировые методические образцы. Это важно сохранить и преумножить, а главное активно включить в процесс подготовки учителей в соответствии с неудовлетворительным положением дел в педагогической подготовке профессионалов.

К этой ценнейшей теории и практике педагогика должна вернуться. В советский период развития педагогической науки значительное внимание было уделено формированию познавательного интереса и нравственного развития личности в частности в деятельности педагогической кафедры ЛГПИ им. А.И. Герцена, во главе с научными лидерами, членом-корреспондентом Академии педагогических наук Щукиной Г.И., действительным членом РАО Васильевой З.И., профессорами Ахаян Т.К., Громцевой А.К., Радиной К.Д. Роботовой А.С. и другими.

Шестое. Не может вызывать удовлетворения вал диссертационных исследований в номенклатуре педагогических специальностей, не имеющих реальной прямой отдачи и актуальной практической значимости в развитии педагогической науки. Единственное, что пока ещё позволяет терпеть ситуацию – это то, что исследования не усугубляют и без того не блестящее положение дел в практике массового образования. Исследования пока проходят «мимо» школы. Но это дело времени. Количество обремененных учеными степенями людей растёт. А количество, как известно, ведёт к качеству кадрового, подчеркнём – руководящего, состава в системе российского образования. Учёная степень автоматически, особенно в региональной системе педагогического образования ведёт человека «наверх». Формально «остепенённые» руководители имеют склонность тормозить передовую научную мысль и практику, либо в силу устранения должностной конкуренции, либо в силу недостаточной научной подготовки для должной оценки полезных научных идей. Чем выше учёная степень и звание формального качества, представителя управленческой структуры в системе образования, тем в большей мере возрастает опасность сдерживания развития системы в целом.

Основанием для подобных утверждений является многолетняя практика наблюдения, в частности минувших перестроечных лет, за тематикой диссертационных исследований выносимых на защиту соискателями, представляющими систему управления российского образования. Темы по преобладанию связаны с организационным усовершенствованием в качестве «научного» обоснования всё новых и новых структур под воплощение очередной «инновации» с последующим успешным освоением государственного бюджета. И не важно, что все эти годы «инновации» не ведут к возрастанию качества массового образования.

Зелёный свет и у «интеграционной» тематики, всё в большей и большей мере вступающей в противоречие с государственной политикой «суверенной демократии». Не важно, например, что страны с полувековым опытом, единого государственного экзамена, тестовой и дистанционной оценки знаний учащихся от подобной практики отказываются. Следует помнить, что в «передовых» цивилизациях интегрируемый в нашу практику опыт используется в школах для учащихся обречённых на неквалифицированный труд, не требующий качественного образования. В наших же исследованиях подобные темы проходят под инновационным знаком.

Типичной тематикой диссертационных исследований последних, почти уже двух десятилетий является «инновационное» образование, под которым подразумевалось, в начале девяностых годов – «научное» обоснование перестройки общеобразовательных школ в гимназии и лицеи, в последнее время несколько поутихшая тема разработки профильных школ.

За подобным «научно» обосновываемым «инновационным» образованием отчётливо просматриваются всё те же «уши» интеграционной идеологии и практики, приведшей к исчезновению единой общеобразовательной школы позволившей всего за полвека обществу стать вровень и, в ряде показателей, обогнать ведущие цивилизации мира.

Результатом стала система общего образования, представляющая единый всероссийский тупик, не по закону, а положению дел. Школа не гарантирует уровень подготовки выпускника массовой школы, обеспечивающий поступление в университет. Выпускник школы упирается в репетиторский тупик, из которого не каждому дано вырваться. Между школой и университетом образовался платный «буфер».

Седьмое. Современные научные исследования проходят мимо самой сути педагогической науки – исследований педагогических процессов, в которых собственно и происходит профессионально организуемое развитие личности – воспитание и обучение учащихся, воспитанников. По крайней мере таких исследований очень мало, уж не касаясь проблемы их качества.

Этому препятствует подбор аспирантского контингента. Учитель школы с целевым направлением, основанием для которого явилась его творческая, высокой результативности педагогическая деятельность – ныне большая редкость в аспирантской среде. Скорее можно встретить «исследователя» с негативным школьным опытом, но одарённого в сочинительстве.

Подобная практика ведёт к снижению качества, например, преподавательского состава педагогических кафедр. Вновь испечённый преподаватель с отрицательным школьным опытом не в состоянии провести качественный анализ урока во время педагогической практики студентов, не говоря уж о том, чтобы провести показательный урок. Да и лекции такого преподавателя, как правило, носят поверхностный и отвлечённый от живой педагогики характер. Со временем, преодолев профессорскую планку, но, имея формальный статус для руково-

дства научными работами аспирантов, доктор педагогических наук начинает плодить себе подобных.

Сущей мукой для научных руководителей становится руководство исследованиями аспирантов со студенческой скамьи. Педагогика есть прикладная, практическая наука, направленная на текущую и ближайшую конкретно историческую перспективу образования в обществе. Вчерашний студент, даже семи пядей во лбу, не может быть исследователем педагогических явлений, процессов, успешно не «прожив» их в позиции учителя, воспитателя, педагога в реальной успешной практике. Так появляются поверхностные работы теоретизирующих исследователей.



ОБ ЭМПИРИЧЕСКОМ ЗНАНИИ, ПРЕДМЕТЕ НАУКИ И ЦЕЛЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Для того чтобы научные педагогические исследования имели практическую ориентированность, для этого надо добиться того, чтобы исследования имели отношение к реальной педагогической практике. Именно к педагогической, а не к какой либо иной. Сегодня сплошь и рядом исследования либо «выскакивают» за пределы научного педагогического поля, либо не имеют вообще никакого отношения к педагогике, лишь маскируемые педагогическими категориями. Это происходит по ряду причин.

Поле практической и научной сфер деятельности в любом знании становится отчётливым с момента точного определения предмета этой науки. Если предмет науки не определён, или определён односторонне, становится затруднительным «вписаться» педагогическим исследованиям в односторонне декларируемый предмет. В межпредметье проскальзывают педагогические спекуляции в научных исследованиях, либо не имеющих отношения к педагогической практике, либо «пропускающих» эту практику через горлышко узкопредметных педагогических исследований, таким образом, искажающих, «разламывающих», дробящих единую науку. Надо понимать, что предмет науки – это всегда совершенно конкретная, широкая область объек-

тивной реальности, которую важно раз и навсегда осознать, открыть для науки и строго ему следовать.

Предмет науки не придумывается, не декларируется, а осознаётся как всеобъемлющая педагогическая реальность, как педагогическая действительность, как объективная практика. Ещё раз подчёркиваем – всеобъемлющая, объективная реальность! Только так появляется возможность для чёткой практической ориентированности научных педагогических исследований. Только в этом случае становится возможным доказательное устранение околпедагогических исследовательских измышлений и спекуляций.

Долгое время считалось, а многие остаются на этих позициях и сегодня, что педагогика – это наука о воспитании человека. Но ведь *воспитание* – это не единственный аспект, который занимает эту науку. Педагогику интересует и *обучение*, а это процесс, основанный уже на иных психологических основаниях. Педагогику интересует и *образование* и как процесс целостного становления личности, и как система образовательных учреждений, и как управление образованием, и как образовательный процесс, реализующийся в классе на уроке и т.п. Приучение и целенаправленное физическое развитие личности едины с воспитанием, но не тождественны воспитанию. Это означает, что воспитание не охватывает единой величины, именуемой педагогикой.

Задержим внимание на очередном произвольном определении научного предмета педагогики: «Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах» (Сластёнин В.А.).

Типичный образчик определения, а таковых великое множество, благодаря которым к педагогике можно отнести всё что угодно, любой опус с рассуждениями об образовании. Определение предмета науки не должно вызывать вопросов, а должно быть способным давать ответы на вопросы, относящиеся к конкретной науке. Здесь же сразу очевидной становится субъективная привязка *образования к педагогическому процессу!* Отсюда вопрос: «А почему не к *образовательному процессу*»?

Не развивая опровержения данного определения, что не составит труда, отметим лишь, что *образование* – это явление и понятие вторичное, т.е. культурное.

В определении предмета педагогики как науки должно находиться явление природное, то есть первичное, всеобъемлющее и

объясняющее не только *образование* как феномен культуры, но также и феномен самого человека и общества! То есть в определении научного предмета педагогики должен рассматриваться феномен предшествующий самой причине педагогики как человеческой практики, уж не говоря о науке. Таковой, то есть причиной педагогики, несомненно, является Ребёнок. Представим на минуту, что на Земле исчезли все дети и остались только взрослые! О какой педагогике можно вести речь? Для чего нужны учителя, воспитатели, учебники, методики, школы, не говоря уж о комитетах по образованию, а тем более, зачем тогда министерство образования со всей своей управленческой структурой и «управленческими» диссертациями?

Но и сам Ребёнок есть следствие такого природного явления, способа существования всего сущего как *развитие*! Сам человек и человеческое общество есть результат процессов *развития* в природе! Пока, не употребляя понятия, *педагогика*, отметим, что *воспитание* – наипервейшая человеческая функция есть следствие такого природного феномена как рождение и *продолжение развития* ребёнка. А мы, взрослые тут как тут: «Не так голубчик развиваешься! Мы знаем, как этот процесс должен происходить!». Так начинает обнаруживать себя функция *воспитания*, представляя не что иное, как организуемый взрослыми людьми процесс многостороннего *развития* ребёнка.

Развитие – это базисное явление и понятие в педагогике. «Танцуя» от *развития* становится понятным, что же такое *воспитание, обучение и образование*.

В действительности педагогика – это наука, которая всецело обращена к проблеме развития человека. Если в основу науки закладывается субъективное основание – *воспитание* или *образование* или какой-то другой частный аспект в исследовании, то такая наука ставится на голову. Попробуйте объяснить феномен воспитания через воспитание, а образования через образование! Предметом науки может рассматриваться исключительно явление объективное.

Развитие – это объективный процесс. Появившийся на свет человек, ребёнок при достаточности условий будет с необходимостью развиваться без всякой помощи со стороны взрослых. Но в том-то и дело, что этот процесс, в практике людей никогда не пускается на самотёк. На каждом этапе развития человечеству требуется, чтобы маленький человек в кратчайший срок мог бы догнать свою культуру и цивилизацию. Для этого требуется ускоренный и управляемый про-

цесс *развития* появившегося человека как в физическом, умственном, но главное – в нравственном развитии. Так, верно определённая *предметная область* педагогической науки (но пока ещё не предмет) включается в действие. Становится понятным, что *воспитание* – это целенаправленно организуемое нравственное *развитие* личности, а *обучение* – целенаправленное умственное *развитие* человека в процессе овладения знаниями, познавательными умениями и навыками. Понятие *образование* используется главным образом в обозначении единых процессов *обучения* и *воспитания* в образовательных учреждениях. То есть, образование – это единый процесс обучения и воспитания в организованных процессах овладения знаниями, познавательными умениями и навыками.

Таким образом, *научный предмет педагогики* – это процесс педагогического развития и формирования ребёнка в личность.

Важно объяснить понятия, составляющие определение. Понятие *процесс* – определяет методологическое философское основание науки. Таковым рассматривается *диалектика действительности*. Понятием *педагогическое развитие* подчёркивается организованное профессионально, со знанием дела, управляемое развитие человека. *Развитие* – это базовое понятие в определении научного предмета педагогики. *Формирование* – это рабочая категория, по сути своей единая с понятием развитие, но служащая для обозначения *условной завершённости развития* и для обозначения развития как *процесса образования форм* в развитии. *Ребёнок* – это первопричина и первомотив педагогики, её абсолютный объект. Понятие *личность* определении научного предмета педагогики – это целевая форма, которая может быть наполнена любым содержанием, в зависимости от умственных, нравственных и духовных ориентиров в воспитании (образовании).

Научный предмет педагогики выступает критерием практической ориентированности любого научного исследования. Если исследование, в конечном счёте, хотя бы косвенно связано с усовершенствованием процессов педагогического развития или, другими словами, профессионально организованного развития человека, ребёнка, то такое исследование имеет практическую значимость и имеет отношение к педагогической науке.

Проблема целенаправленного, интеллектуального и нравственного *развития человека*, общества, человечества – не самая ли фундаментальная проблема в современности?

К сожалению, современное состояние педагогической науки оставляет желать лучшего. Не потому, что наука не развивается, а потому, что подлинно научное знание оказалось похороненным под гигантской толщей околonaучных спекуляций и измышлений. Даже относительно подготовленным людям очень трудно отделить зёрна от плевел. Радовать может исключительно то, что массовая псевдонаучная активность дипломированной педагогической рати не становится фатально определяющей во влиянии на действительную педагогическую реальность, на практику школы.

Обобщая, можно утверждать, что первопричина педагогики – *ребёнок* давно выпал из поля зрения научной педагогической общест-венности. Внимание модернизаторов главным образом сосредоточено на перелицовке учебных планов школ, образовательных программ, на техническом оснащении. Хорошо это или плохо?

Хорошо, если реформаторы понимают, ради чего это делается. Плохо, когда имитируется инновационная активность как самоцель, ещё хуже, если при всём том осознаётся разрушение некогда качественной системы образования.

Любая образовательная реформа или модернизация – пустая суета, если не определена её цель. Целью образования был, есть и останется в веках человек, ребёнок, в развитии – подросток, юноша. В конечном счёте, целью является общество в его интеллектуальном и нравственном качестве, общество, которое складывается из отдельных людей.

Педагогика – наука, которая требует смелости и честности в вопросах постановки целей, имея в виду обучение и воспитание членов общества. Ложной является посылка о том, что в обществе экономической целесообразности не может быть единой цели, то есть, что невозможно вести речь о некоем едином, обобщённом типе личности. Напротив, система образования превращается в хаотичное прожек-тёрство, скрывающее свою растерянность либо умысел за некими «условиями для развития личности» и её «свободным» выбором.

Общество, которое желает находиться в рядах передовых цивилизаций и культур не может и не должно исходить из устарелых, сегодня завуалированных представлений о сословном характере целевых установок в образовании в условиях экономического неравенства лю-дей. Важно понять, что критерий и уровень передовых цивилизаций двадцать первого века, передовых стран, обществ измеряется совершенно конкретным уровнем обязательных знаний для всего общества,

складывающегося из конкретных людей, высотой культурной и нравственной планки для каждого человека в этом обществе. Именно в этом смысле становится возможным вести речь об осмыслении единой образовательной цели для всего общества, то есть, о некоем относительно едином личностном идеале, имея в виду единство обязательных знаний, единый, обязательный общеобразовательный уровень культурного и нравственного развития каждого человека.

На этом основании требуется чёткое, ясное и публичное осознание, выпускника какого качества следует рассматривать в качестве идеала – целевого ориентира для всего общества по окончании обязательного звена общеобразовательной школы?

Не образовательные услуги, а государственный заказ массовой школе, имея в виду идеал выпускника обязательного общеобразовательного школьного звена и самый жёсткий контроль посещения школы каждым ребёнком со стороны исполнительной власти! Так должен ставиться вопрос, если вести речь о развитии образования и российского общества, а не о его деградации!



ПЕДАГОГИКА, ЕЁ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Педагогика – это наука, в которой раскрывается природная, общественная и культурная сторона жизни человека в современности посвящённая массовой практике культурного преобразования личности.

Для проникновения в суть явления педагогику следует рассматривать, по меньшей мере, в двух методологически главных аспектах – как сущностную функцию жизнедеятельности человека, то есть, как *практику* и, как научное *отражение* практики в теориях, в методиках, в истории педагогики.

Педагогическая практика – это способ прогрессивного развития человечества, культурного, цивилизованного. Чтобы не деградировать, общество на каждом этапе своего развития обязано выдерживать соответствующий качественный и количественный уровень образования своих граждан. Современная педагогическая практическая *деятельность* людей – преимущественно профессиональная деятельность. Но, при этом следует различать и педагогическую практи-

ческую *активность* людей, которая реализуется без осознания и анализа целей, средств и предмета деятельности.

Педагогика как *практика*, как человеческая активность, а в развитии – специальная, то есть педагогическая, деятельность – это древнейшая практика.

Современная педагогическая практика – это культурная сфера активности и деятельности общества и отдельных людей, все в большей мере требующая осознания, проникновения в сущность, познания закономерностей развития личности, вооружения средствами для достижения педагогических целей.

Педагогика как массовая практика культурного преобразования человека появляется и становится возможной лишь на определенном временном и культурном уровне развития общества, с одной стороны. А с другой – требует для своего качества соответствующей культуры личности на индивидуальном уровне.

Другое дело – *отражение* практики в бытовых определениях, в формах и жанрах фольклора, в художественной и научно-популярной литературе, в педагогических учениях – теориях, методиках, в их хронологическом изложении и анализе.

Научная педагогика – явление вторичное по отношению к педагогике-практике. Педагогика – наука «юнейшая».

У научной педагогики есть своя история, уходящая в глубь веков. Но одно дело – педагогические теории, другое – рождение подлинной науки, способной, преломляя в себе авторские воззрения, рафинировать и аккумулировать истинно научные знания, устранять и объяснять противоречия, которыми изобилуют частные теории, отсекая околонукальные измышления и спекуляции, обусловленные наукообразной конъюнктурой.

На то, что «сия наука» накопила достаточно материала для теоретических обобщений, более двух веков назад указал крупнейший русский просветитель Н.И. Новиков. Однако, как оказалось, для качественного скачка недостаточно избытка материала. Для рождения *науки* необходим научный «детонатор» – ее подлинный, единственно верно определенный научный *предмет*.

С нашей точки зрения, впервые удалось приблизиться к истинно научной предметной области педагогики П.Ф. Каптереву. Выдающийся русский педагог и ученый ведет речь о «*саморазвитии организма*». Однако случилось так, что открытие П.Ф. Каптерева, не пришедшего ко двору советской педагогике, фактически не соединилось с количест-

вом материала, с «массой» и по сей день консервируется в отдельно взятом учении. Скачка не произошло.

Произошло рождение еще одной значительной, но не менее противоречивой теории под названием «советская педагогика», многочисленными авторами которой становились часто талантливые умы, создавшие единую и относительно стройную теорию в двух частях – *дидактика и теория воспитания*.

Можно предположить, что действительный предмет науки либо не был узнан, либо осознанно был заменен декоративным «предметом», вокруг которого и выстраивалась вся теория.

Формально научный предмет педагогики озвучивался как воспитание или как «советская педагогика – это наука о коммунистическом воспитании». *В реальности генерирующим теоретическим стержнем для советской педагогики являлась идеология.*

Исследованию советской педагогической теории еще будет посвящено много научных работ, но уже сегодня с полным основанием можно утверждать, что теория выполнена качественно, в точном соответствии с идеологическим заказом. Закономерны противоречия и теоретические натяжки, но научный подход не допускает отрицания, а требует тщательного критического и творческого переосмысления, возвращения теории с идеологической «головы» на научные «ноги», на научные основания.

С позиций современного научного педагогического знания первопричиной педагогики, её первообъектом является ребенок. Научным предметом педагогики следует рассматривать *педагогически организованное развитие ребенка*.

Определить научный предмет означает обрести ключ для систематизации, корректировки аспектов теории, «цементирования» до поры рассыпавшегося научного знания.

Сложности педагогического научного познания проистекают из-за постоянного засорения, наполнения теорий ненаучной терминологией, бытовыми представлениями и содержанием. Беды теоретической педагогики – в ее категориальной доступности. Например, основные педагогические понятия: *воспитание, обучение, образование, метод, поведение, требование, приучение* и т. п. – широко употребляются в разговорной, повседневной практике.

В какой-то момент за педагогикой не на один век закрепилось представление, что это наука о воспитании. На долгое историческое время педагогика обрела *декоративный предмет*.

Вместе с тем предмет науки не украшение и не самоцель. Предмет науки – это ее универсальный инструмент и критерий, это ее сущностная опора, это абсолютный «реактив», в котором проверяется отношение теорий к науке, в данном случае к педагогике. Для того чтобы быть уверенным в том, что теория или исследование действительно имеет отношение к научной педагогике, недостаточно насыщения научного текста прилагательным «педагогический». Отношение к науке и принадлежность к ней проверяются преломлением или «выпрямлением» в ее предмете. Несоответствие научному предмету не позволяет рассматривать теорию в качестве педагогической (хотя бы исследование проводилось на основе образовательной практики, систем). Несовершенство в определении и понимании научного предмета педагогики породило множество околпедагогических исследований, засоряющих теоретическую педагогику, вводящих в заблуждение в педагогическом познании.

В качестве объекта в познании и в практике педагогики может выступать любое явление. Важно определить первообъект. Первообъект – это первопричина педагогики как практики в филогенезе человека, нашедшей отражение в педагогической теории, это первичный мотив педагогической деятельности до опыта.

Едва ли можно возразить, что таковым в филогенезе и онтогенезе выступает *ребенок*. Нет ребенка – нет проблем, нет нужды в педагогической практике, в педагогической теории. Есть ребенок – все приходит в движение. Появляется воспитатель, учитель, школа, организованный педагогический процесс, фиксируются методики, теоретически осмысливается практика, возникает наука педагогика. Сами управленческие структуры в образовании нужны лишь постольку, поскольку в феномене жизни есть такое явление как ребёнок. К сожалению, в педагогической современности управление образованием превратилось в самоценность, в самоцель.

Так, ребенок – не только первопричина педагогики, но и ее первообъект, или исходный объект. Ребенок выступил мотивом, вызвал в филогенезе к жизни педагогическую деятельность, ребенок постоянно вызывает к жизни педагогическую практику в онтогенезе. Первообъект педагогики – ребенок получает развитие в возрастном аспекте. В конечном счете, объект педагогики – человек: человек-ребенок, человек-подросток, человек-юноша, человек-взрослый. Но человек – это объект и причина всех гуманитарных наук. Каждая находит в объекте свой предмет познания и практики. Предмет – это сторона, ас-

пект, свойство, часть, особенность, окружение или обстоятельство для объекта, выделяемые для познания и практики.

Педагогика – это специфическая деятельность, отличная от других своим мотивом. Таковым выступает человеческая потребность «превратить» маленького человека, ребенка в перспективе в себе подобного по самым разнообразным параметрам – духовным, морали, знаний, умений, навыков, по параметрам эстетическим, физической гармонии – культуры.

Упрощенная схема логического движения в обосновании предмета педагогики такова: педагог вступает во взаимодействие с объектом своей педагогической деятельности – ребенком. Сверяет состояние объекта с принятым в качестве эталона нравственным, эстетическим, интеллектуальным, мировоззренческим, то есть, культурным идеалом. Разница между актуальным качеством объекта и эталоном есть потенциальное содержание педагогической деятельности, формализующееся в конкретных целях и средствах. Конечная цель – результат педагогической деятельности – личность (или образ ребенка, подростка...). Воплощение педагогической цели в конечный результат происходит в ежедневном воплощении текущих, частных педагогических целей, то есть в движении, в развитии процесса, называемого педагогическим (процесс получает название по признаку присутствия и деятельности в нем педагога). Движение происходит на дистанции: педагогический объект в его исходном качественном состоянии – педагогическая цель. Сущностный аспект движения – объективно-субъективное развитие ребенка. Особенность состоит в том, что это процесс педагогического развития, так как развитие диагностируется, проецируется, контролируется, интенсифицируется, корректируется профессионально педагогом. А поскольку объект – ребенок-человек есть единство материального и идеального (идеального и материального), постольку развитие рассматривается как количественное и качественное физическое, физиологическое – природное, так и психологическое, душевное и духовное – культурное. Четко, таким образом, обозначаются две стороны процесса развития: внешнее, наблюдаемое, организуемое и проявляющееся вовне, и внутреннее, скрытое, лишь осознаваемое и диагностируемое по косвенным признакам. То есть предметом педагогики предлагается рассматривать единый профессионально организуемый, целенаправленный процесс педагогического развития личности по форме, вовне наблюдаемый, как педагогический процесс, по сути – педагогически регулируемый процесс психологиче-

ского, физиологического и физического, процесс духовного, культурного развития ребенка, человека в личность. Внутренние параметры единого процесса педагогического развития и формирования личности ребенка непременно должны рассматриваться как компоненты его структуры в силу особенностей функций педагогической практики. Таким образом, *научный предмет педагогики – это процесс педагогического развития и формирования ребенка в личность.*

Правильно определенный предмет науки ведет к немедленному пониманию того, что *обучение и воспитание – это суть человеческие способы ускорения культурного развития человека. Это сущностные функции единого процесса педагогического развития личности.*

Педагогика – наука фундаментальная. Так вопрос ставится впервые. В традиционных воззрениях педагогика – наука прикладная. В действительности прикладным аспектом педагогики могут рассматривать лишь методики – воспитания, либо обучения в зависимости от актуализации той или иной сущностной функции в анализе педагогического процесса. Объектом научной педагогики является человек, а предметом – управляемое развитие человека. Какая проблема по фундаментальности может конкурировать с управляемым развитием общества? Другое дело – колоссальные возможности педагогического знания и практики либо недооцениваются, либо сознательно нейтрализуются!

Целевое назначение научного педагогического знания состоит в подготовке профессионалов – учителей, воспитателей – словом – педагогов.

Сфера научного педагогического познания чрезвычайно широка. Непременными условиями для его осуществления выступают овладение структурными представлениями и следующим содержанием базового научного теоретического знания, без которого невозможно развитие знания прикладного, невозможен анализ конкретно исторических педагогических явлений, процессов педагогической современности:

Фундаментальные вопросы педагогики.

Педагогика и её отражение. Научная и учебная педагогика. Философский аспект педагогики. Диалектика педагогической действительности. Объект и научный предмет педагогики. Категориальный анализ научного предмета педагогики. Педагогические цели. Педагогический и образовательный процессы. Структура педагогического процесса. Обучение и воспитание – сущностные

функции образовательного процесса. Субъекты педагогического процесса.

Методология деятельности.

Принцип активности. Активность и деятельность. Активность и деятельность как факторы развития и формирования личности. Развитие человека, ребёнка в деятельности. Структура деятельности. Классификации видов деятельности. Предметно функциональная классификация видов деятельности. Познание и преобразование. Взаимодействие. Самоутверждение. Самовыражение. Служение.

Виды деятельности в педагогическом процессе.

Природа и образовательная сущность педагогической деятельности. Образовательная функция бытия и педагогическая деятельность. Предмет педагогической деятельности. Системный анализ. Мотивы педагогической деятельности. Предметные действия их функции и формы в педагогической деятельности. Учебная активность и учебная деятельность: факторы и мотивы учения школьников. Проблема целей в учебной деятельности. Предметные действия и поступки в учебной деятельности. Предметные действия учебного познания и формы их реализации. Поступки и мотивы поведения в учебном познании. Педагогическое развитие личности в учебной деятельности. Умственное развитие и воспитание. Нравственное воспитание. Эстетическое и культурное развитие и воспитание. Физическое развитие. Взаимодействие в образовательном процессе.

Теория педагогического метода.

Категориальный аспект проблемы. Педагогические средства. Развитие педагогических средств во времени. Педагогический метод. Педагогическое средство как компонент и признак метода. Функции педагогического метода. Методика педагогического процесса. Методы обучения и воспитания. Общие и частные методы. Фундаментальные педагогические средства. Педагогический приём. Факторы, средства, функции, принципы, формы и виды деятельности педагогического процесса. К вопросу единства и различий методик и технологий в педагогике.

Класно-урочное образование в массовой школе.

Формы и содержание образования. Единая российская школа. Современные формы образовательных учреждений. Нормативные документы, отражающие и регулирующие содержание обра-

зования. Содержание образования. Классно-урочный педагогический метод. Урок – основная форма образовательного процесса. Комбинированный урок. Свободная структура урока. Сущность познания и принципы обучения. Формирующие функции педагогического процесса урока. Ученический класс. Свойства и признаки класса. Единство и различие коллектива и класса. Общественное мнение группы. Внедрение передового опыта в практику урока. Подготовка учителя к уроку. Педагогический риск. Метод наблюдения в практике учителя. Процессуально-педагогические цели урока. Формы внеурочной педагогической деятельности.

Методика педагогического процесса урока.

Традиционная методика. Лексическая инструментовка речи учителя. Интонационная инструментовка речи учителя. Педагогическая мимика. Педагогическая выразительность. Педагогическое движение. Эмоциональная настройка урока. Методообразующая сущность речевых форм деятельности и взаимодействия на уроке. Методика фронтального взаимодействия на уроке. Речевые формы. Лекция. Рассказ. Беседа. Дискуссия. Диалог. Приём опоры на знания учащихся. Приём опоры на активных учащихся. Чувство класса. Формы внешнего выражения деятельности учителя. Инструментовка образа. Профильная и уровневая перегруппировка класса. Индивидуализация классно-урочного обучения. Метод игровой инструментовки педагогического процесса.

Подготовка к уроку и инструментовка деятельности учителя в процессе урока.

Эмоциональная настройка на урок. Эффектное появление учителя в классе. Овладение вниманием с первых минут урока. Быстрый переход к работе. Занятость каждого ученика в учебном познании. Плотность урока. Динамика, ритм, темп урока. Активность класса. Дифференцированная подготовка учителя к уроку. Работа с активными учащимися. Научиться фронтальному взаимодействию на уроке. Как правильно завершить урок? Домашнее задание. Подведение итогов и оценка работы учащихся.

Теория воспитывающего обучения в школе.

Принцип. Метод. Обучение и воспитание на уроке. Причина отторжения воспитательной функции урока. Методология воспитывающего обучения. Воспитание дисциплинированности учащихся на уроке. Дисциплина. Дисциплинированность. Цели уро-

ка. Процессуально-педагогические цели урока. Особенности поведения учащихся на уроках.

Междисциплинарные связи педагогики с гуманитарными науками обусловлены самим феноменом учителя, воспитателя, педагога. Педагогика, выделившись среди прочих гуманитарных наук с момента осознания и чёткого определения собственной предметной области в научном познании, вместе с тем, не перестаёт оставаться составной частью философии, обращённой к феномену человека, смыслу жизни, предназначению человека на земле. Практически все более или менее значимые педагогические учения берут начало, обусловлены философскими воззрениями своих авторов. В традиции русской педагогики – понимание педагога как духовно-нравственного человека, обладающего знаниями и практикой философа, религиоведа, культуролога, социолога, физиолога, обладающего знаниями и практикой психолога, гигиениста в одном лице и, лишь на этой основе, обучающего конкретной учебной дисциплине. Только подобная подготовка позволяет называть профессионала педагогом в противоположность «специалисту образовательного учреждения», то есть, предметнику, к чему сегодня сведена профессиональная подготовка выпускников педагогических вузов.



ПЕДАГОГИКА В ОТНОШЕНИИ К ИДЕАЛУ

Состояние педагогики всегда находится в точном соответствии с самочувствием общества. В обществе порядок – порядок и в педагогике. Общество сознаёт цели своего развития – развивается педагогика. Разброд и шатание в обществе – в педагогической науке начинается неразбериха. Так происходит, потому что педагогика – наука, подчинённая практике целенаправленного содействия общественному развитию. Либо – противодействия?

С античных времён проблемами педагогики занимались светлейшие головы. Изначально, педагогика – это философия созидания человека! Это прописные истины. Но об этом приходится каждый раз говорить в периоды смены упадка общественным подъёмом. Будем надеяться, что именно это сегодня и происходит.

Общественная эрудиция – самый скоропортящийся продукт. Не является исключением и педагогическое знание. Достаточно полтора десятка лет и все приходится начинать с начала. Но в чём начало?

Всё начинается с человека, ему посвящается педагогика. Человеком измеряется её эффективность.

Банально, но невозможно продвигаться в педагогическом знании, не имея четких и ясных представлений о педагогической цели. Цель педагогическая – тип личности или четко осмысленные её нравственные и интеллектуальные качества.

Что об этом говорилось в «достославные» девяностые? Цель – создание условий для свободного развития. Нет большего лукавства! С этого и начинаются педагогические спекуляции. Другой вопрос, кому это нужно!

Условия для развития – не цель, а средство достижения цели. Не прописана и не осмыслена цель, невозможно вести речь об условиях.

Представьте себе человека, который хватается за инструменты, не представляя, что же он собирается делать. У него может быть великолепная мастерская, станки, верстаки, он сам может быть хорошим мастером. Ему дали материал! То есть у него есть *все условия* для работы. Не сказали только, что из этого материала должно получиться. Не поставили цель! В таком положении все последние годы пребывает школьный учитель. В таком состоянии, по сей день, находится педагогическая наука.

Но кто же знает цель, кто её будет ставить, определять? Обратимся в историю. Цели провозглашались всегда либо отдельными личностями, которые брали на себя такую смелость, либо общественными объединениями, либо государством.

Кто эти личности сегодня? Что представляют собой объединения людей способных осмыслить педагогическую цель? Сознаётся ли цель в современном российском обществе?

Не провозглашение цели или нарушение причинно-следственной логики в целевой трактовке вовсе не означает, что в какие-то периоды люди теряют способность действовать осмысленно, то есть целенаправленно. Такого не бывает.

На уровне обыденной практики образовательное взаимодействие родителей со своим ребёнком редко бывает бесцельным. Другое дело у родителей нет потребности в проговаривании телеологических формулировок. Идеалом, ориентиром в интеллектуальном и нравственном взаимодействии со своим ребёнком выступает для себя сама мама и те идеальные представления, к которым она всегда осознанно или подсознательно стремилась, но, может быть, не достигла. В чём-то, не реализовавшись, родители пытаются это осуществить в своих детях.

Другое дело профессиональная деятельность. Педагогическая деятельность – это всегда профессиональная деятельность, если не девальвировать это понятие бытовыми или публицистическими рас-

суждениями. Профессиональная деятельность требует четких формулировок и внятных к ним пояснений.

Нет нужды перечислять всех великих в философии и педагогике. В философии, – потому что нет ни одного более или менее прилично-го философа, который бы не обращался к проблеме человека, общества, а значит и к проблеме педагогических целей, в первую очередь, – воспитания. В то же время, любая педагогическая теория становится ясной лишь постольку, поскольку все начинается с обоснования представлений об идеале, о личности, о человеке, в котором на конкретном этапе своего развития нуждается общество.

Нет нужды подробно останавливаться и на особенностях решения проблемы цели в советский период развития страны.

Есть настоятельная необходимость обозначить целевые позиции в педагогике в современной российской реальности.

Не надо объяснять, что коль скоро российское общество стало многоликим, нет возможности в детализации идеала. Однако это все не означает, что не нужно и невозможно вести речь о педагогических целях в точном соответствии со стратегическими целями развития общества.

Зададимся вопросом. Может ли быть состоятельным общество без созидательных устремлений? – Не может! Общество может развиваться (не деградировать) лишь сознавая свой идеал. Позволим себе смелость, акцентировать внимание очевидным.

Можно ли считать общество продуктивным, в котором год от года снижается образовательный уровень его граждан в сопоставлении с непревзойдёнными достижениями в образовательной практике в истории человечества в недалёком прошлом этого же общества? – Не может! Так нужны ли особые усилия для осознания всеобщей цели для общества, желающего соответствовать уровню культуры передовых стран, передовых цивилизаций?

Можно ли считать общество продуктивным без духовных идеалов? – Вот не бесспорный целевой ориентир, для мозговых упражнений профессионалов, требующий широкого общественного осмысления и дискуссий.

Проблема добродетели и гражданственности – вечная, для любых времён и народов.

Можно ли решать все эти проблемы на практике, ориентируя (дезориентируя) учителей лишь на создание условий для «свободного» развития ученика?

Общество лишённое нравственных ориентиров не имеет перспективы. Кто против этого возразит? Но где, в какую книжку сегодня может посмотреть учитель школы, преподаватель вуза, не прилагая для этого специальных исследовательских усилий и найти ясный, чет-

кий и внятный ответ всесторонне осмысленный и принимаемый прогрессивным общественным большинством? Сегодня таких книг нет.

Сегодня наблюдается невнятная имитация попыток решения проблемы. Это и понятно. Нужна смелость для того, что бы заявить во всеулышание о своей гражданской позиции и вызвать на себя критику.

Сегодня педагогическая наука предпочитает не опережать, а следовать в фарватере общественного развития. Или застоя? По крайней мере, в области целевых ориентиров, идеалов развития человека и общества!



ВОСПИТАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ МАССОВОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

На учителя нельзя выучить. Массовая школа не может делать ставку и на учителей одарённых природой, от Бога. Их мало. Массовое же образование требует миллионов специалистов способных эффективно работать в классе на уроке. Остаётся одно – воспитание учителей. Сегодня дело поставлено, главным образом, как обучение предметников. Оттого столько проблем в школе. Детские стрессы, социальная отчуждённость подростков, хулиганство, детское бродяжничество. Вот почему в школе появилась нужда в психологах, в социологах и даже в милиционерах! Значит, дело совсем плохо.

Действительность такова, что учителями оказываются люди, попадающие в школу, главным образом, в силу обстоятельств. В педагогические вузы поступают по разным мотивам, но в первую очередь, для того, чтобы получить высшее образование и изначально вовсе не связывают своё будущее с профессией учителя.

Знания по педагогике, по методике преподавания той или иной учебной дисциплины, знание самой учебной дисциплины, донесённые студентом до экзаменатора, нам учителя не дают.

После получения диплома начинается поиск приличного места для работы. Если не находится ничего лучшего, приходится идти в учителя. Что представляет собой такой специалист? – Он имеет некоторую педагогическую эрудицию. И, не более того. Хорошо если повезёт и удастся набраться положительного опыта в первый год работы. Но чаще в послевузовской школьной практике начинающие учителя набираются худшего опыта. В массовой практике выпускник педагогического вуза для полноценной классно-урочной работы, за редким исключением, не готов.

Почему так происходит? Будем откровенными. Сегодня мы готовим учителей хуже, чем до перестроечных изменений. Оставим в стороне детскую болезнь абсолютизации образования электронными средствами и комплекс неполноценности, охвативший наши управленческие структуры в образовании. Наша болезнь в самом начале. Но скоро станет ясно и нам (на западе это давно поняли), что самый совершенный компьютер – всего лишь информационный ящик без учителя в неизменно двустороннем педагогическом процессе, даже дистанционном. Скоро мы поймём, что дело модернизации не в бездумном копировании западных форм в образовании, а в учителе. Каков учитель – такова и модернизация.

Мало дать специальные технические и педагогические знания. Подготовить студента – будущего специалиста, способного к высокоэффективной работе в классе на уроке – означает в таком специалисте учителя воспитать. Другого пути нет. Сегодня, делая ставку на качественное педагогическое просвещение, важно усилить акценты на воспитании учителя! Воспитать учителя означает сформировать у самого обыкновенного студента потребность быть учителем. Определяющую роль в воспитании учителя, то есть в формировании потребности быть учителем, по меньшей мере, играют четыре фактора: личность преподавателя вуза; содержание преподаваемых педагогических дисциплин; насыщенная и успешная курсовая школьная педагогическая практика; ясное осознание предвосхищаемого результата в подготовке специалиста, означающего, что учитель на выпуске из стен вуза состоялся.

В каком случае человек испытывает потребность к тому или иному виду или роду деятельности, даже безотносительно к учительской работе? Только в том случае, если он неоднократно испытал, пережил счастливое состояние успеха в конкретном виде деятельности и получил признание окружающих. Поэтому отыщем в перечне факторов воспитания будущего учителя затерявшееся слово *успех*. И задумаемся, что же может привести к успеху будущего учителя?

Хорошим учителем может стать любой нормальный человек, студент, оказавшийся сравнительно длительное время под эффективным влиянием всех перечисленных выше факторов в вузовский период его подготовки. Подчеркнём – под эффективным влиянием!

О том, что, поступив, на тот или иной факультет и, что он учится все-таки в педагогическом вузе, студент в первый раз вспоминает с появлением в аудитории преподавателя по педагогике.

От того, как и кем преподаются педагогические дисциплины, зависит очень многое. Первые впечатления – самые сильные. Представим себе, что на самую первую лекцию пришёл преподаватель, человек влюблённый до самозабвения в педагогику и в школу! А таким может быть только тот, кто глубоко знает дело. – Не только в теории, но

и на практике. – Тот, кто имеет успешный опыт личной, сравнительно продолжительной школьной практики! Вдохновение мастера всегда захватывает аудиторию. В этом случае становятся значимыми не столько знания, полученные на лекции, сколько положительные эмоции, переживания, вызываемые вдохновенным лектором. Опытный преподаватель знает, что особенно на первых лекциях дело состоит не столько в том, чтобы как можно больше дать знаний в отведённое время, сколько «обратить» студентов в педагогическую «веру». Если не попытаться заставить полюбить с первых же мгновений педагогического взаимодействия работу школьного учителя, то, по меньшей мере, заставить удивиться по-новому открывшейся важности этой профессии для людей, для каждого человека. Важно понимать, что знания со временем могут потускнеть. Накрепко же фиксируются в памяти положительные эмоции, связанные с преподавателем, учебной дисциплиной, с материалом, излагаемым на лекции. Положительные переживания формируют положительное отношение к делу, влекут потребность в педагогическом самообразовании, в самостоятельном профессиональном совершенствовании. Такая потребность – главное в воспитании учителя.

Важно понять, что самообразование – это не подмена лекционных форм обучения «самостоятельной» работой студентов в библиотеках, в бездумном копировании «инновационных» форм обучения. Вынужденная (то есть, заданная преподавателем) «самостоятельная» работа студента с книгами, с материалами по первоисточникам, стимулируемая кредитами не является подлинно самостоятельной работой. У такой работы один финал – донести не «расплескав» до преподавателя выполненное задание, получить кредиты и забыть.

Самостоятельной работой можно рассматривать только такую работу студента, которая вызывается увлечённостью, интересом, потребностью в самосовершенствовании в конкретном научном направлении. Если же лекции подменить так называемой «самостоятельной» работой в виде самообучения, то это означает лишь одно – переложить всё дело целенаправленного и профессионального воспитания учителей с плеч преподавателя на плечи студента, то есть, на волю случая. Дело ведь не в том, что может быть кого-то из студентов та или иная педагогическая книжка «зацепит» и увлечёт, а в том, что подобная постановка дела не может обеспечить системного и массового воспитания российского учительства. Подчёркнём – системного и массового! В процессе самообучения увлекутся немногие, лишь те, чьей природой одарила склонностью к учительской профессии. Массовая школа и образование не могут полагаться только на природу. Массовая российская школа требует постановки дела в подготовке высоких профессионалов-учителей в большом количестве и на поток. Для этого неизменно требуются массовые формы работы со студен-

тами. То есть не подмена массовых форм обучения самообучением студентов, а изменение акцентов в аудиторной работе. Наряду с обучением студенчества на лекциях, чему, собственно, эта дидактическая форма изначально подчинена, должно произойти всемерное перенесение акцентов на воспитание профессионального интереса, потребностей в совершенствовании в педагогическом знании и практике. Только в этом случае становится оправданным сокращение аудиторных часов и увеличение внеаудиторной работы студентов.

Однако вдохновение, увлечённость, интерес и познавательная потребность у студентов возникают и могут развиваться лишь на «сильной» педагогической науке, на убедительном лекционном материале. С этим сегодня в педагогике проблемы. Анализ современных учебников обнаруживает тенденции к переписыванию советских, и издание уже идеологически стерильных учебных вариантов, либо произвольное сочинительство, густо сопровождаемое риторикой о модернизации, стандартизации, инновациях, о совершенствовании управления образованием.

Здесь, к сожалению, очевидно, ничто в ближайшее время не изменится. Изменения произойдут лишь, когда появится заказчик в лице государства и потребует *качества* в подготовке учителей.

Что означает подготовить специалиста к высоко эффективной работе в классе, на уроке? Это означает подготовить учителя в первую очередь к профессиональной работе с человеком. Только тогда станут убедительными лекции и учебники по педагогике, когда они будут обращены к абсолютному педагогическому объекту – к человеку и к действительному научному предмету педагогики – к *процессу педагогического развития и формирования ребёнка, человека в личность*. Дело сдвинется, если мы поймём, что педагогика – это наука, всецело обращённая к человеку, к Ребёнку, к его всестороннему развитию. Именно вокруг этого выстраивается вся «остальная» педагогическая тематика, как в педагогическом научном познании, так и в практике, в педагогическом преобразовании подрастающего человечества в соответствии с требованиями современной культуры и цивилизации. На уроках стрессовые ситуации прекратятся, исчезнет потребность в психологических манипуляциях так называемых школьных психологов, если мы вспомним, что учителем, может быть человек, обладающий знаниями и практикой философа, психолога, физиолога, гигиениста, культуролога, – то есть педагога и, лишь на этой основе обучающего конкретной учебной дисциплине.

Важнейшую роль в воспитании учителя играют курсовые педагогические практики в школе. В нашу задачу не входит описание положения дел в практической подготовке учителей в современной вузовской действительности. Отметим лишь определяющее значение

школьной практики студентов в воспитании учителя и вспомним, как было поставлено дело в недалёком прошлом.

Часто становление учителя в советские времена происходило не благодаря теоретической педагогической подготовке, а вопреки ей. Советская теоретическая педагогика и её современные деидеологизированные перепечатки были и остаются весьма уязвимыми и поныне, в особенности в теории методов обучения и воспитания. Существеннейшим фактором в формировании учителя-профессионала становилась педагогическая практика студентов в пионерских лагерях и школах.

С нашей точки зрения педагогическая практика в пионерских лагерях была определяющей. Можно только представить какую богатейшую практическую тренировку давала студентам пионерская практика в педагогической деятельности и взаимодействии со своим главным материалом – с человеком, с ребёнком, подростком, с юношей! Пионерская практика, она так и называлась, предвосхищая работу в школе на уроке, решала главную задачу. Для студента поработавшего на протяжении месяца, а иногда двух и трёх месяцев, часто в разновозрастных отрядах, после двадцати четырёх часового взаимодействия с детьми в сутки, исчисляемый минутами урок переставал быть проблемой. На уроки шёл не новичок, а уже более или менее состоявшийся воспитатель, вполне готовый, к разным неожиданностям, уже не способным его смутить. Практикант интуитивно нарабатывал *свой метод* педагогической работы с детьми. Он мог это не осознавать как метод, потому, что в теории понятие метод связывалось (и ныне связывается) с совсем другими явлениями, но это уже был его педагогический метод.

Невыносимо тяжело современному студенту начинать педагогическую практику прямо с урока, на котором важно уметь распределить внимание и действовать практически в профессиональном взаимодействии с детьми и одновременно реализовывать методику обучения конкретной учебной дисциплине. В этом случае неоценимую помощь оказывала пионерская практика. После неё в класс на урок приходил студент, человек уже с приобретёнными, если не навыками, то уже с умениями практического, педагогического взаимодействия с учащимися. Подобные умения и навыки высвобождали активное привлечение прямого сознания, как поступать и как действовать в той или иной ситуации, особенно в непредвиденных обстоятельствах на уроке. Имея опыт, а иногда уже и серьёзные, наработанные методы и приёмы взаимодействия с детьми, студент мог уже в большей мере сосредоточиться на реализации дидактических методов.

Однако важно обратить внимание. Любой вид педагогической практики всегда сопровождался постоянным анализом и наблюдением за ходом практики со стороны преподавателей кафедры педагогики. Это были не отвлечённые консультации в стенах вуза, а присутствие

преподавателя, его наблюдение и глубокий профессиональный анализ на месте после конкретных воспитательных дел в пионерском лагере, либо анализ методических воспитательных аспектов состоявшегося урока или внеурочных педагогических дел. Несомненно, эту работу могут выполнять только преподаватели, имеющие серьёзный школьный, а главное успешный опыт воспитательной работы с учащимися.

Есть все основания утверждать, что в основном становление учителя происходило именно в результате педагогической практики студентов, потому, что её организация была весьма разумной как с педагогической, так и с психологической точки зрения. Она не позволяла испугать студента школой. Как правило, постановка дела вела к успеху практически любого студента. А успех – главный фактор в воспитании учителя.

Наконец, о четвёртом факторе эффективного воспитания учителя в вузовский период его подготовки. Таковым является ясное осознание предвосхищаемого результата в подготовке специалиста, означающего, что учитель на выпуске из стен вуза состоялся.

Целью и результатом в подготовке учителя является овладение выпускником на выходе из педагогического вуза авторским педагогическим методом работы в классе на уроке. Этого, к сожалению, сегодня наблюдать не приходится. В школу выпускник педагогического вуза приходит лишь с некоторой педагогической эрудицией, знаниями, часто односторонними.

Понятие *педагогический метод* – это возрождаемое понятие, впервые введённое и активно употреблявшееся П.Ф. Каптеревым. Мы возвратили это понятие к жизни, в данном случае понимая под ним единую авторскую, классно-урочную практику и процесс умственного и нравственного развития учащихся на уроке. Но для этого необходимо возродить полноценную педагогическую практику студентов, руководимую квалифицированными преподавателями кафедры педагогики владеющими практическим классно-урочным педагогическим процессом.

К сожалению, современный выпускник педагогического вуза к авторскому методу приходит лишь спустя годы через школьный опыт или не приходит вовсе, оставаясь на уровне примитивного школьного ремесла.



АКТИВНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Деятельность составляет научный предмет психологии. Педагогика обращается к деятельности в практических целях. Для педагогики *теория деятельности – это источник знания о сущности, закономерностях развития личности и одновременно источник педагогических средств организации управляемого, контролируемого, заданного, целенаправленного развития ребенка, человека.*

Важное научное значение методологии деятельности состоит в том, что педагогика для развития своих теорий нашла убедительную основу. Наука только тогда может быть действенной в своих теоретических построениях, когда ей удается выстраивать их на объективных основаниях.

Таким объективным основанием для теоретической педагогики и для теории деятельности, избираемой в качестве методологии, является феномен *активности*, разновидностью которой, в свою очередь, является *деятельность – целенаправленная и осознанная активность человека.*

Важнейшей задачей с точки зрения компетентной работы главного двигателя образовательного процесса в классе на уроке — *учителя* является его методологическая подготовка. Именно этим и обуславливается для теоретической педагогики важность аналитического проникновения в теорию *деятельности.*

Подобно тому, как мы говорим, что человек, появляясь на свет, *продолжает свое развитие*, точно так же мы можем сказать, что человек, появляясь на свет, *продолжает и совершенствует свою активность*, которая в последующем *развивается в деятельность.*

Развитие и активность взаимосвязаны. Развитие происходит в активности. Качественные и содержательные характеристики активности обуславливаются уровнем развития человека: чем он выше, тем в большей мере активность характеризуется как целенаправленная и совершенная деятельность. Активность первична, деятельность — явление вторичное, производное от активности.

А.Н. Леонтьев высказал следующую мысль: «Первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий *потребностями.*

В своих первичных биологических формах потребность есть состояние организма, выражающее его объективную нужду в дополнении, которое лежит вне него.

Главная характеристика потребностей – их предметность. Собственно, потребность – это потребность в чем-то, что лежит вне организма; последнее и является ее предметом» (*Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М., 1971).*

Но если иметь в виду «первичные биологические формы», то речь все-таки будет идти не о *деятельности*, а об *активности*. *Всякая деятельность есть активность, но не всякая активность есть деятельность*. Главный отличительный признак деятельности – это осознанность цели.

Действительно, потребности живого существа, даже потребности человека – это только лишь предпосылка к деятельности. Но пока еще ее недостаточный признак.

Человеку свойственно не довольствоваться лишь тем, что лежит «под рукой». И тогда он либо продумывает этапы достижения этого предмета, либо изготавливает приспособления для его достижения. В этом случае *предмет* получает развитие в новое качество – в *цель*. *То есть предмет, оставаясь предметом удовлетворения потребности человека, но при этом, получая развитие в цель, позволяет вести речь и о развитии качества человеческой активности. Целе-направленная активность человека развивается в свое новое качество, именуемое деятельностью*. Можно сказать, что деятельность – это специфическая активность, характеризующая исключительно активность человека. Вести речь о деятельности животных допустимо только лишь на бытовом, разговорном или на публицистическом уровне.

Способностью предвосхищать результат и максимально его приближать к идеальным представлениям обладает только человек. В этом смысле *деятельность – это уникальная активность в природе, характеризующая исключительно человеческую активность, сущностным признаком которой выступает не только осознанность цели, но и ее творческое воплощение в результат*. Именно это имеется в виду, когда говорится, что человек, изменяя действительность, изменяется сам. Человек не просто изменяет окружающую его реальность. В отличие от животных он создает новую природу, которую называют культурой. Культурным явлением становится и сам человек.

Было бы ошибкой утверждать, что активностью человек характеризуется лишь на ранних этапах филогенеза. Реальная жизнь современного человека — это постоянная смена состояний активности и деятельности, мы разводим эти понятия и явления по признаку отчетливого осознания цели (неясного осознания или неосознания). Активностью и деятельностью характеризуется главным образом взрослый человек. У разных людей активность и деятельность находятся в разном соотношении. Чем выше интеллектуальная активность, тем в большей мере она восходит к деятельности.

Невозможно вести речь и о деятельности младенца. Другое дело – чем старше ребенок, тем в большей мере его действия приобретают характер отчетливого предвосхищения их результатов, таким об-

разом, приобретая черты осмысленной, то есть целенаправленной деятельности.

Человеческая активность и деятельность – это важнейшие факторы развития человека. Владение знаниями об активности и деятельности для педагогики является важным, потому что это фундаментальные факторы развития и формирования человека, ребенка, которыми оказывается возможным управлять, использовать в качестве педагогического инструмента, педагогического средства.

Человек – продукт собственной жизни. Он становится тем или иным, таким или другим в зависимости от того, как складывается его жизнь. Рассматривать жизнь можно с разных точек зрения. Наиболее важным аспектом жизни являются активность и деятельность человека. Вне активности, вне деятельности *живой* человек не существует. Активность и деятельность — это абсолютные способы существования человека. Невозможно даже мыслить человека вне активности и деятельности.

Активность и деятельность складываются из действий: «Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности вообще ничего не останется» (*Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М., 1978. С. 104–105).

Этот аспект в теории важен для понимания того, что подобно тому, как капли дождя складываются в бурный поток, так жизнь человека в рассматриваемом аспекте представляет собой непрерывный поток совершаемых человеком действий. Человек действует, то есть совершает действия, даже когда спит. *Под действиями надо понимать не только внешне наблюдаемую активность и деятельность, но и внутренние, скрытые, невидимые для постороннего глаза действия.* Действия человека следует понимать как единство внешнего и внутреннего. Внешние наблюдаемые действия есть следствия действий умственных и чувственных, а чувственные и умственные действия развиваются и усложняются в процессе совершения действий внешних. «Поток» чувственных и умственных действий складывается и развивается в психологический феномен, именуемый потребностями и побуждениями человека. *Потребности и побуждения приводят человека в движение.* Начинается внешняя активность, сначала как *поиск предмета*, в котором может быть удовлетворена потребность или побуждение, а затем активность или деятельность продолжают уже как *процесс удовлетворения потребности в предмете, способном выполнить эту функцию.*

Раннее детство характеризуется преобладанием чувственной внутренней психологической активности, прямо связанной с удовлетворением физиологических потребностей ребенка. А поскольку их удовлетворение происходит в процессе совершения как внешних, предметных действий, так и взаимодействия с другими людьми, внеш-

ние действия *«возвращаются» во внутренний план* в виде сначала бессистемного *опыта*, а затем и *знаний* о внешнем мире. Но важным является то, что результатом внешней активности становится внутренняя эмоциональная, *чувственная активность вторичного свойства*, скажем так, уже *человеческого качества*. Важнейшей вторичной, после физиологических потребностей ребенка, немедленно активизирующейся потребностью в результате первых внешних действий и взаимодействий становится потребность в удовлетворении любопытства по отношению к окружающему предметному миру и потребность во взаимодействии маленького человека с другими людьми, как взрослыми, так и детьми. Детство можно представить в виде единого и непрерывного потока синкретной активности ребенка, за которой закрепилось устойчивое представление как об игре. Так взрослые привыкли называть единую многофункциональную детскую активность, очевидно, потому что, с точки зрения взрослых людей, все, чем занимается ребенок, до определенного времени не играет никакой роли в решении «взрослых» проблем.

Огромное значение имеет синкретная активность, или игра, для самого ребенка. В игре ребенок учится, преобразует, взаимодействует, творит и утверждает себя. Так, в игре «вынашиваются» виды будущей взрослой деятельности. В игре природа ребенка ищет себя, пытается найти свое предназначение.

Совершая внешние действия, ребенок их переживает. В привычном, будничном употреблении понятие «переживание» связывается главным образом с какими-то сильными эмоциями, запоминающимися, оставляющими свой след. В реальности, в обыденной жизни и дети, и взрослые не только не замечают переживаний в привычном значении слова, но даже иногда с трудом припоминают сами внешние действия либо вообще о них не вспоминают или не обращают на них никакого внимания. Однако так происходит на уровне активного сознания человека. На подсознании идет непрерывное накопление психологических состояний самого различного свойства.

Для понимания психологических процессов, называемых переживаниями, следует вспомнить ситуации, в которых приходится побывать практически каждому человеку хотя бы раз в своей жизни. Например, ситуации, когда человек оказывается перед сложным выбором. Иногда обстоятельства складываются таким образом, что человеку приходится совершать действия, никак не сочетающиеся с его нравственной сущностью. Человек, совершающий действия против себя, мучительно их переживает, но искренне верит и убежден, что это никогда повторится. Однако обстоятельства могут оказаться сильнее, и человек совершает нежелательное действие во второй раз. В третий и четвертый раз совершать такие действия становится проще, чувства притупляются, ситуация перестает быть стрессовой. Че-

ловек успокаивает себя, что так делают все, не он один, оправдывает себя. Прежние нормы тускнеют, новая мораль закрепляется, человек становится другим.

Этот же механизм работает и подразумевается, когда активность и деятельность человека рассматриваются в качестве фактора развития и формирования личности. С.Л. Рубинштейн говорил, что, для того чтобы понять, как происходит развитие человека, надо посмотреть, что он *сделал* и чем после этого *стал*, имея в виду *длительный процесс его активности и деятельности*. Когда речь идет о процессе нравственного развития личности, то имеются в виду, конечно, годы жизни. Хотя бывает, когда отдельный поступок может перевернуть всю жизнь.

Если в активности и деятельности человека преобладают действия созидания, если он в своей жизни главным образом строит, творит, создает, то любые разрушительные действия становятся для него противоестественными, и наоборот. В действиях идет активный процесс накопления качеств различного психологического и нравственного свойства.

Активность характеризует спонтанное развитие человека, ребенка. Упорядоченное, организованное, *целенаправленное развитие происходит в деятельности*, потому что сама деятельность имеет упорядоченный характер. Человек, занявшийся той или иной деятельностью, объективно оказывается «упорядоченным» ее целевыми, предметными и содержательными параметрами. В деятельности человек овладевает предметными знаниями (то есть совершенно конкретными знаниями, относящимися к этой, а не к другой деятельности). В процессе деятельности, упражняясь в предметных действиях, человек приобретает предметные умения и навыки, характеризующие его как умелого деятеля. А поскольку всякое действие является нравственным или безнравственным обстоятельством, как для окружающих, так и для самого деятеля, то происходит не только предметное (знания, умения, навыки), но и нравственное развитие человека.

Следует понимать, что целенаправленным развитие становится не потому, что цели в жизнь человека привносятся кем-то, субъективно, может быть, никак не затрагивая его интересы и потребности. А потому, что сама деятельность (любая деятельность) имеет целенаправленный характер. И хотя цели до поры человеком могут и не осознаваться, его действия будут носить упорядоченный, то есть целенаправленный, характер заданно, по смыслу и логике самой деятельности. На этом этапе важными становятся мотивы участия человека в деятельности.

Жизнь современных людей – это жизнь в условиях конкретной культуры, цивилизации. Это значит, что каждый человек живет, действует, а значит, развивается не только спонтанно, по воле случая,

но и в заданных культурных формах. Наиболее значимыми культурными формами жизни, активности и развития человека являются разнообразные и многочисленные виды деятельности. В них человек участвует по разным мотивам.

На ранних этапах онтогенеза единая детская активность (игра) постепенно развивается, дифференцируется в учение, в спорт, в различные искусства и т. п. Одно дело, когда ребенок овладевает несистематизированной информацией, когда его, например, изобразительная активность носит случайный характер, когда в своих умениях, в ловкости, в силе, скорости он утверждает себя по обстоятельствам, другое дело, когда эти функции приобретают характер систематических действий, составляющих ту или иную деятельность. Развитие в деятельности становится целенаправленным, систематическим, а значит, более эффективным.

То есть сущностные характеристики, свойства деятельности объективно заключают в себе, несут и объективно реализуют в процессе самой деятельности, ведущие дидактические и воспитательные принципы: целенаправленности, систематичности, последовательности, повторяемости действий (упражнения), предметной активности, наглядности, самостоятельности и т. п.

Так происходит процесс усиления и ускорения развития человека, ребенка. А если этот процесс как *целенаправленное включение развивающегося человека в ту или иную деятельность* осуществляется профессионально, специально подготовленными людьми, педагогами, учителями, воспитателями, то *такой процесс уже получает название образовательного, воспитания, обучения, приучения, упражнения и т. п.*

Личность формируется в деятельности. Но о процессе педагогического развития личности мы ведем речь только тогда, когда ее формирование происходит не вообще в какой-нибудь деятельности, в которую ее включили случайные обстоятельства, а в той, в которую нам важно ее включить, исходя из целей развития личности. Личность можно, в конце концов, поместить в условия деятельности, в ее формы, как это происходит с учащимися школы в учебной деятельности, но от этого она еще не обязательно становится ее субъектом, то есть это еще не означает, что личность, помещенная в деятельность, активно формируется в соответствии с педагогическими целями. Важно педагогически целенаправленно сделать личность активным субъектом деятельности.

Методом научного познания деятельности является ее *структурный анализ*.

Цель деятельности как компонент структуры важен для ее понимания в качестве главного признака, отличающего деятельность от «бесцельной» активности. Внешне деятельность проявляется в действиях, но не всякие действия свидетельствуют о деятельности. Действия животных, людей с нарушенной психикой, детей, не отдаю-

щих отчета своим действиям, отнести к деятельности нельзя. Такие действия характеризуют активность живого существа. Человеческая деятельность всегда целенаправленна, относительно осмысленна, осознаваема и связана с представлениями о результате, на который эта деятельность направлена. То есть понятия *деятельность* и *активность* едины. Но активность шире явления и понятия деятельности. Осознанность цели – главный признак деятельности.

Предмет деятельности – это важнейший компонент в структурном анализе деятельности. Деятельность не начинается, если нет предмета, в котором бы человек мог реализовать свои потребности или внешние побуждения. Цель и предмет деятельности чаще всего не совпадают. Например, ученик читает книгу не потому, что ее прочтение есть его цель, а потому, что его целью является хорошая или отличная оценка за последующий пересказ прочитанного. В данном случае предметом учебной деятельности выступает содержание книги, а целью – оценка. Строящийся дом выступает предметом трудовых действий, а целью – заработок строителя. А. Н. Леонтьев обращает внимание на то, что предмет деятельности – это признак, позволяющий отличать одну деятельность от другой, открывать новые виды деятельности, классифицировать их.

Мотив деятельности. Важно дифференцировать единые понятия: побуждение, потребность, мотив. Следует различать внешние и внутренние побуждения к действиям и деятельности. Например, одни те же действия могут быть вызваны угрозой, побуждением извне и внутренним побуждением – потребностью человека. Отсюда побуждение шире понятия потребности. *Потребность всегда выступает побуждением, но не всякое побуждение человека к деятельности есть его потребность.*

Далее. Человек может испытывать побуждения и потребности, но действий для их удовлетворения не совершать. В этом случае и первое понятие, и второе остаются неизменными и могут рассматриваться как нереализованные побуждения и неудовлетворенные потребности. В этом случае о мотивах говорить не приходится. Реализация же или удовлетворение побуждения или потребности переводит их в новое качество, а именно в мотивы совершенных действий, выполненной деятельности. Поэтому *мотив – это реализовавшееся побуждение или потребность, которыми объясняются совершенные действия и деятельность.*

Правда, следует владеть диалектикой явления. Несовершенные действия, оставляющие нереализованными те или иные побуждения или потребности, есть, в свою очередь, действия, совершаемые по другим, более сильным мотивам, то есть по реализующимся побуждениям или потребностям, перекрывающим первые. Понимание различного назначения этих понятий и явлений важно для верной, грамотной формулировки такой, например, частной в педагогике цели, как формирование, скажем, не мотивов поведения, а потребностей в опреде-

ленном типе действий или поведения. *Мотивы нельзя сформировать, мотив можно лишь вызвать к жизни, сделать его реальностью, фактом. Другое дело, в совершаемых действиях по тем или иным мотивам формируются потребности человека.*

Предметные действия составляют деятельность. Человеческая деятельность складывается из отдельных действий. Действие и деятельность едины, но не тождественны. *Действие – кратчайший пространственный компонент деятельности.* В предметных действиях происходит познание и преобразование действительности. В них человек овладевает знаниями, умениями и навыками.

Не всякие действия, совершаемые в той или иной деятельности, составляют эту деятельность. В практике часто наблюдается чередование разнопредметных действий. В этом обнаруживается момент пересечения видов деятельности. Нарастание инопредметных действий ведет к свертыванию одной деятельности и развитию другой. Владение данным аспектом теории находит применение в педагогике, например в анализе поведения учащихся на уроках.

Предметные действия – основа поступков. Любой поступок – это всегда действие человека. Но поступком действие становится лишь с момента «присвоения» этого действия конкретным человеком.

Поступок – это действие в практике конкретного человека, выступающее для окружающих людей, природы и для самого совершающего действие нравственным или безнравственным обстоятельством. Поступок – это нравственный, эстетический, мировоззренческий, культурный аспект действия в практике, анализе, осмыслении, оценке.

Например, действия музыканта на сцене, приводящие в восторг, восхищение любителей музыки в зале, могут вызвать противоположные чувства соседей по квартире, испытывающих ежедневные, многочасовые репетиционные воздействия. Другой пример. Все ученики пишут, выполняя одни и те же по познавательному значению и содержанию действия. Но одни пишут чисто, аккуратно, другие менее чисто и аккуратно, третьи пишут, далеко не удовлетворяя эстетическим требованиям, четвертые – совершенно неряшливо. В первом примере действия несут нравственную нагрузку, во втором – эстетическую.

Для педагогики важны и предметная, и поведенческая стороны действия. *В предметных действиях учебной деятельности учащийся овладевает знаниями, познавательными умениями и навыками, а в их нравственном, эстетическом и культурном наполнении он формируется как воспитанный или невоспитанный человек.* Формирование происходит в повторении, закреплении, в упражнении, в приучении, привыкании, усвоении, совершенствовании нравственных или безнравственных действий-поступков. В этом находит подтверждение единство процесса развития личности.

Содержанием деятельности могут рассматриваться ее структурный и предметный аспекты. Но формирующий диапазон содержа-

ния деятельности часто значительно шире простых предметных и поведенческих потенциалов отдельного действия. Например, *познавательная деятельность на материале, на содержании гуманитарных дисциплин является носителем богатой этической и эстетической фабулы, которая часто эффективно используется в качестве самого очевидного педагогического, воспитательного средства*. Содержание деятельности каждый раз надо рассматривать под углом зрения тех формальных рамок, которые на нее субъективно налагаются.

Например, Н.Е. Щуркова указывает на то, что содержание любой педагогически организованной деятельности детей требует «движения от объекта» деятельности. Это означает, что *носителем содержания деятельности выступает объект* во всей полноте его формирующих потенциалов. «Ценностно-ориентированная деятельность детей – это следствие профессионально-педагогической инструментальной объекта этой деятельности» (Щуркова Н.Е. За гранью урока. – М., 2004. С. 105).

Результат деятельности — это воплощенная цель, а потому к результату относятся все изложенные характеристики и параметры последней. С позиций же формирующих потенциалов результата деятельности можно отметить его возможности, стимулирующие к продолжению деятельности, ее воспроизведению, к повторению действий, поступков, поведения, в которых человек развивается и формируется как личность.



ПРЕДМЕТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Систематизации видов деятельности С.Л. Рубинштейном (игра, учение, труд), Б.Г. Ананьевым (познание, труд, общение) и М.С. Каганом (преобразовательная деятельность; познавательная деятельность; ценностно-ориентационная деятельность и коммуникативная деятельность или общение) привычно называют классификациями. В действительности – это пока лишь деление или попытки деления в логике группируемых понятий.

Любая классификация предполагает, по меньшей мере, соответствие следующим требованиям: деление должно быть завершённым и однородным, то есть, признаки деления должны быть едиными по своей природной сути.

Ни одна из упомянутых «классификаций» не отвечает указанным требованиям: не завершает деление существующих в природе видов деятельности; классификационные признаки имеют разнородный характер.

Другое дело, в варианте Б.Г. Ананьева мы находим верное классификационное начало, отражённое в понятии *познание*. К сожалению оно не получает развития.

Познание – это классификационный признак, единственный в перечне таковых в трёх рассматриваемых классификациях, который соответствует генезису феномена деятельности. По А.Н. Леонтьеву *любая деятельность заключается в потенциале той или иной человеческой потребности*. Деятельность возникает, либо не возникает в зависимости от возможности или невозможности реализации этой потребности в предмете её удовлетворения.

Познание как раз и оказывается таким классификационным признаком, который, с одной стороны, характеризует одну из существеннейших человеческих потребностей, а с другой – позволяет сориентироваться в стремлении к однородности классификационных признаков в систематизации бесчисленных видов деятельности.

Становится ясным, что в качестве классификационных признаков должны рассматриваться самые существенные человеческие *потребности*, которые бы позволили учесть в делении видов всё их многообразие, известное или ещё не известное.

Очередной сущностной потребностью следует рассматривать *потребность людей в преобразовании*. Это такая, вечная, всеобъемлющая человеческая потребность, в которой человечество непрерывно совершенствуется в филогенезе и онтогенезе.

У М.С. Кагана в классификационном ряду мы находим *преобразующую деятельность*, однако, с нашей точки зрения, речь следует вести не о деятельности, а о генетическом признаке, систематизирующем не только известные виды деятельности, относимые к группе или к классу преобразования, но о признаке, «резервирующем место» для ещё не открытых видов, для видов в потенциале. Таковым выступает потребность *преобразования*.

В этой же логике речь следует вести не об *общении*, а о *взаимодействии*, потому что общение это не потребность, а вид деятельности. В основе общения, в основе этой деятельности, в её потенциале находится существеннейшая и всеобъемлющая человеческая *потребность во взаимодействии*. Эта потребность, найдя удовлетворение в том или ином предмете, будет «приводить к жизни», к рождению, к возникновению конкретные виды деятельности. Так, если предметом удовлетворения потребности во взаимодействии одного человека с другим будет выступать этот другой человек, а для другого – первый, то такой вид деятельности получит название деятельности

общения. А, если предметом удовлетворения потребности во взаимодействии выступит, например, товар, то в этом случае мы поведём речь о коммерческой деятельности и т.п.

Таким образом, понятие общение не может выступать классификационным признаком, поскольку деятельность общения представляет собой хотя и особый, но всего лишь один из видов деятельности, относящийся к *классу взаимодействия*.

Предлагается, в стремлении к завершённости в классификационном делении видов деятельности вывести ещё три понятия: *самовыражение, самоутверждение и служение*.

С нашей точки зрения выше названные понятия характеризуют очередные наиболее существенные потребности человека, позволяющие рассматривать их в качестве классификационных признаков и исчерпывающим образом характеризовать многообразие известных и неизвестных видов деятельности.

Самовыражение – это потребность, которая характеризует исключительно человека. Только человек способен накапливать в своём сознании и душе впечатления прекрасного (безобразного) из окружающей действительности. Аккумуляция впечатлений порождает потребность в их выражении вовне. Эта потребность воплощается в творческих, художественных видах деятельности, в произведениях искусства. Виды деятельности, в природе которых оказывается существеннейшая человеческая потребность самовыражения, получают возможность систематизироваться по этому признаку. Но, почему же не по признаку, предложенному М.С. Каганом – *ценностно-ориентационная деятельность*? Потому что, во-первых, важно сохранить признаковое классификационное единство. С другой стороны – признак, выведенный М.С. Каганом, не позволяет найти место в классификационном ряду для видов деятельности, относимых к классу самовыражения, результаты которых не имеют ценностного значения, т.е. не представляющих никакой ценности с художественной точки зрения. Для понимания процесса развития человека важно учитывать всё многообразие активности и деятельности, причиной которых становится потребность в самовыражении.

Самоутверждение – важная человеческая потребность наряду с уже перечисленными сущностными потребностями. Человек относится к природному миру. А в природе, в животном и в растительном мире всё стремится к самоутверждению. Потребность в самоутверждении постоянно возникает и реализуется в обществе. Результатом становится рождение и развитие самых разнообразных видов деятельности, по сути своей являющихся самоутверждением.

В чистом виде внешнее выражение этой потребности отчётливо наблюдается в поведении детёнышей животных. Говорят, что, например, щенки, котята и т.п. *играют!* Результатом такой игры или борьбы, самоутверждения, в конечном счёте, становится иерархия в стае.

Благодаря анализу феномена самоутверждения удаётся «возвратить» *игру* педагогике. Становится понятным, что игра – это всего лишь один из видов деятельности, главным образом взрослых людей, вид, который становится возможным отнести к классу самоутверждения. Любая игра – есть следствие потребности в самоутверждении.

Детские игры, в которых ещё не осознаются цели, мы рассматриваем многофункциональной *активностью* детей. В детской активности реализуются все пять функций, рассматриваемых нами в качестве ведущих потребностей человека и выступающих классификационными признаками. Таковыми выступают познание, преобразование, взаимодействие, самовыражение и самоутверждение. С возрастом функции развиваются в одноимённые, «взрослые» виды деятельности, относимые к познанию, преобразованию, взаимодействию, самовыражению, самоутверждению.

Отдельно следует рассматривать класс видов деятельности относимых к служению. *Служение*, в отличие первых пяти классификационных признаков, – это вторичная потребность, которая не возникает с рождением ребёнка, она является следствием воспитания. Вместе с тем есть множество видов деятельности, классифицируемых по этому признаку. Например. Служение Отечеству военными; служение чиновников; служение идеалам, кумирам; Богослужение и т.п.

Классификационный ряд: *познание, преобразование, взаимодействие, самовыражение, самоутверждение, служение* получает название предметно-функциональной классификации видов деятельности. То есть, перечисленные понятия одновременно отражают не только наиболее существенные потребности людей, но и наиболее пространственные предметные области или сферы деятельности людей в которых эти потребности получают возможность реализовываться. По этому поводу А.Л. Леонтьев указывает: «Реально мы именем дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определённой потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате её удовлетворения и воспроизводится вновь...

Процесс развития предметного содержания потребностей не является, конечно, односторонним. Другая его сторона состоит в том, что и сам предмет деятельности открывается субъекту как отвечающий той или иной его потребности. Таким образом, потребности побуждают деятельность и управляют ею со стороны субъекта, но они способны выполнять эти функции при условии, что они являются предметными» (Леонтьев А.Н. – М., 1977. – С.102, 89).

То есть каждый из классификационных признаков, обозначая потребность как потенциал деятельности, в тоже время, выполняет роль предметной области, обладающей способностью выполнения функции удовлетворения одноимённой потребности.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕССЫ: ДИАЛЕКТИКА СИСТЕМНЫХ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ УРОКА

На уроке реализуется процесс педагогического развития и формирования ученика в личность, его обучение и воспитание. Важно понимать, что это единый процесс, который следует рассматривать в его двух сущностных аспектах. Единый процесс урока можно рассматривать как педагогический процесс, а можно рассматривать как образовательный процесс. Однако, это возможно только в педагогически организованных формах развития человека. Урок является одной из таких форм. Педагогический и образовательный процессы на уроке – явления единые. В педагогически организованных формах развития человека образовательный процесс – всегда педагогический процесс и наоборот. Но, поскольку образование человека происходит и за пределами организованных педагогических форм, понятие образовательный процесс шире понятия педагогический процесс. Поэтому, не всякий образовательный процесс есть одновременно и педагогический процесс. Отсюда педагогический и образовательный процессы явления и понятия нетождественные. Они не тождественны и в рамках урока. Рассмотрим явления в ключе их единства и различия.

Педагогический и образовательный процессы имеют единую структуру, однако – это разные системные образования.

Традиционно в педагогических теориях, учитывая в структуре процессов цели, средства, факторы, функции, формы, содержание и тому подобные компоненты, исследователи забывают то «место», в котором происходит зарождение целей. С нашей точки зрения анализ процессов надо начинать с их *субъектов*. Наличие субъектов в анализе структуры единых процессов важно не только потому, что *цель* – это производное совершенно конкретного сознания, а ещё в большей мере, потому что субъекты выступают сущностными признаками в различии процессов. О педагогическом процессе мы говорим, когда единое явление анализируется с позиций *деятельности учителя*. Об образовательном процессе становится возможным вести речь с позиций анализа *учебной деятельности*, в которой и происходит педагогически организованное развитие ученика, прежде всего умственное, нравственное, а часто – эстетическое, мировоззренческое и т.п. Так, *педагогическую деятельность* и *учебную деятельность* предлагается рассматривать одновременно структурными компонентами единых процессов, а, с другой стороны – системообразующими компонентами, позволяющими рассматривать педагогический и образовательный процессы как единые, но самостоятельные системы.

Природа педагогического и образовательного процессов раскрываются в анализе сущностных видов деятельности, составляющих единую структуру процессов в их классификационном аспекте.

Для проникновения в суть педагогической деятельности важно определить не только ее *предмет*, но и *классификационную группу*, к которой следует отнести эту деятельность.

По нашей новой классификации видов деятельности, в которой систематизирующими признаками выступают *познание, преобразование, взаимодействие, самоутверждение, самовыражение и служение*, то есть ряд предметно-функциональной сути, педагогическая деятельность относится к классу *преобразования*. Преобразование – это сущностная предметно-функциональная потребность человека, а во внешнем проявлении – это сознательное качественно-количественное изменение действительности, как материальной, так и идеальной.

Педагогическая деятельность по своей сути – это практика. Это деятельность, которая вызывается к жизни общечеловеческой потребностью культурного созидания растущего, развивающегося человека в соответствии с современной культурой и цивилизацией. То есть педагогическая деятельность вызывается к жизни и направлена на культурное преобразование человека, важнейшей составной частью которого является образование.

Образование – это культурное преобразование человека в соответствии с идеальными представлениями о личности в целом или об отдельных сторонах, качествах явления. Образование человека – это его преобразование в культурную личность. Образование должно рассматриваться не только как результат культурного преобразования человека, но и как процесс, направленный на культурный результат. Такой процесс и называется *образовательным процессом*.

Учебная деятельность – это деятельность учебного познания, вид деятельности и компонент структуры педагогического и образовательного процессов. Учебным познанием она рассматривается по признаку классификационного ряда *познания*, к которому деятельность относится. Следуя методологии деятельности, именно учебная деятельность оказывается доминирующей в пространстве и времени педагогического процесса школы. То есть в школьном образовательном процессе именно в учебной деятельности учащиеся проводят большую часть времени, и именно эта деятельность превосходит все другие виды деятельности своим концентрированным интеллектуально-нравственным, эстетическим и мировоззренческим содержанием. Таким образом, учебная деятельность доминирует (должна доминировать) в школьный период жизни человека и выступает основополагающей, базовой в едином процессе педагогического развития и формирования личности учащегося, ученического класса.

Педагогический и образовательный процессы представляют собой диалектическое единство направленных друг на друга, взаимопроникающих системных противоположностей. Как уже отмечалось, системообразующим звеном педагогического процесса выступает педагогическая деятельность. А это значит, что в целях активизации образовательного процесса, каждый структурный компонент педагогического процесса в своей направленности на образовательный процесс выступает подчинённым педагогической деятельности и выполняет инструментальную функцию. То есть, структурные компоненты педагогического процесса выступают факторами и средствами достижения целей в педагогической деятельности. С этой точки зрения, *образовательный процесс урока для педагогической деятельности учителя выступает предметом*, мотивом и целью.

С другой стороны педагогическую деятельность важно рассматривать одновременно и структурным компонентом образовательного процесса. В образовательном процессе педагогическая деятельность выступает его движущей силой (либо тормозящей). Педагогическая деятельность должна являться движущей силой образовательного процесса. В этом её главное назначение.

Иные функции в обоих процессах выполняет учебная деятельность. Учебная деятельность преломляет в себе оба процесса и выступает базовой основой реализации обоих процессов. Сущностные функции учебной деятельности (помимо системообразующей) в образовательном процессе – это интеллектуальное и нравственное саморазвитие учащихся. В педагогическом процессе эти функции обозначаются категориями *обучение* и *воспитание*. Действительно, если образовательный процесс на уроке не окажется окончательно остановленным плохой работой учителя, то благодаря работе остальных компонентов единой структуры, хотя и с известной долей торможения, процесс саморазвития учащихся продолжится.

В анализе систем для каждой следует стремиться к акцентам наиболее существенных структурных компонентов. Традиционно рассматриваемые в структурном анализе процессов *цели* мы предлагаем не выводить, помня о том, что в структуре процессов уже представлены базовые деятельности процессов (педагогическая и учебная), что бесцельных деятельностей не бывает и, что не только цели составляют структуру каждой деятельности. Излишняя детализация структур усложняет их восприятие. Например, о педагогических целях – обучения и воспитания целесообразнее вести речь в анализе структуры педагогической деятельности. А обязательная объективация целей деятельности учащихся на уроке спорна и требует специального теоретического анализа. Часто приходится наблюдать, как учитель озвучивает цели, которые предстоит достичь в ходе урока. Происходит ошибочное понимание выдвинутых учителем целей как целей учебной дея-

тельности учащихся. Такие цели – это не цели деятельности учащихся, а цели деятельности учителя в познавательном с ними взаимодействии, то есть знания, познавательные умения и навыки, которыми должен наделить учащихся учитель в своей искусной (или безыскусной) работе. Такие цели имеют внешний по отношению к ученикам характер. Это не их цели.

Анализ структур и систем педагогического и образовательного процессов требует рассмотрения *взаимодействия* субъектов процессов. Для проникновения в сущность феномена важно различать взаимодействие по направленности: учителя с учащимися, или предметное (преобразующее) педагогическое взаимодействие; учащихся с учителем, или педагогически организованное познавательное взаимодействие; взаимодействие учащихся друг с другом, или взаимодействие субъектов в работе рядом. Значимость взаимных действий невозможно переоценить.

Взаимодействие учителя с учащимися – это преобразующее педагогическое взаимодействие – необходимые *условие, форма и функция*, присущие процессу педагогической деятельности. Вне взаимодействия педагогическая деятельность невозможна. Другой аспект – это предметная суть взаимодействия, в качестве которой выступает культурное преобразование субъекта, образование – обучение и воспитание. То есть причиной возникновения педагогического взаимодействия является не потребность во взаимодействии с конкретным лицом, не потребность в общении, а специфика любой преобразующей деятельности, требующей прямого контакта с преобразуемым объектом, в данном случае с учеником, с учащимися. Изначально предметом взаимодействия учителя с учащимися выступает потребность в культурном преобразовании личности каждого ученика в соответствии с идеальными представлениями, потребность, транслируемая учителем обществом. Другое дело – преобразующее педагогическое взаимодействие, как любое другое, в силу возникающих и устанавливающихся отношений между субъектами может развиться в общение, в особую *деятельность общения*, в которой предметом выступает один субъект для другого. То есть если в преобразующем педагогическом взаимодействии устанавливаются дружеские, доброжелательные отношения между субъектами, возможно возникновение особого вида взаимодействия, которое называется *общением*. В общении как деятельности, наряду с преобразованием во взаимодействии, возникает уже иной, особый предмет взаимодействия – *человек* как притягательная ценность для другого человека.

Радость, вдохновение и т.п., сообщаемые другому человеку чувства, обязательно переживаются этим другим, обнаруживая себя встречаемыми адекватными проявлениями, например, улыбка всегда вызывает улыбку и т.п.

Не только слово, но и взгляд, движение лица, артикуляция учителя позволяют передавать учащимся при соответствующих профессиональных умениях самую широкую гамму чувств, состояний, устремлений, отношений личности. Это могут быть выражения радости, переживаний, вдохновения, удивления, увлечённости, заинтересованности, сопереживания, любви, упорства, позиции, лукавства, отчаяния, независимости, терпимости, страсти, доброжелательности, нежности, гордости, нетерпимости, скуки, снисходительности, призыва, обращения, внимания, невнимания, строгости, доброты, гнева, спокойствия, возмущения, восторга, загадочности, умиления, презрения, безразличия, замысла, движения мыслей и многое другое.

Вдохновение, удивление, восторг, выражаемые учителем, направленные на учащихся, немедленно обнаруживают себя, по меньшей мере, готовностью к адекватным переживаниям и состояниям у учащихся, во «вдохновляющихся», «загорающихся» восторгом или готовых «удивиться» глазах.

Невозможно представить себе анализ педагогического процесса без выделения в его структуре *педагогических средств*. С нашей точки зрения в подготовке учителя именно этот компонент структуры и анализ феномена позволяет понять, что чем больше в арсенале педагогического сознания и практики учителя педагогических средств, тем в большей мере педагогическая деятельность последнего восходит к характеристикам педагогического мастерства.

В структурном анализе обоих процессов необязательно стремиться к «паритету» номенклатуры компонентов. Так, несомненно, можно говорить и о средствах учебной деятельности учащихся на уроке. Помня о них, в образовательном процессе урока важнее акцентировать внимание на факторах, побуждениях, потребностях, на *мотивах* учения.

Обучение и воспитание – это сущностные функции педагогического процесса, рассматриваемые нами в качестве очередных компонентов его структуры. В несчётном числе определений, мы полагаем абсолютно верным понимание обучения как педагогически регулируемого процесса интеллектуального развития личности через организованное овладение знаниями, познавательными умениями и навыками, а воспитания – как педагогически регулируемого процесса нравственного развития личности.

В образовательном процессе на основе учебной деятельности совершенно естественно реализуется функция умственного развития учащегося. Иначе обстоит дело с функцией нравственного развития.

Важно осознавать, что нравственное развитие ученика на уроке ещё более естественный процесс, чем процесс обучения. Обучение – это субъективный процесс, исходно заданный, целенаправленный, осознаваемый и регулируемый.

Процесс воспитания на уроке, исходно – это процесс объективный, как процесс нравственного «саморазвития организма». Этот процесс происходит всегда, независимо от его педагогического осознания или не осознания. Другое дело – его усиление, происходящее благодаря осознанию, профессиональной интенсификации.

К сожалению, теоретическое решение «воспитывающего обучения» в практике урока до сих пор мыслится «рядом» или наряду с обучением. Это тяготит учителей, рассматривается ими как некий надуманный довесок. Либо решение вопроса вообще уведется в сферу внеурочных форм.

Сложность состоит в противоречивости разной протяжённости процессов воспитания и системно обусловленной протяжённости урока. Становится очевидным, что ни один воспитательный процесс не может завершиться в рамках одного отдельно взятого урока. Невозможно поэтому и ставить воспитательные цели на урок. Противоречие пытаются снимать постановкой воспитательных целей на некую отдалённую перспективу, включающую в себя несколько уроков. Логически всё верно, а практически возникает неопределённость. Дело в том, что эффективно можно работать, лишь чётко осознавая и воплощая цели в результат на каждом уроке.

Противоречие снимается с введением нового в педагогике и в структуре педагогического процесса понятия – *процессуально-педагогические цели* урока. Это понятие оправдано с позиций методологии деятельности. Воспитательной основой с этих позиций рассматриваются *предметные действия* и *взаимодействия* субъектов процесса. Сознание человека и, в частности, нравственное сознание формируется преимущественно в действиях, в деятельности, в поступках, в поведении человека, ведущих к нравственным переживаниям. Это приводит к пониманию того, что, предвосхищая результаты воспитания в некоторой отдалённой перспективе, на отдельно взятый урок надо ставить не цели воспитания, а промежуточные цели на пути достижения первых. Например, если *трудолюбие* личности выступает воспитательной целью, то промежуточной целью на пути к трудолюбию как личностному качеству будет являться напряжённый, но результативный, успешный труд учеников на уроке. *Напряжённый и плодотворный труд* учащихся на уроке и будет выступать промежуточной или процессуально-педагогической целью для данного урока, потому что трудолюбие на уроке формируется исключительно в напряжённом плодотворном труде, в совершении действий вызывающих удовлетворение в учебном познании. Точно так же целью для одного урока будет выступать высокая *организация* работы всего класса и каждого ученика в течение всего урока, если воспитательной целью в перспективе рассматривается *организованность* ученика как качество личности. Так, *доброта, отзывчивость* как личностные качества мо-

гут формироваться исключительно в условиях добрых отношений на уроках (доброжелательного взаимодействия), а чувство *самоуважения* – в успешной учебной деятельности ученика на уроке и т.п. Отсюда процессуально-педагогическими целями в данном случае будут выступать *гуманные отношения* на уроках и *успешная работа ученика* на данном и на каждом конкретном уроке.

Введение в теоретической педагогике понятия процессуально-педагогическая цель снимает декларативность в отношении воспитывающего обучения. Чёткость в постановке целей делает процесс воспитания на уроке осознаваемым и управляемым. *Сделать обучение воспитывающим означает научить учителей управлять нравственными и эстетическими переживаниями учащихся* в едином процессе развития личности на конкретном уроке, подобно тому, как этому их обучают в отношении управления мыслительными процессами. Так если процесс овладения знаниями происходит в совершении учебных действий, то процесс нравственного развития происходит в тех же действиях, которые, становясь принадлежностью субъекта их выполняющего, развиваются в качество поступка. Любое, реально совершаемое действие человека есть нравственное или безнравственное обстоятельство для окружающих его людей и для самого совершающего это действие. Подобно тому, как деятельность складывается из действий, так поведение складывается из поступков. Важно лишь, организуя действия познания помнить о них как о носителях нравственной, эстетической, мировоззренческой ценности. С этой точки зрения задача состоит в максимальной практике упражнения учащихся в нравственных и эстетических действиях на уроках, коими выступают в первую очередь действия познания. Нравственные действия (поступки) вызывают нравственные переживания, а нравственные переживания переводят в нравственную ценность действия познания и так без конца. Именно поэтому в структурный анализ образовательного процесса важно включить предметные, то есть, *учебные действия* в познании и *поступки*, в совершении которых и реализуется интеллектуальное и нравственное (эстетическое, мировоззренческое и т.п.) развитие учащихся.

Нетипичным в нашем анализе выступает такой компонент, в первую очередь относимый к структуре педагогического процесса, как *непредвиденные обстоятельства*, возможные и сравнительно часто возникающие на уроках.

Знание структуры того или иного, рассматриваемого процесса необходимо в первую очередь для того, чтобы учитель был бы в состоянии учесть все возможные стороны в ходе подготовки к уроку. Очевидно, с позиций чистого теоретического анализа педагогического и образовательного процессов этот компонент не имеет существенно значения. Он важен с практической точки зрения. Включение в ана-

лиз такого структурного компонента – это своеобразный способ осуществления психологической установки в процессе овладения теоретическими представлениями об аспектах единого процесса урока. Понимание этого компонента происходит исключительно в примерах, которыми так наполнена педагогическая реальность, практика. Не в том дело, чтобы учесть все примеры, а в том, чтобы учителю быть готовым к неожиданностям и быть способным по мере возможности заставить работать такие обстоятельства на цели урока.

Пространственный анализ компонентов структуры педагогического и образовательного процессов может быть исчерпан предложенными параметрами. При необходимости включения дополнительных компонентов предлагается рассматривать структуры открытыми. Однако, невозможно исчерпывающее понимание явлений вне временного анализа.

Важнейший единый компонент структуры педагогического процесса и образовательного процессов – это *время* в его различных формах: историческое; время развития самого процесса: начало, апогей, завершение; временное отношение к другим процессам (которые предшествуют или следуют); место процесса в астрономическом времени (первый, последний урок, первая, вторая половина дня; начало, середина, конец недели, месяца, года и т.п.). В структуре педагогического процесса важно учитывать такие временные формы как темп, ритм, динамика и плотность урока.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что в рамках урока мы получаем в качестве объекта познания единое явление не только по форме, но и по сути, которое вправе называть либо образовательным процессом, либо педагогическим процессом, в зависимости от точки зрения, избранной для анализа.



ПРОЦЕССУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ УРОКА

Работа учителя может быть качественной, если он отчетливо осознает цели урока.

Научить, дать новые знания за урок можно. Но за один урок перевести знания в качество познавательных умений или познавательных навыков нельзя, не говоря уже о формировании нравственных и других качеств личности. За урок невозможно сформировать, например, познавательный интерес, потребность, другие умственные и нравственно ценные качества. За урок нельзя сформировать познавательную активность, внимательность, организованность, аккуратность и т.п.

Вместе с тем совершенно очевидно, что *единый процесс развития и формирования личности в школьный период жизни для очень многих людей становится определяющим, самым насыщенным, содержательным и динамичным, имеется в виду процесс становления личности практически по всем без исключения параметрам, характеризующим всестороннее и гармоничное развитие человека. Особенность в том, что этот процесс происходит, прежде всего, на уроках.* Все другие организационные образовательные формы не идут с уроком по формирующим потенциалам ни в какое сравнение. Для процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового и физического развития личности урок в школьный период является определяющим. Уроки обеспечивают несравнимо продолжительный процесс (десять-двенадцать лет) упражнений, в которых формируются адекватные качества личности. Именно на уроках у подавляющего числа людей идет как организованный, так и стихийный процесс формирования мировоззрения, мировосприятия, мироощущения. На уроках происходит единый процесс развития личности. Развивающие и формирующие потенциалы урока многократно возрастают, если процесс приобретает целенаправленный, отчетливо осознаваемый, регулируемый, управляемый характер.

Важно научиться правильно определять цели урока. Этот вопрос всегда вызывал и сегодня вызывает затруднения в учительской практике. Иногда решают: на конкретный урок надо определять лишь цели обучения, то есть лишь те конкретные знания, которые можно дать на уроке, в лучшем случае – познавательные умения и навыки в процессе закрепления знаний, полученных на прошлых уроках. А все другие педагогические цели, достижение которых требует длительных упражнений учащихся, надо определять не на один урок, а на несколько, может быть на четверть, может быть на учебный год. Теоретически это верно, а практически – неопределенно. Качественно важно работать на *каждом* уроке. А качественно можно работать, если не только четко осознаешь цели средней и далекой перспективы в системе уроков, но и в такой же мере осознаешь (помимо знаний) цели и результаты, достигаемые на каждом уроке, лежащие в основе этих перспектив.

Для каждого урока наряду с целями обучения важно научиться определять процессуально-педагогические цели.

Процессуально-педагогические цели – это такие, которые находятся на пути к собственно педагогическим целям: к образованности, воспитанности, культуре личности. Процессуально-педагогические цели следует понимать, например, как предвосхищение формирующих организационно-педагогических результатов образовательного процесса; или, например, формирующих эмоциональных состояний личности, ее поведения, поступков; формирующих субъективных позиций

личности в учебной деятельности на уроке, позиций класса в целом и т. п. Иными словами, достижение той или иной цели педагогического развития и формирования личности предполагает относительно длительный педагогический процесс.

Сознание формируется в деятельности, в поведении, в действиях, в поступках. Процесс педагогического развития и формирования личности – это чрезвычайно многообразный психологический процесс меняющегося, развивающегося сознания личности в его самых различных свойствах и качествах. Но одни качества формируются быстро, другие требуют относительно длительного формирования. Не говоря уже о том или ином этапе целостного становления личности ребенка, подростка, юноши. К примеру, цель обучения всегда сравнительно ближе любой цели нравственного, эстетического или умственного формирования личности. Дать знания можно за урок, а для развития интеллекта, формирования познавательных потребностей могут потребоваться годы. Да и в перечне образовательных целей познавательное умение и познавательный навык «дальше» отстают от знаний.

Для каждого конкретного урока в качестве целей должны определяться не только качества личности, а и те формирующие состояния, в которых эти качества из урока в урок формируются. Например, для конкретного урока надо выдвигать в качестве цели не *внимательность* как качество личности, а *внимание* учащихся на уроке как формирующее это и другие качества состояние. Надо планировать не *организованность* ученика и воспитание у него этого качества, а высокую *организацию* деятельности всех детей на конкретном уроке. За урок невозможно воспитать *активность* личности, но теоретически грамотный учитель, предвосхищая урок в качестве процессуально-педагогической цели, предусмотрит *активную деятельность* на данном уроке каждого ребенка.

Универсальной и многофункциональной процессуально-педагогической целью урока является *включенность каждого ученика в деятельность на уроке*. В деятельности формируются такие личностные качества, как познавательный интерес и познавательные потребности; в учебной деятельности происходит овладение знаниями, познавательными умениями и навыками. Такое планирование урока, выдвигание целей урока делает работу учителя точной и определенной. Дело в том, что каждый ученик продвигается в овладении знаниями и в становлении других личностных качеств в целом индивидуально. Для одного, например, аккуратность как качество личности потребует для формирования нескольких месяцев, а может быть и лет, а для другого формирующие состояния, реализуемые учителем на уроке, будут выступать лишь поддерживающим и закрепляющим фактором. Важно другое: *учитель, имея представление о процессуально-педагогических целях и умея их определять, может быть уверен в*

том, что процесс формирования личности по совершенно конкретным качествам профессионально и целенаправленно реализуется.

Особенность реальной школьной практики состоит в том, что эффективное формирование личностных качеств учащихся может происходить и часто происходит без осмысления и выдвижения процессуально-педагогических целей. Но это тот случай, когда учитель работает на интуиции, обеспечивая активное участие в деятельности, включенность каждого ребенка в работу на уроке (хотя всякий раз следует смотреть, какими способами, сверять адекватность этическим нормам). Профессиональная цель состоит в том, чтобы сделать этот процесс управляемым.

Личностно формирующие состояния на уроке закономерны. Важно научиться их усиливать субъективно, научиться овладевать ими профессионально. Неуправляемые формирующие состояния на уроке являются лишь положительными обстоятельствами или факторами урока. *Формирующая активность урока возрастает, если учителю удастся фактор формирования личности перевести в качество педагогического средства.* Для высокой профессиональной подготовки учителю важно овладеть диалектикой факторов формирования личности ребенка на уроке, их способностью развиваться, переходить в качество цели или средства (или наоборот).

Рассмотрим развитие феномена на примере такого формирующего состояния, как *сосредоточенность* учащихся на уроке. Если это состояние класса на данный момент учителя не удовлетворяет, а замысел педагогического процесса этого требует, то сосредоточенность развивается в *цель*. Сосредоточенность учащихся на уроке развивается в качество процессуально-педагогической цели. Для достижения этой цели подбираются *средства*. Очевидно, эти средства не могут называться ни средствами обучения, ни средствами воспитания, потому что подбираются лишь для достижения промежуточной педагогической цели на пути к результатам, характеризующим личностные качества ученика. Это процессуальные, рабочие педагогические средства. Средства достижения сосредоточенности как формирующего состояния могут быть самые различные. Это может быть мастерство учителя, а может быть и строгость и т.п. Важно другое: как только сосредоточенность достигнута, то есть, как только цель воплотилась в результат, сразу же этот *результат* оказывается перед «выбором». Либо этот результат в дальнейшем будет развиваться в элементарный формирующий *фактор* в педагогическом процессе, либо он разовьется в педагогическое *средство*. Особенность сосредоточенности как средства состоит в том, что это уже такое средство, которое вправе называться *воспитательным*. В педагогически организованной ситуации сосредоточенность учащихся на уроке реализуется в виде процесса педагогического формирования способности сосредото-

ваться как качества личности, то есть в виде процесса воспитания этого *качества*.

Рассмотрим некоторые возможные *процессуально-педагогические цели урока* и их потенциалы в процессе развития в результат.

Ежедневный личный успех ученика на уроках. Этот аспект с теоретической точки зрения в педагогике можно назвать принципом реализации педагогического процесса.

С методической же точки зрения – это та ежедневная *цель*, называемая нами процессуально-педагогической, которая обязательно на каждом уроке должна воплощаться в *результат*.

Личный успех ученика, воплотившись из цели в результат, становится лично формирующим *фактором* самого широкого диапазона, а при соответствующей профессиональной подготовке учителя потенциален переходом в педагогическое *средство*.

Личный успех – это мощное психологически мобилизующее состояние человека, которое вызывает нравственно ценные переживания, потребности, активизирует деятельность человека, обуславливает нравственные поступки и поведение в целом.

Личный успех как формирующее состояние обуславливает возможное развитие таких нравственных качеств личности, как *чувство собственного достоинства, потребность в самосовершенствовании, целеустремленность, настойчивость в поиске, чувство нравственной свободы и независимости, самостоятельность* и т. п.

Это формирующее состояние потенциально и интеллектуальным развитием личности. Личный успех гарантирует *интеллектуальную активность, познавательную инициативность*, ведущую к формированию гибкости ума, обеспечивает формирование *познавательного интереса, познавательных потребностей* и т. п.

Доброжелательная атмосфера на уроке. Личность доброжелательная, способная сопереживать людям, поддержать более слабого человека, личность, характеризующаяся такими качествами, как доброта, способность радоваться успехам других людей и т. д., требует адекватных формирующих состояний урока. Доброжелательная атмосфера на уроке — исходно его *цель* или одна из возможных процессуально-педагогических целей.

Доброжелательность как качество личности есть результат длительных душевных упражнений, которые единственным формирующим компонентом предполагают доброжелательное взаимодействие в данном случае учителя с учащимися. Его инициатором может выступить лишь учитель. Тон отношений всегда задает он, от него прежде всего зависит нравственно-психологическая атмосфера на уроке. Доброжелательность формируется в доброжелательности, как активность, например, в активности, чувство достоинства – в статусе равного в успешной деятельности и т.п.

Это теоретико-методический аспект. Но не менее важна и профессионально-этическая сторона.

С позиций профессиональной этики не может даже идти речи о каких-либо отступлениях в реализации этого принципа, скажем, ссылаясь на особенности своего характера, не позволяющие учителю быть доброжелательным на уроке. Недоброжелательный учитель или учитель, не способный «стать» доброжелательным человеком, должен рассматриваться профессионально непригодным. Речь поведем лишь о людях, способных быть профессионалами своего дела, о тех, кто доброжелателен по природе и профессиональному соответствию. В этом случае остается лишь научиться в нужный момент профессионально «вызывать», активно «вводить» доброжелательность в действие.

Сотрудничество учителя и учащихся на уроке. За реализацию этого принципа в педагогическом процессе на уроке особо в свое время выступали учителя-новаторы. Есть много методических работ, демонстрирующих его суть и способы воплощения в педагогическую практику последователей. Однако для многих, несмотря на методическое осознание важности этого принципа, недоступной остается практика исполнения. Иной учитель, понимая важность сотрудничества, стремясь к сотрудничеству с детьми, не достигает отклика со стороны учащихся.

Многое становится понятным, если перевести понятие сотрудничества на теоретический язык.

Педагогическое сотрудничество — это особый принцип реализации педагогического процесса, который требует для своего воплощения большой предварительной работы учителя либо в отдельной группе учащихся, в классе, либо для завоевания высокого статуса, авторитета среди учащихся всей школы. С этой точки зрения сотрудничество — это процессуально-педагогическая *цель*.

Движение к цели может быть непростым и длительным. Следовательно, это такой принцип реализации педагогического процесса, который для начинающих учителей отстоит во времени и качестве нравственно формирующего процесса. О реализации сотрудничества можно вести речь лишь при достижении педагогическим процессом соответствующих характеристик, при переходе сотрудничества в процессуально-педагогический результат. Лишь качество результата дает качество предметно-нравственного формирующего фактора сотрудничества.

Достижение сотрудничества как процессуально-педагогической *цели (результата)* дает уверенность в том, что педагогический процесс начинает функционировать формированием широкого диапазона качеств личности, и не только нравственных. Рассматривая вместе с тем сотрудничество как процесс нравственного развития личности на уроке, можно утверждать, что данное формирующее состояние потен-

циально образованием таких качеств личности, как *свобода выбора нравственных убеждений и поведения, мировоззрения, демократичности характера, способность сочетать личный успех с успехом окружающих, радоваться достижениям других, поддерживать затруждающихся, способность к глубокому нравственному самоанализу, инициативности, самостоятельности, способность преодолевать трудности* и т. п.

Подобным образом можно перечислить и проанализировать целый ряд процессуально-педагогических целей, также ведущих к нравственному формированию на уроках. Например, кроме названных, это могут быть: *психологическая комфортность учащихся на уроке; хорошее настроение учащихся на уроке; воодушевление класса; активное осознание нравственной ценности познания; чувство достоинства; эмоциональный положительный настрой учащихся; заинтересованность; вера ученика в учителя; вера в себя, в свои силы; вдохновение; знания учащихся.*

Вот как лучшие российские учителя пишут о знаниях, которые, став результатом педагогической деятельности, развиваются в факторы и средства формирования познавательных потребностей, мотивов учения и нравственного становления личности. «Знания агрессивны. Накапливаясь и совершенствуясь, они порождают цепные реакции поиска новых знаний. Не на этой ли особенности человеческого мозга основывается здание самой диалектики?» – задает вопрос В.Ф. Шаталов. «Знания – фундамент творчества», – утверждает И.П. Волков. Однако, считает он, не следует забивать голову информацией, «не имеющей прямого или косвенного отношения к четко формализованной цели». По-своему развивает ту же идею, но уже несколько под другим углом зрения Е.Н. Ильин: «Незнание разницы между обычным сравнением и метафорой, простой поэмой и поэмой в прозе, поверьте, никак не помешает вырасти в Человека. Анализ литературного произведения должен вырасти в этическую проблему». То есть знания личности, ее познавательные умения и навыки по своему достижению становятся средствами дальнейшего развития и нравственного становления личности, и наоборот – результаты воспитания способствуют достижению дидактических целей.



ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ученик, который ставит перед собой цели для достижения в учебном познании, по характеристикам отношения к учебной деятельности находится на высоком уровне уже сформировавшихся познавательных потребностей.

В реальности – это редкое явление. Как уже было отмечено, «массовый» ученик учится не потому, что испытывает потребность в познании, а потому что «обязательное образование» – свойство и характеристика культурного устройства современных цивилизаций. Ученики обязаны посещать школу определенное количество лет, потому что так устроена жизнь в обществе. Несомненно, каждому современному человеку и школьнику известно, что учиться в школе нужно, потому что это важно для дальнейшей жизни. Но маленький или юный человек живет актуальными проблемами, по принципу «здесь и сейчас». Поэтому далекая перспектива или цель практически никак не обуславливает его повседневного отношения к учению в школе. Ученик «сознательно» посещает уроки, потому что их посещают все дети в его возрасте. И с этой точки зрения он школой не обременен.

Однако ежедневное пребывание в школе на уроках вовсе не есть неременная гарантия участия ученика в учебной деятельности. Учащийся может каждый день находиться в классе, на уроках, совершать предметные действия познания и даже добиваться определенных успехов в познании, однако это еще не свидетельствует о его учебной деятельности. Предметные действия, совершаемые по мотивам их внешней организации, коей выступает обязательная классно-урочная система образования, свидетельствуют лишь об *учебной активности* по внешним побуждениям. Причем ученик может испытывать потребность успешного участия в учебном познании, но в качестве побуждений могут выступать не предметные потребности, а побуждения косвенного свойства: обрадовать родителей, личный статус в классной среде, увлеченность учебной деятельностью ученика, ожидание поощрения за успешное участие в познании и т. п.

Учебная деятельность, или деятельность учебного познания, характеризуется предметными потребностями личности, осознанностью и предметностью целей деятельности.

Часто приходится наблюдать, как учитель озвучивает цели, которые предстоит достичь в ходе урока. Происходит ошибочное понимание выдвинутых учителем целей как целей учебной деятельности учащихся. Такие цели – это не цели деятельности учащихся, а цели деятельности учителя в познавательном с ними взаимодействии, то есть знания, познавательные умения и навыки, которыми должен наделять учащихся учитель в своей искусной (или безыскусной) работе. Такие цели имеют внешний по отношению к ученикам характер. Это не их цели.

Важно понимать, что *цели учебной деятельности учащегося есть исключительно следствие «работы» сформировавшихся познавательных потребностей ученика*. Предметная цель, или цель деятельности, есть следствие предметной потребности, то есть своей причины.

Если понимать под целью предвосхищаемый результат, становится очевидным, что цель учебной деятельности всегда имеет отчетливо осознаваемый характер. Цели учебной деятельности, то есть деятельности учащихся, важно осознавать не только ученику, но и учителю.

Например, ученик может ставить перед собой отчетливо осознаваемую цель – поскорее выучить уроки. Однако это не цель учебной деятельности. Это цель учебной активности субъекта в форме домашней работы и на содержании учебного, познавательного материала.

Целью учебной деятельности, или деятельности учебного познания, может рассматриваться, например, приобретение навыка в решении типовых задач в результате выполнения определенного количества упражнений или овладение правильным произношением путем длительных фонетических упражнений. Причем если к пониманию такой необходимости ученик приходит в результате познавательных (то есть предметных) потребностей, предвосхищает результаты подобных упражнений, то мы имеем дело действительно с *целями учебной деятельности*. Если ученик эти упражнения выполняет лишь потому, что получил задание от учителя, то предвосхищаемый результат – не цель деятельности ученика, а цель деятельности учителя.

Так ли важно стремиться к тому, чтобы ученик сам ставил и осознавал цели учебной деятельности? Подобные способности, умения и, самое главное, *потребности* в осознании и постановке предметных целей своей собственной деятельности учащимися следует рассматривать далекой и совершенной целью педагогической деятельности. Достижение такой цели будет свидетельствовать о главном – не только об овладении учащимися суммой знаний, но и о сформировавшихся потребностях в самосовершенствовании в познании.

Главный вопрос состоит в уяснении способов продвижения к подобным результатам в педагогической деятельности. Рассматриваемая проблема носит не столько телеологический характер, сколько методический. То есть *не в том дело, чтобы ученики непременно осознавали цели в учебном познании*, а точнее, были ознакомлены с формулировками целей в интерпретации учителя, а в том, чтобы они на каждом уроке оказывались в положении активного субъекта в учебном познании. Продолжительное участие в совершении предметных действий ведет к развитию мотивов учения, вплоть до качества предметных познавательных потребностей, а это значит – к развитию учебной активности в деятельности учебного познания. Если того требует методика обучения, то есть если в методическом замысле будет предполагаться осознание учащимися целей учебной актив-

ности, то вполне возможна актуализация учителем этих целей. Самое главное, важно понимать: не следует каждый раз заставлять учителя озвучивать цели так называемой учебной деятельности перед уроком. Цели, актуализируемые учителем, даже если результатом являются предметные действия учащихся, это не цели учебной деятельности, а цели педагогической деятельности, которые в некоторых случаях полезнее не декларировать с позиций методического, педагогического замысла.



ПОСТУПКИ И МОТИВЫ ПОВЕДЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПОЗНАНИИ

Формирование личности происходит в деятельности, являющейся предметным источником поступка. Развитие и формирование учащегося происходит в учебной деятельности, поэтому поступки школьников следует рассматривать в диалектическом единстве с учебными действиями, составляющими содержание деятельности познания.

Выполняя учебные действия, учащийся овладевает знаниями, познавательными умениями, навыками, а, совершая поступки, он овладевает нормами поведения. Действия и поступки в учебной деятельности находятся в диалектической взаимосвязи. При выполнении любого учебного действия обнаруживается отношение личности к деятельности, в которой она участвует, к людям, в общении с которыми она состоит, к себе, а потому *не учебные действия влекут за собой поступок, а сами предметные действия учебного познания, превратившись в сознательное учение, начинают выступать как поступки*. Учащийся не просто решает, пишет или считает, овладевая содержательной стороной учения. Он пишет активно, увлеченно, внимательно, или ленится, отвлекается, или совсем прекращает учебные действия. При выполнении учебных действий учащийся вступает в отношения с учителем, с одноклассниками, с самим собой, с собственным пониманием зависимости удовлетворения личных потребностей от выполнения учебных действий. С.Л. Рубинштейн писал: «Действие становится поступком по мере того, как отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и другим как субъектам, поднявшись в план сознания, то есть, превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие» (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 167).

Учебное действие переходит в качество поступка с момента его выполнения. Как только оно становится принадлежностью субъекта, его выполняющего, становится возможным дать оценку процессу или результату действия, а также попытаться определить, почему то или иное учебное действие выполняется активно или пассивно, внимательно или невнимательно и т. п.

Учебное действие в своем протекании или завершенности – всегда поступок, в его основе всегда лежат мотивы, как его выполнения, так и невыполнения или неудовлетворительного выполнения. Учебное действие не является поступком только тогда, когда оно только мыслится, до опыта, вне практики.

Но не всякий поступок или действие учащегося в учебной деятельности может быть учебным действием. Учебные действия – это предметные действия познания. Если в учебной деятельности отдельные действия учащегося будут направлены не на познание, а на какой-либо другой предмет деятельности, то такие действия могут тормозить процесс учения, снижать его качество, вообще могут его остановить.

Таким образом, действия и поступки учащихся, направленные не на познание как предмет учения, а на другой предмет, другую деятельность, тормозящую, задерживающую познание, могут рассматриваться как нарушение норм поведения в учебной деятельности.

Сущность действий и поступков в учебной деятельности, являющихся внешними проявлениями деятельности и поведения в познании, не может быть выявлена без действительных «механизмов слияния» обучения и воспитания, без обращения к внутренним процессам их протекания. «Ничего не поймет в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, ее направленность и мотивы, из которых исходит ее поведение» (*Рубинштейн С. Л.* Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Учен. зап. МГУ. Вып. 90. – М., 1945. С. 10).

Внутренним механизмом превращения учебного действия в поступок является действительный мотив его выполнения. В процессе выполнения учебных действий происходит реализация внешних и внутренних побуждений к участию личности в познавательной деятельности. Реализация побуждений в учебных действиях и поступках, подчиненных познанию, образует мотивационную сферу поведения человека. Диалектика внутреннего единства учебных действий и поступков в том и состоит, что реализация познавательных побуждений составляет и образует нравственную мотивационную сферу ребенка, поведения личности учащегося в учебной деятельности. Воплощение нравственно ценных мотивов учения, поведения происходит в процессе выполнения учебных действий-поступков. Включившись в учебную деятельность, учащийся объективно ставится пе-

ред необходимостью выполнения учебных задач, последовательная цепь которых ведет к цели этой деятельности. Необходимость решения учебных задач останется «голой абстракцией» до тех пор, пока не приобретет субъективный характер, не станет *потребностью* личности.

Реализация нравственно ценных мотивов учения и поведения находится в прямой зависимости от превращения учащегося в субъекта активной деятельности.

Учебное действие, рассматриваемое, с одной стороны, как инструмент, как средство познания, а с другой – как отношение к познанию, как поступок, может вызываться множеством побуждений, развивающихся в мотивы учения.

С первых дней учения школьник знакомится с правилами поведения на уроках, с традициями класса, школы, включается в учебную деятельность, в совершение учебных действий, поэтому изначальная объективность учебных действий, поведения, складывающегося из поступков как внешнего проявления познавательной деятельности, несет в себе объективный характер закладываемых в личность мотивов воспитывающего учения. Распространенной является и прямая мотивация учебных действий со стороны учителя.

Вместе с тем следует исходить из того, что прямая мотивация учебных действий и поступков необходима и правомерна, но возможна лишь как педагогический прием для включения в деятельность. Мотивы не являются «абсолютным началом, а сами формируются в деятельности». «Сила объективной логики вещей обычно такова, – отмечал С.Л. Рубинштейн, – что она скорее использует личные мотивы человека как приводной ремень для того, чтобы подчинить его деятельность объективной логике задач, в решение которых он включен» (*Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Учен. зап. МГУ. Вып. 90. – М., 1945. – С. 564*).

То есть учитель должен обладать определенным арсеналом педагогических приемов – «приводных ремней», побуждающих учащихся к выполнению учебных действий, но главное в реализации нравственно ценных мотивов учебных действий и поступков состоит в *организации учебной деятельности*, являющейся источником их формирования.

Единство учебных действий и поступков в учебной деятельности поднимает до понимания сути диалектического единства деятельности и поведения в ней как основы воспитывающего обучения.

Регуляция поведения ребенка, учащегося в учебной деятельности будет зависеть от того, «какое место в жизни человека занимает познание, является ли оно для него частью его действительной жизни или только внешним, навязанным извне условием ее» (*Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977. – С. 300–301*).

Участие в деятельности – есть накопление опыта поведения в ней. Отсюда если нравственно ценный опыт поведения в деятельно-

сти реализуется в нравственно и эстетически ценных действиях и поступках, то реализация побуждений и потребностей неэтичного, неэстетического поведения в учебной деятельности также происходит в процессе совершения действий и поступков учащихся. Но это уже действия и поступки субъектов, направленные на предмет иной деятельности в учебном процессе. Можно сделать вывод, что важным является понимание того, что воспитание учащихся в деятельности должно состоять не только в том, чтобы совершалось как можно больше нравственных и эстетических поступков, но и в том, чтобы были предотвращены безнравственные поступки.



ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕТОДА

Педагогический метод. Педагогическое средство как компонент и признак метода. Функции педагогического метода. Методика педагогического процесса. Методы обучения и воспитания. Общие и частные методы. Фундаментальные педагогические средства. Педагогический приём.

Педагогический метод

Дать определение *педагогического метода* означает подвести искомое понятие под другое понятие, более широкое, характеризующее его *природу*, а затем выделить его с помощью наиболее характерных отличительных признаков.

Для *метода* самым широким понятием выступает *педагогический процесс*. Метод по сути и строению един с педагогическим процессом. Но они различны. Метод – это *практика* достижения близкой и средней перспективы в обучении и воспитании ребенка. Педагогический процесс – это *практика* достижения далекой перспективы в развитии личности, например окончание школы. Педагогический процесс состоит из методов. Метод составляет определенную часть педагогического процесса. Метод различается с педагогическим процессом формирующими функциями и образовательными потенциалами. Функции и формирующие потенциалы метода локальны, конкретны, едины, имеют предметный характер. Педагогический процесс состоит из методов и приемов, реализуемых как одним учителем, так и разными учителями. Его формирующие функции многообразны, часто противоречивы.

Например, на уроках отдельного учителя можно наблюдать и монометод. В *монометод* педагогический процесс и метод

совпадают во времени и в пространстве урока. Как всякая практика, метод рассматривается во времени начала процесса (метода), высшей точки в своем развитии и завершения.

В качестве системообразующего, смыслового, *характерного признака метода рассматривается педагогическое средство* (отдельное либо совокупность средств, как система). Один метод от другого отличается средством, избранным для достижения цели. *Но метод – это уже не только средство.* Наряду со средством метод включает в себя ряд структурных компонентов. Структура метода едина со структурой педагогического процесса (см. Новая педагогика массовой школы. СПб, 2005. С. 48). Каждый компонент структуры обуславливает действенные потенциалы средства. Средство либо усиливается ими (компонентами), либо ослабляется.

Таким образом, *педагогический метод – это по своей сути практика*, по природе и строению – *педагогический процесс*, по форме – *часть педагогического процесса, условно выделяемая по признаку средства*, выступающего главным действенным потенциалом метода. Педагогический метод – это всегда практика, потому что в мыслях, в кабинетном анализе образование, обучение и воспитание людей, детей, учащихся не происходит. Педагогический метод – это практика культурного преобразования, образования человека. Этим он отличается от методов познания.

Педагогическое средство как компонент и признак метода

Рассматривая *средство* в качестве отличительного признака, а также структурного компонента метода, следует избегать статичных представлений. В реальности, на практике любой компонент структуры процесса педагогического метода способен развиваться в педагогическое средство. Развитием в педагогические средства потенциальны деятельность, взаимодействие и общение субъектов педагогического процесса, как в целом, так и каждым своим структурным компонентом. Каждый субъект метода, в свою очередь, является носителем формирующих факторов. Каждый фактор потенциален развитием в педагогическое средство. В средства развиваются временные компоненты, в разных формах воплощения времени педагогического процесса и т. п. Но, следует понимать, что *сами по себе педагогические средства проблемы достижения целей не решают.*

Педагогическим средством любой фактор становится с момента его осознания и соотнесения учителем с педагогической целью. Но мало осознать, надо суметь использовать средство для получения результата. Педагогический результат обладает рядом

своих свойств и особенностей, отличающих его от других результатов в других предметных областях деятельности человека.

Многое зависит от особенностей «материала», с которым имеет дело мастер-педагог. «Материал» этот – живой человек, ребенок или группа детей, класс, живущий, действующий, активный. Действенность фактора и эффективность средства во многом будут обуславливаться особенностями группы детей и каждого члена группы. Многое будет зависеть от того, каков педагог, как он организует себя, свою деятельность в детском коллективе.

Эффективность педагогического средства обуславливается базовой деятельностью педагогического процесса, той деятельностью, на которой строится процесс педагогического развития детей. Например, трудовая деятельность сплачивает членов группы несравненно сильнее, чем учебная деятельность.

Многое будет зависеть от умения педагога использовать педагогические средства, присущие педагогическому процессу. Эффективность любого средства обуславливается, в том числе, непредвиденными, неучтенными обстоятельствами.

Личность формируется не столько средствами, сколько в процессе реализующегося метода. Это соответствует пониманию того, что *личность формируется в своей жизни и деятельности*. Хорошо организованный (или даже плохо организованный) педагогический процесс, составляя совокупность методов, — это всякий раз реальная жизнь ребенка. Другое дело, отдельное или совокупное педагогическое средство выступает определяющим признаком данного, конкретного педагогического метода и, таким образом, это средство выделяет метод среди других.

Функции педагогического метода

Педагогический метод, *природной сутью* которого выступает педагогический процесс, является носителем разнообразных функций. Следуя П.Ф. Каптереву, «обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание» – это «свойства и стороны», другими словами, функции педагогического процесса. Следовательно, рассматривая, например, педагогический метод с позиций его дидактических функций, мы вправе использовать понятие *метод обучения*, временно отвлекаясь в анализе от его других функций. Рассматривая феномен с позиций нравственного формирования личности, мы вправе воспользоваться единым понятием *метод воспитания*. Если педагогический метод функционирует путем многократного повторения действий и поступков, мы можем употребить понятие *метод приучения* или *метод упражнения*. Если же педагогиче-

ский метод функционирует приобретением ребенком силы, выносливости, ловкости, правомерно употребление понятия *метод физического развития* и т. п. Все эти понятия едины, поскольку «обозначают различные свойства и моменты одного большого целого – педагогического процесса» (Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. С. 1–2). Но следует понимать, что даже при условии педагогического вмешательства в единый процесс развитие и формирование ребенка не осуществляется отдельными сторонами или частями процесса. Отсюда методологически верным следует считать понятие *педагогический метод*.

Методика педагогического процесса

Наряду с функциональными понятиями *методика обучения* и *методика воспитания* вводится понятие *методика педагогического процесса*.

Методика – это «снимок» той части педагогического процесса, в которой реализуются функции педагогического метода.

Как процесс *метод качественно неповторим. В процесс «нельзя войти дважды».* Можно многократно возвращаться к методике педагогического процесса как к теоретико-прикладному отражению метода.

Методика представляет собой одномоментный срез метода, «снимок», «слепок» метода. Это системное изложение сути метода, его логики, принципов, замысла, назначения. Методика – это теоретико-прикладное отражение метода. Следует различать две формы отражения: описание, систематическое изложение предвосхищаемого метода – а priori; описание уже состоявшегося метода – а posteriori. Отсюда проистекают понятия: *методика абстрактная* и *методика опытная*.

Поскольку метод имеет субъективную выраженность, можно сказать, что методика педагогического процесса – это теоретико-прикладное отражение авторской практики. Методика – это прикладная педагогическая теория, которая еще не «забыла» своего субъекта, либо предвосхищающего ее, либо уже воплотившего в своем методе. В точном смысле рассматриваемого явления и понятия невозможно повторить и методике. Это тоже по своей сути неверные, но, к сожалению, укоренившиеся суждения. *К методике можно многократно обращаться или возвращаться.* Новая практика рождает качественно иной метод, иную методике, и так без конца. «Мир состоит не из готовых, законченных предметов. А представляет собой совокупность процессов, в которой предметы, кажущиеся неизменными, равно как и делаемые головой мысленные их снимки, понятия, находятся в непрерывном изменении, то возникают, то уничтожаются, при-

чем поступательное развитие, при всей кажущейся случайности и вопреки временным отливам, в конечном счете прокладывают себе путь, – эта великая основная мысль со времени Гегеля до такой степени вошла в общее сознание, что едва ли кто-нибудь станет оспаривать ее в общем виде. Но одно дело признавать ее на словах, другое дело – применять ее в каждом отдельном случае и в каждой данной области исследования» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21. С. 302).

Методы обучения и воспитания

Понятия *методы обучения* и *методы воспитания* – это результат человеческой способности к анализу. В природе подобных методов в чистом виде не существует. Обучение и воспитание это единые сущностные функции педагогического процесса, в которых раскрывается единство воспитания и обучения как сторон и психологически различных аспектов одного и того же явления – *процесса педагогического развития и формирования личности* ребенка, ученика, человека. Подобным образом следует рассматривать и методы. Понятия *метод обучения* и *метод воспитания* – это понятия, которые призваны актуализировать функциональные аспекты единого процесса педагогического развития человека.

Будем помнить, что педагогический метод с позиций новой теории – процесс и практика культурного преобразования личности. Эта практика реализуется в разных формах и на основе разных видов деятельности и взаимодействия субъектов педагогического процесса. Ведущей формой массовой практики культурного «ускорения» в развитии человека является *педагогический процесс школы*.

Изначально потребность в школах у людей возникла по причине накопления обширных знаний о природе и обществе, которые важно было сохранить. Кроме книг нужны были подготовленные носители знаний, их интерпретаторы, а также люди, способные передавать знания другим. Передача большого объема знаний в ограниченные временем сроки сразу большому количеству учеников обусловила потребность в особых способах, приемах или методах педагогической деятельности. А поскольку школа исходно предназначалась для сохранения и передачи знаний, постольку со школой исходно и связаны представления о *методах обучения*.

По мере культурного развития человечества, развития цивилизаций, в силу исторических, конкретных социальных и экономических причин время от времени с разной силой и интенсивностью в образовательном процессе школы в качестве важной на-

чинает рассматриваться его другая сущностная функция – *воспитание*.

Наиболее отчетливо вопрос о «воспитывающем обучении» был поставлен в педагогическом учении И.Ф. Гербарта. То есть *воспитание* актуализируется как важнейшая функция педагогического процесса в школе. Это было чрезвычайно значимо для советской педагогики. Учение крупнейшего немецкого педагога, психолога и философа XIX века становится методологическим обоснованием для развития воспитательной функции советской школы. Специфика устройства советского общества унифицировала воспитание в качестве второй ведущей и важнейшей функции общеобразовательной школы. Стал актуальным вопрос о *методах воспитания*.

Можно назвать фундаментальные воспитательные средства, с помощью которых достигались воспитательные цели в практике советской школы (системы образования). Это отбор содержания гуманитарных дисциплин, их идеологическое преломление; создание и активизация деятельности детских и юношеских общественно-политических организаций; целенаправленная работа организаторов «внеклассного и внешкольного воспитания», классных руководителей. В теории эта работа интерпретировалась в номенклатуре «методов», играющих эту роль и сегодня в современной учебной педагогической литературе (см. Новая педагогика массовой школы. СПб, 2005. С. 192).

Наряду с единой воспитательной работой в системе образования, сводившейся в основном к «словесным методам», среди которых центральное место занимал «метод убеждения», с середины 50-х годов XX века в недрах школьной практики зародился так называемый новаторский опыт.

Однако принципиального теоретического осмысления этот опыт не получил и не мог получить. Живая педагогическая практика и *договорная* теория методов никак не пересекались. Передовые учителя в своих опытных методиках понятия «упражнение», «рассказ», «наказание», «приучение» и т. п. употребляют в лучшем случае для обозначения форм и функций формирующего процесса, в качестве поясняющих и вспомогательных понятий. А стройная теоретическая матрица академических представлений (и ныне оставшихся неизменными) о методах не «узнает» *методов* как реальности, как педагогической действительности, как практики, как живого и эффективного педагогического процесса. Отсюда устойчивость понятия «опыт», понятия, ни к чему не обязывающего. Хотя имеют место публицистические оговорки типа «метод Щетинина», «метод Неменского» и т. п. Но, даже если спроецировать теорию методов обучения и

воспитания, благополучно перенесенную в самые современные российские академические учебники по педагогике, на новаторские методики, немедленно возникают очевидные вопросы. Какими понятиями можно воспользоваться для обозначения того или иного новаторского метода? Из группы понятий, относимых к *методам обучения* или к *методам воспитания*?

Вполне очевидно, что вести речь о *методах обучения* или о *методах воспитания* возможно лишь с позиций анализа *единого явления* – *процесса педагогического развития и формирования личности*, например, на уроках – ведущей форме образовательного и педагогического процессов в школе. С этой точки зрения оправданным становится возвращение к понятию, введённому П.Ф. Каптеревым, *педагогический метод*. Это понятие *синтезирует* основные сущностные функции образовательного процесса – функции обучения и воспитания.

В теории педагогического метода понятие *методы обучения* возможно и необходимо, для того чтобы на уровне анализа, когда возникает необходимость все внимание сосредоточить на дидактических сторонах и потенциалах педагогического, образовательного процесса, изучить и овладеть теорией и методикой передачи знаний, формирования познавательных умений и навыков. В этом случае в процессе анализа или познания сознательно отсекаются и все другие сопутствующие, формирующие факторы и процесс развития личности рассматривается только с одной стороны. С этих позиций возможны рассуждения о *методах обучения*. Понятие *методы воспитания* становится актуальным, как только возникает необходимость в анализе и уяснении нравственных, эстетических, мировоззренческих, развивающих умственно и физически потенциалов того или иного образовательного процесса на основе единого и объективного процесса «саморазвития организма». То есть любая успешная авторская практика вправе рассматриваться педагогическим методом, в котором, как в любом другом, непременно реализуются *сущностные функции образовательного процесса* – *обучение и воспитание*, и на этом основании метод может рассматриваться либо как *метод обучения*, либо как *метод воспитания*.

Следует задержать внимание на том, что в разных образовательных процессах удельный вес формирующих функций различен. В одних преобладают потенциалы обучения, а в других – воспитания. Можно сказать, что преимущественно все методы, реализующиеся в классно-урочном образовательном процессе, в первую очередь – методы обучения, поскольку в их ос-

нове, в формирующей базе реализуется учебная деятельность, деятельность познания. И с этой точки зрения в качестве методов воспитания их можно рассматривать лишь во вторую очередь. Обратимся за примерами к уже известным именам лучших российских учителей второй половины XX века.

Методы Ш.А. Амонашвили, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова в первую очередь рассматриваются как методы обучения, поскольку воспитание реализуется на основе учебной деятельности.

Метод И.П. Волкова уже так однозначно рассматривать невозможно. И хотя его главная книга называется «Учим творчеству», можно утверждать, что функции обучения и воспитания в данном опыте имеют равный удельный вес. Учебно-воспитательный процесс в методе И.П. Волкова строится на разнообразных видах деятельности, с различными материалами по классификационным характеристикам, относящимся не столько к познанию, сколько к видам деятельности преобразования и самовыражения. Да и главная цель его педагогического процесса, деятельности и метода – воспитание творческой личности. По доминирующей цели – это в первую очередь метод воспитания. Правильно будет определить метод И.П. Волкова как единый педагогический метод целостного творческого развития личности, в котором функции обучения и воспитания выступают друг для друга взаимодополняющими факторами. В то же время *любой новаторский метод можно смело рассматривать и как метод воспитания.*

В методе Т.И. Гончаровой учащиеся не только овладевают знаниями по истории, но на содержании учебного материала происходит активный процесс формирования «человека с чуткой гражданской позицией».

Е.Н. Ильин «нравственностью литературы формирует этические устои личности».

Метод Ш.А. Амонашвили – это единый метод «воспитания Благородного Человека», многофункционального развития ребенка – умственного, физического, духовного, нравственного и эстетического.

Пробуждение познавательного интереса в методике С.Н. Лысенковой позволяет вести речь о сильной воспитательной функции в едином процессе педагогического развития ребенка и с этой точки зрения рассматривать ее метод одновременно как метод воспитания.

В качестве уникальной рассматривается воспитательная цель в методе и методике В.Ф. Шаталова. Мало кто из учителей заботится о воспитании «чувства человеческого достоинства» уча-

щихся. Формирующим фактором и средством здесь является успешное учение школьников. Успех в учебе позволяет ученику чувствовать себя человеком. Так происходит процесс формирования этого важного человеческого качества в *методе воспитания* В.Ф. Шаталова.

Проводимый анализ имеет значение с точки зрения теоретической подготовки будущих учителей. Подобный аспект, видение единой сути педагогического метода с его главными функциями – воспитания и обучения – позволяет уяснить следующее. Независимо от того, осознается организаторами образовательного процесса формирующее единство процесса педагогического развития личности на уроках или нет, *процессы обучения и воспитания реализуются объективно в силу единой сути развивающегося человека*. В системе школьного образования ведущей формой и деятельностью, в которых реализуется функция воспитания, являются урок и деятельность учебного познания. Все остальные формы и виды деятельности в школе являются второстепенными по воспитательному потенциалу и имеют ценность лишь как вспомогательные в учебной деятельности.

Если функция воспитания организаторами образовательного процесса игнорируется, то объективная функция будет субъективно сдерживаться, ограничиваться, а при определенных условиях может получить развитие в свою противоположность – в нравственную деградацию, распад, регресс в нравственном развитии учащихся.

Общие и частные методы

Готовясь к работе в школе, в первую очередь обратимся к уроку как основной организационно-временной форме реализации школьного педагогического процесса. Значит ли это, что педагогический метод, будучи по природе единым с педагогическим процессом, совпадает с главной формой их реализации в школе? Исследования свидетельствуют, что отдельный метод может заполнить форму целиком, но чаще всего на уроке приходится наблюдать взаимопроникновение разных методов и педагогических приемов. Отдельные методы в едином педагогическом процессе урока можно выделить условно, зафиксировав в форме методик. Существенным признаком метода и методики избирается педагогическое средство.

Несомненно, признак может быть избран произвольно. Часто признаком метода выступает авторство. Можно избрать ту или иную формирующую функцию педагогического процесса, например, *убеждение, приучение, внушение, упражнение* и т. п. Но важно обозначить не столько функцию метода, цель, автора или

форму, сколько инструмент, обладающий потенциалом достижения цели. За авторством без глубокого аналитического прочтения методики последователям ничего не различить (например, *метод Элоны Давыдовой*). В форме реализующегося метода (например, *в форме лекции*) могут реализовываться и другие методы. Функциональное обозначение метода (например, *метод упражнения*) опять-таки требует раскрытия его инструментальных оснований. *Метод, обозначенный признаком педагогического средства, используемого в нем, сразу раскрывается своей сутью*, становится очевидным и понятным. Например, *метод Шаталова* – это метод опорных сигналов; *метод Макаренко* – это метод воспитания в коллективе; *метод Кильпатрика* – это метод проектов; *метод Волкова* – это метод образования в «творческой комнате» и т. п. *Опорные сигналы, коллектив, проект, «творческая комната»* – это такие определяющие, охватывающие и составляющие суть педагогических процессов *средства*, которые, выступая их основой, фундаментом, наделяют этой сутью одноименные с ними методы. Эти средства дают фундаментальные и самые общие представления о методе. Отсюда и их название – *общий*, или *фундаментальный, метод*. В дальнейшем понятия *общий педагогический метод* и *фундаментальный метод* будут употребляться как синонимы. *Общий метод – это всеобъемлющее понятие, характеризующее практику учителя в целом. Признаком такой практики является базовое, общее, или фундаментальное, педагогическое средство, выступающее всеобъемлющим признаком методов и методик.*

Методы, составляющие и наполняющие содержанием единый педагогический процесс урока, рассматриваются как *частные*. Таковыми они рассматриваются по отношению к *общим*, или *фундаментальным, методам*, различаемым в единой педагогической практике учителя.

Частные методы реализуются на уроке, соотносятся с общим методом либо как *производные* от общего и подчиненные общему, либо как *независимые*.

На уроке *частные производные методы* постоянно переходят, развиваются в диапазоне от качества метода до качества педагогического приема. Для большего понимания феномена частного производного метода может послужить педагогика А.С. Макаренко (хотя понятно, что это уже за пределами практики урока). Например, в общем методе «воспитания в коллективе» частными производными выступают «метод взрыва», «метод естественных последствий», «метод отсроченного разговора» и т. п. *Частный производный метод – это метод, который обуслов-*

ливаются фундаментальным педагогическим средством, характеризующим методику работы учителя, педагога в целом (является производным от общего метода).

Частный независимый метод – это автономный, функционально не связанный с общим, или фундаментальным, методом. Например, у В. Ф. Шаталова «щадящая педагогика» никак не обусловлена «опорными сигналами» (см.: Педагогический поиск. – М., 1988. С. 130–131). Это частный метод, назначение которого состоит в том, чтобы не ущемить самолюбие ученика, не навредить авторитету, не понизить его статус в группе, в классе, в коллективе. Цель этого метода носит процессуальный характер: комфортность ученика, раскованность, снятие психологической нагрузки и т. п. Педагогическим средством здесь выступает особое правило взаимодействия учителя с группой в целом и каждым ее участником в отдельности в момент индивидуального завершения работы на дополнительных занятиях. При этом правило это представляет собой оригинальный способ реализации педагогического такта. Примечательно, что этот метод может быть прямо использован последователями вне контекста методики *опорных сигналов*. То есть надо различать частные независимые методы, возможные для применения в «чистом виде», никак не обуславливаемые фундаментальным средством.

Некоторые частные независимые методы (методики) работы на уроке описываются в учебном пособии «Новая педагогика массовой школы» в главе 6 «Методика педагогического процесса урока». Например, «метод материнского контакта», «метод (прием) лексической инструментовки речи учителя» и т. п.

Фундаментальные педагогические средства

Отвлеченные теоретические рассуждения не всегда позволяют детально проникнуть в суть вопроса. А.С. Макаренко считал, что развитие педагогической теории возможно только на основе педагогического факта. Придерживаясь этой точки зрения, предлагается опереться на некоторые примеры передовой педагогической практики и мысли.

Всякий, кто брался за постижение педагогической методики в ее авторском изложении, несомненно, испытывал немалое напряжение от многообразия педагогических приемов, частных методик, связанных логикой единства, но постичь которые в целом порой оказывается довольно трудно.

Для того чтобы не потеряться в подробностях, в мелочах и всякий раз сразу «узнавать» авторскую методику в целом, необходимо вооружиться знаниями о существенных признаках методики,

которые при первом же приближении позволяют составить представление о главном.

Суть любой заслуживающей внимания педагогической методики скрывается (или раскрывается) в фундаментальном педагогическом средстве.

Фундаментальным педагогическим средством является тот или иной феномен, который своей инструментальной сутью пронизывает всю методику, как в главном, так и в деталях. Если овладеть пониманием действенной сути такого средства, методика станет отчетливо ясной без детализации и подробностей.

Но для проникновения в суть методики недостаточно овладеть понятийными представлениями о педагогических средствах. Например, *методика А.С. Макаренко* прямо связана с понятием *коллектив*. Неподготовленному читателю этого мало. Не внесет ясности и уточнение того, что методика Макаренко – это *методика воспитания в коллективе*.

Действенная сущность любого педагогического средства заключается в психологических явлениях или проявлениях, связанных с этим средством, либо в проявлениях, носителем которых это средство является.

Так, психологическим явлением или следствием организации детей или вообще людей в группу (*коллектив* – это группа лиц, объединенная нравственно ценными целями и деятельностью, характеризующаяся отношениями ответственной зависимости и наличием органов самоуправления) является социально-психологический феномен – *общественное мнение*.

Гениальность А.С. Макаренко состоит в том, что он разглядел сокрушительно-созидательную психологическую силу общественного мнения. Хотя познание явления начиналось с *круговой поруки*. Феномены едины своей социальной природой. Это явления и следствия социальные. Но они различаются нравственной ценностью отношений внутри группы. В основе *круговой поруки* – страх и зависимость в удовлетворении примитивных, первичных потребностей. В основе *общественного мнения* – нравственно ценные отношения. Поняв это, мастеру оставалось перевести антиобщественные отношения в общественно значимые, а общественное мнение превратить в педагогическое *средство*. Такова схема.

Психологическая действенность общественного мнения состоит в том, что отдельный человек противостоять длительное время общественному мнению не может. Выход один – либо выйти из группы (коллектива), либо принять нравственные ценности группы. Длительное пребывание в коллективе означает упраж-

нение в совершении нравственно ценных действий и поведения. Результат методики — нравственная личность.

«Сокрушительность» общественного мнения состоит в том, что это чрезвычайной силы фактор и средство, с которым А.С. Макаренко рекомендовал обращаться осторожно. Мастер указывал, что общественным мнением можно поднять, вдохновить человека на большие свершения, а можно уничтожить, «раздавить». Общественное мнение обладает потенциалом созидания и разрушения. Общественным мнением А.С. Макаренко *разрушал антиобщественные* традиции, привычки поведения, связи, «нравственные ценности» и отношения, с которыми к нему приходили новички, а, разрушив, этим же инструментом *созидал нового человека*. Общественное мнение – это инструмент, средство в первую очередь перевоспитания.

Коллектив и общественное мнение коллектива – это форма и содержание фундаментального педагогического средства, которое характеризует метод Макаренко в целом и в деталях.

Другая методика фундаментальной значимости, рассматриваемая в хронологической последовательности, – это *методика Москаленко*. Ее фундаментальным инструментом, педагогическим средством явилась *свободная структура урока*. Результатом стало увеличение полезного времени, повышение интенсивности и эффективности обучения на уроке. Полезным временем считается время урока, в процессе которого происходит овладение новыми знаниями. Свободная структура урока в сочетании с *фронтальным взаимодействием и мастерством учителя* ведут к психологически действенному феномену – *к включенности каждого ученика в деятельность*, в работу в течение всего времени урока. Деятельность – фундаментальная психологическая основа развития и формирования сознания человека.

Фундаментальный фактор и «средство» в педагогике *Ш.А. Амонашвили* – «гуманный педагог», добрый, человечный.

Духовность, Душа, Вера, Надежда, Любовь – *фундаментальные цели и средства* гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили. Учитель – творец духовного мира Ребенка.

«В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания – чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию, пониманию беспредельности; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; служение планетарной и космической эволюции; чувства заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти, бессмертия...

Находясь среди светлых образов, располагая таким богатством, душа начинает жить и трудиться, создает свой мир, творит и

притягивает новые образы» (*Амонашвили Ш.А.* Школа жизни. – М., 2000. С. 57).

«Через любовь к своему учителю ребенок выходит в мир знаний. Нельзя говорить об эффективных методах воспитания и обучения, если неизвестно главное: каков человек педагог, который будет пользоваться этими методами, какая у него душа и какое сердце» (Педагогический поиск. – М., 1988. С. 10).

Было бы ошибочно узнавать педагогику Ш.А. Амонашвили по работе без отметок. Уточним, что работа без отметок не тождественна работе без оценок. Оценка – это методическая деталь – суть или аспект сути гуманной педагогической деятельности.

«Творческая комната» и «творческая книжка» – фундаментальные педагогические средства в *методике И.П. Волкова*. Особенным, выделяющим его из общего ряда новаторов является его выход за пределы урока, хотя более «поздний» Волков на урок «возвращается». Его научно-практическим открытием в условиях обычной средней школы, в практике, в действии, является новая форма педагогической работы – «*творческая комната*». В «творческой комнате» происходит свободный выбор ребенком материала, который отвечает его природным задаткам, дает развиваться творческому потенциалу личности. Эта методика построена на значительном расширении диапазона видов деятельности учащихся, на индивидуализации их деятельности со всеми вытекающими отсюда формирующими следствиями. В результате фундаментальным психологическим средством становится выявленная *природа личности*, склонная к тому или иному виду деятельности, развиваемая до уровня творчества, творческой деятельности ученика. Важным педагогическим средством становится «*творческая книжка*» учащегося как инструмент «отслеживания» проявлений творческой природы личности. Это логический компонент новаторской методики, важное и эффективное производное педагогическое средство.

Е.Н. Ильин ищет и находит «*опору*».

Фундаментальными педагогическими средствами становятся *яркая конструктивная деталь художественного произведения и искусство вопроса*¹.

«Идти не от "образа" или "проблемы", а к образу и проблеме от какой-нибудь пустяковой на первый взгляд малости — *детали*.

Деталь становится конструктивным элементом разбора больших и малых структур текста, увлекательным шагом к тексту.

Задумаемся всего лишь над одной репликой Коробочки («Мертвые души») и даже над одним словом в реплике «Ведь я мертвых никогда еще не продавала». Тут и характер, и время, и гоголевский (сквозь слезы) смех. Эта убогая, закоснелая старушонка до сих пор, оказывается, бойко торговала живыми, до мертвых еще не дошло. Но какая уверенность, вопреки набожности и страху перед дьяволом, что и от мертвых можно иметь доход! В крохотной детали – мини-образ сатирической сути «Мертвых душ». <...>

Деталь – не иллюстрация мысли, а сама мысль, вещество урока. Ее нужно не приводить, не называть, не акцентировать, а *раскручивать*» (Ильин Е. Н. Искусство общения // Педагогический поиск. – М., 1988. С. 183–184, 186).

Но метод Ильина немислим без самого Е.Н. Ильина, без «мудрой чудинки» личности в театре одного актера. Метод Ильина – это универсальная и неповторимая триада «*деталь – вопрос – Ильин*», на которой вырастает здание целостной методики.

Методика Т.И. Гончаровой – это синтез большого педагогического знания, теоретического и практического, преломленного в личном многолетнем творчестве. Т.И. Гончарова находит свои

¹ В известных сегодня методиках педагогического процесса урока едва ли кто так ярко выразил методообразующую сущность педагогического *вопроса*, как это сделал Е.Н. Ильин: «Искусство вопроса. Мой вопрос особый. К себе самому. А решаю с ребятами. Этим их поднимаю до себя, сам расту до них. Спросить себя, как другого, и другого как себя, – в этом искусство. С умения найти не вопрос, а себя как систему вопросов начинается искусство вопроса. Нет проблемных или непроблемных вопросов. Всякий проблемен, если личный, твой.

Если вопросами вызываю внимание, то ответами удерживаю его. Интерес к вопросу – в конечном счете в возможности ответить на него. Спросить – это знать объем желаемого и возможного...

Каков вопрос, таков и ученик!

Вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать, тревожа мысль и сердце ученика. Разумеется, всякий вопрос — для всех, но прежде — для кого-то в особенности. Не я, а вопрос «выбирает» ученика, с которым буду работать.

«Где больше раскрывается личность: в вопросе или в ответе?» — спросил я однажды ребят. Оказывается в вопросе.

Стараюсь внушить: мыслит тот, кто задает вопросы. И еще: спрашивая, становишься личностью!

Не проверочными, а проверенными вопросами действую на класс. Поставить вопрос и вызвать вопрос у ребят – две грани одного и того же искусства. Не только свои вопросы задаю школьникам. В тексте отыскиваю и их вопросы – уровневые. Возрастные.

Вопросы! Вопросы! Моя любовь и страсть» (Ильин Е. Н. Искусство общения // Педагогический поиск. – М., 1988. С. 191–197).

формы урока: урок-диспут, урок-беседа, урок-семинар, в которых фундаментальным фактором и средством формирования личности для себя становится сам ученик – «*труд самих учеников*», «*когда учитель учит учеников, а ученики друг друга и учителя*» (Педагогический поиск. С. 246, 252). При внимательном анализе методики Гончаровой можно проследить знакомые штрихи в арсенале средств ее современников. Т.И. Гончарова отмечает: «По моим многолетним наблюдениям, интерес подростков к личности выдающегося человека начинается с первичного узнавания, казалось бы, самых мелких, самых незначительных, неприметных фактов. Сообщив их, интригуяще умолкаю. И буквально через несколько секунд оказывается: главное не то, что мною сообщено, а то, что недосказано. *Рациональная скупость, намеренная недосказанность* (курсив наш. – В.Е.) оправдывает себя» (Там же. С. 258). Здесь невозможно не провести параллель со знакомой нам в методике Ильина яркой конструктивной деталью и особым вопросом или особым образом, построенным диалогом. В *методике С.Н. Лысенковой* фундаментальные педагогические средства – это *опорные схемы* и *комментированное управление*. *Опорные схемы* (таблицы и т. п.) отличаются от обычной «наглядности» тем, что они являются действительной опорой. Опора всегда наготове в момент ответа ученика. Как только учитель понял, что ученик затрудняется, опора немедленно появляется. Опора – это алгоритм познавательного действия, вводимый учителем при изложении нового материала. «Опорные схемы, или просто опоры, – это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка» (Педагогический поиск. С. 52). Методические цели-результаты: психологическая комфортность – ученик знает, что доброжелательная помощь всегда наготове, что он не одинок; устраняется состояние страха и неуверенности в момент ответа; снимается вероятность закрепления в памяти неправильных ответов, решений; опорная схема – это единый инструмент *обучения, проверки и закрепления* знаний.

Комментированное управление в опыте С.Н. Лысенковой – это авторская интерпретация методики, истоком которой является практика липецкого учительства под руководством К.А. Москаленко в 50–70-е годы прошлого века. Впервые эта методика была представлена в работе: *Москаленко К.А.* Комментированные упражнения. – Липецк, 1961.

Комментированные упражнения – это фундаментальное педагогическое средство, с помощью которого синтезируются в единый процесс главные формирующие функции урока: *обучение, закрепление и проверка* знаний. В его основе – психофизиологический инструментарий: единство восприятия на слух, мышле-

ния, воспроизведения и закрепления двигательного образа записываемого слова; зрительного восприятия и закрепления; кинестезических ощущений – действия языка, губ, гортани при проговаривании слова. Фундаментальным педагогическим средством *методики В.Ф. Шаталова* являются *опорные сигналы – понятийная форма средства*. Психофизиологическая сущность этого средства – *способность сознания к ассоциативному мышлению*. Эта способность – опора слабой памяти ученика. Опорой для памяти является сигнал. Это может быть слово, схема, абракадабра и т. п. В сигнале свертывается информация большого объема. Специальная методика работы с опорными сигналами позволяет *всем* ученикам овладевать и прочно усваивать знания в объеме школьной программы. Успешная учеба учащихся, в свою очередь, становится фактором и средством эффективного воспитания на уроках. *Сотрудничество* с детьми как качественная характеристика взаимодействия и общения в педагогическом процессе – кредо новаторов. При этом их работа различна и неповторима.

Педагогический приём

Как уже было отмечено, педагогический процесс как практика складывается из методов и педагогических приемов.

Педагогический прием – это кратчайшая и наименьшая пространственно-временная единица педагогического процесса, единая с ним, а соответственно единая своей природой с педагогическим методом. При этом педагогический прием не тождествен методу. Являя своей сутью педагогический процесс, его содержание, теснейшим образом сосуществуя с методами в педагогическом процессе, часто проникая в метод, составляя его, обуславливая и, в свою очередь, будучи обусловленным особенностями педагогического процесса и составляющих его методов, педагогический прием представляет собой самостоятельное по функциям, средствам и формам процессуальное, практическое, педагогическое явление. Педагогический прием имеет ту же структуру, что и метод и педагогический процесс, но главным его отличительным признаком выступает временной компонент структуры. Прием кратковременен по сравнению с методом. Вновь обратимся к педагогическому факту. Примечательно, что в разделе «Десантный метод» (выделено нами. – В.Е.) В. Ф. Шаталов, раскрыв свою методику, в конечном счете, употребляет такое выражение: «Педагогические десанты» – промежуточный педагогический прием» (выделено нами. – В.Е.) (Педагогический поиск. С. 159). Отсюда возникает ряд вопросов: ведется ли все-таки речь о педагогическом *методе* или о педагогическом *приеме*; в чем их различие и в чем практическая значимость этого различия? Ответы

оказываются простыми, если уметь мыслить не только в пространстве, но и во времени.

Методы и приемы по природе едины. И те и другие по своей природе представляют педагогический процесс. В зависимости от того, как длительно, насколько методично функционирует *средство в педагогическом процессе* и процесс в целом, в зависимости от частоты применения этого средства и, напротив, эпизодичности, локальности и следует характеризовать педагогические процессы как методы или как приемы. Так, педагогическим средством в процессе, романтически названном в одном случае «десантным» *методом*, а в другом – *приемом*, является педагогически организованный феномен *сотрудничества* детей. Сотрудничество в учебной деятельности – это педагогическое средство, которое потенциально и дидактическими, и воспитательными формирующими возможностями. Это средство имеет абстрактное название (по признаку одного из своих нравственных потенциалов), формой же его всегда выступает взаимодействие двух или многих учащих, лиц. Рассматривать сотрудничество-«десант» как метод или прием возможно лишь относительно педагогических целей – стратегических или близких, частных, сиюминутных. Употребление понятия *метод* или *прием* имеет значение лишь с точки зрения точного методического указания – рекомендует ли та или иная методика в логике ее контекста употребление того или иного педагогического средства (или группы средств) в развитии метода или приема. При этом следует обратить внимание, что частные, подчиненные, производные методы отнюдь не являются синонимом приема по отношению к методу общему, здесь – по отношению к *методу опорных сигналов*. Соотношение общего, или фундаментально-метода с его частными методами носит, прежде всего, пространственный характер и лишь отчасти временной, в то время как прием по отношению к методу – прежде всего временной и лишь во вторую очередь – пространственный.

Педагогический прием, так же как и педагогический метод, – это та или иная часть единого, целостного педагогического процесса как практики, выделяемая по признаку педагогического средства. Существенным отличительным признаком приема от метода является его *дискретность, прерывность, непродолжительность непосредственного воздействия на объект формирования*. Педагогический прием в целостном педагогическом процессе может выполнять как самостоятельные, так и подчиненные процессуальные задачи. Прием – явление, прежде всего, процессуально-педагогическое, то есть в первую очередь служащее обеспечению, созданию организационно-психологических предпосылок для последующего систематического формирования личности ученика.

Метод от приема отличается своей относительной непрерывностью, продолжительностью, собственно методичностью формирующего воздействия. Метод меняет свою сущность с изменением характеристик педагогического процесса как силового поля формирующих структурных компонентов. Непродолжительность, прерывность процесса переводит метод в качество приема. Изменение качественных характеристик метода или приема может быть вызвано, обусловлено любым его структурным компонентом или внешним обстоятельством. Другое дело, какую основу имеет фактор, определяющий прерывность и относительную непрерывность педагогического процесса – объективную, субъективную или объективно-субъективную.

✓ В качестве примера, назовем ряд *педагогических приемов*, применяемых В.Ф. Шаталовым, в тесной логической взаимосвязи и целостности метода и методики *опорных сигналов*: Преимущественное право дополнить ответ товарища, высказаться по поводу возможного пути решения задачи или примера предоставляется на первых порах тем ученикам, которых до этого относили к разряду слабых или безнадежных. Педагогическим средством и здесь следует считать очередное правило, выведенное из опыта работы.

✓ Педагогический прием, названный «маленькие учителя». Содержание: для проверки магнитных записей привлекаются способные учащиеся из других классов. Цель: экономия времени учителя; повышение интенсивности работы сильных учащихся, закрепление, повторение материала и т. п. Хотя у В.Ф. Шаталова это скорее частный, производный метод в силу его систематичности применения в логике общего (фундаментального) метода опорных сигналов. Здесь для учителя педагогическим средством выступает организованное сотрудничество учащихся.

✓ Работа с учеником один на один – при решении затрудняющих его вопросов и, напротив, предполагая, предвидя сильный ответ слабого ученика, – работа перед классом. Здесь – зеркальное отражение и развитие щадящей педагогики в педагогику целенаправленного формирования чувства человеческого достоинства каждой отдельной личности. Педагогическое средство – очередное правило взаимодействия с учащимися.

В этом же ключе частные методы и педагогические приемы могут быть проанализированы и в методиках других учителей, в практике любого учителя. Важно развить способность к отчетливому видению педагогических целей, но особенно – педагогических средств.



К ВОЗРОЖДЕНИЮ ЕДИНСТВА ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Можно назвать два ни с чем не сопоставимых фундаментальных метода умственного и нравственного развития детей и юношества в культурной истории человечества – это скаутский педагогический метод и метод классно-урочного образования. Казалось бы, что между ними общего?

Особенным же, и в этом смысле их объединяющим, является их не только не угасающая актуальность на всех этапах культурной истории педагогической практики с момента рождения этих методов, но их непрерывно растущая цивилизационная и культурная актуальность, существенная для каждого последующего момента в педагогической истории.

Никакие другие методы воспитательной работы с детьми не могут сравниться со скаутской методикой. Скаутский педагогический метод – это феномен, который, при всей кажущейся известности и очевидности явления, на самом деле остаётся непознанным по его сути.

Как совершенно справедливо отмечает Ю.В. Кудряшов, скаутская педагогика появилась не на пустом месте. Тем более удивительным является то, что едва ли сегодня кто-либо без определённых консультаций и справок вспомнит о методах-современниках начала прошлого века, также обращавшихся к массовым формам педагогической работы с детьми и юношеством.

Непривычным является и понимание скаутского феномена в качестве метода педагогической работы. Наиболее часто упоминаемым понятием, накрепко привязавшимся к скаутской практике, является «движение». «Движение» – это та ложная тропинка, которая сбивает с пути, как исследователей метода, так и практиков этого метода, тропинка, часто ведущая к вырождению скаутского метода.

Роберт Баден-Пауэлл изначально объявил свой метод работы с детьми независимым от политической конъюнктуры и основанным на принципе добровольности вступления в организацию. Объявить метод независимым ещё не значит сделать его неуязвимым для политических влияний на детей и юношество. Надо понимать, что там, где организуется группа, объективно возникает идеологическое «поле» или «напряжение». Кроме того, идеология, как правило, привносится извне лидерами, сумевшими возглавить организацию. С этой точки зрения не следует впадать в заблуждение. – Любая организация детей и юношества «обречена» на идеологическую, нравственную, эстетическую, мировоззренческую «зависимость». Иное дело – нельзя допускать превращения детских организаций в политический инструмент достижения грязных политических целей. Примером служат детские

организации, построенные на скаутской методологии в минувшем веке в фашистских государствах, в Германии и Италии.

Всесоюзная пионерская организация 70–80 годов минувшего века, как вариант политизированной скаутской педагогики явилась ярким примером вырождения прекрасного метода, действительно обладающего возможностями массовой воспитательной работы с детьми, превращенного в орудие агитации и пропаганды идей и мировоззрения дискредитировавшей себя политики.

Именно с этих позиций надо быть предельно внимательными к понятию «движение» в отношении скаутского педагогического метода. Актуализация понятия «движение» – должна восприниматься сигналом повышенного внимания в отношении скаутской педагогики. Это значит, к скаутскому методу оказываются обращёнными разной чистотности политические интересы.

Роберт Баден-Пауэлл оставил человечеству в наследие величайший педагогический метод воспитательной работы с детьми и юношеством.

Но для того, чтобы понять, казалось бы, очевидные и доступные для понимания утверждения надо отказаться от традиционного понимания значений *метод*, *методика*, педагогическое *средство*.

Метод, именно педагогический метод, всегда должен пониматься как живая *практика* воспитательной работы с детьми (либо обучения детей). Понятие метод не следует отождествлять с понятием *методика*. Если метод – это *практика* и *процесс* достижения воспитательных целей, то методика с позиций новой педагогической мысли понимается, как *отражение* практики. Методика – это всегда форма *отражения*, либо уже *состоявшегося метода*, как состоявшегося педагогического *опыта*, практики, состоявшегося воспитательного педагогического процесса, либо – *предвосхищение* практики. Предвосхищение – это тоже форма, в которой может быть представлена та или иная методика. Всё зависит от того, насколько опытным является педагог, воспитатель, скаутмастер, предвосхищающий предстоящий *метод* работы с детьми, то есть реальный воспитательный процесс, подчинённый совершенно определённым педагогическим целям.

С этой точки зрения становится понятным, что Роберт Баден Пауэлл оставил нам, в точном значении понятий, не метод, а методику скаутской воспитательной работы с детьми и юношеством. То есть, прекрасная *методика*, воплощаясь в практике современников, конкретных педагогов, последователей, каждый раз, даёт, поставляет нам разного качества *методы* скаутской педагогической работы, в большей или меньшей мере, успешные, либо с такими результатами, которые даже в самой невероятной фантазии не были доступны автору этой замечательной методики.

Но понятия метод и методика – это суть формальные понятия. В них «скрываются» их сущностные свойства и особенности, не раскрыв

которые, и не умея в них проникнуть, метод и методика остаются «вещью в себе».

Будем помнить, что все известные детские организации строились на *играх*. В воспитательных методиках начала XX века наиболее употребительными оказались игры *в армию* и *в индейцев!*

«Бригада» (Уильяма Александра Смита) быстро завоевала популярность среди детей. Ребятам нравилось играть в солдат – еженедельные парады, форма (полувоенные головные уборы, ремни, вещмешки). Можно было пострелять из винтовки. Военной была и структура. Дисциплина в «бригадах» была жесткой» (Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение. Архангельск. 1997, С. 22–23).

Стихийная детская игра, как способ и образ жизни в период детства, предшествующая «взрослым» видам деятельности является увлекательной *многофункциональной* детской активностью. Но, часто игры детей организуются неискушёнными в педагогике взрослыми. В некоторых случаях, взрослые предлагают детям игры, ограниченные определённым профилем.

Если функции игры целенаправленно закрепляются и не меняются продолжительное время, детям становится неинтересно, «процесс» останавливается. Именно по этой причине оказались нежизнеспособными многочисленные детские объединения, часто предназначенных для решения не столько педагогических целей, сколько политических.

По-другому сложились обстоятельства в скаутском методе. Внимательный аналитик заметит, что *игра*, предложенная детям и юношеству Робертом Баден-Пауэллом, затем перенесённая в её верной методологии на российскую почву, оказалась «самой жизнью», насыщенной, богатой, *многофункциональной* активностью. Здесь важно обратить внимание на понятие «многофункциональная активность»!

Последователей и сегодня ещё вводят в заблуждение армейские истоки, атрибуты и само название его методики. Однако, в данном случае армейские понятия «разведка», «разведчик», «скаут» благодаря основной форме реализации его методики получают развитие в фундаментальные функции, определяющие всю жизнь человека и человечества. Таковыми в его методе становятся *исследовательская* и *общественная* функции, реализующиеся в форме *походов, путешествий* и *полезных дел*. В игре в «разведчиков» реализуются все основные формирующие, обучающие и воспитывающие функции человеческой активности, функции *познания, преобразования, взаимодействия, самовыражения, самоутверждения, функция служения* (см.: Предметно-функциональная классификация видов деятельности. В кн.: Новая педагогика массовой школы. СПб, 2005. С. 94–98). В данном случае понятие «скаут» должно переводиться и пониматься уже не только как «разведчик», а и как *исследователь* и *созидатель* жизни и окружающей действительности. Баден-Пауэлл удачно «угадал» вечную человеческую потребность в исследовании, в познании неве-

домого, в путешествиях в стремлении к открытиям и основал на базе этой потребности потому вечную детскую игру в «разведчиков». Жизнеспособной методика оказалась и в силу отсутствия возрастных и временных рамок. В походах и путешествиях исследовать, познавать, преобразовывать, служить, взаимодействовать и утверждаться могут не только дети, подростки и юноши, но и взрослые.

Таким образом, *метод* и *методика* раскрываются, в первом приближении, в феномене и понятии «средство». Скаутский метод и скаутская методика становятся понятными и сразу же раскрываются (так раскрывается любой метод, любая методика), если удаётся правильно определить и понять педагогическое «средство» - ядро скаутской методики Роберта Баден-Пауэрлла! В этом случае становится понятной и жизнеспособность метода. Ядром скаутского метода и методики стало многофункциональное педагогическое средство - *игра в «разведчиков» на базе исследовательской активности и деятельности детей в форме походов, путешествий и полезных дел*. Формирующая многофункциональность скаутского метода в противоположность односторонним «детским движениям» ушедшим в историю обеспечивает возможность удовлетворения любым ребёнком, подростком, юношей своих интересов, своих потребностей без каких либо ограничений. Скаутский метод, как никакой другой, всецело охватывает всю сущность человеческой жизни, человеческих потребностей в познании, в преобразовании, во взаимодействии, в самоутверждении, в самовыражении, в служении.

Чрезвычайно важным является постоянное проникновение в суть педагогических явлений. Без этого невозможно совершенствование педагогической работы. Но ещё более важным является осознание особенностей работы тем или иным методом в современных условиях.

Метод – это инструмент достижения цели! Бытует мнение, что в обществе, стремительно возвращающемся к сословному и классовому разделению невозможно вести речь о единой для всего общества педагогической цели. – Не только не возможно, но – должно! Исходить следует из того, что Россия, как любая страна, живёт в окружении государств-конкурентов. Такая страна может жить и развиваться только как страна-лидер, в противном случае она обречена. Страна может претендовать на передовые позиции, если её население, люди, живущие в стране, обладают высоким духовным потенциалом и интеллектом. *Первым в качестве всероссийской педагогической цели должен рассматриваться духовный потенциал страны*. Никакие стабилизационные фонды, наисовременнейшие подводные лодки и ракеты страну не защитят, если у «железа» будет стоять человек с зияющей духовной дырой в душе. У такого «защитника» ракета не взлетит, он её продаст, её у него попросту купят. Духовное опустошение населения страны, в первую очередь молодёжи, сегодня экономически выгоднее и эффективнее любой космической ПРО. Именно на это дела-

ется ставка, в ряду с прочим, государствами-конкурентами России. На это сегодня работает, этому сегодня подчинена «либеральная колонна» в российском образовании. Вот почему так яростно отрицается обязательное преподавание в российских школах «Основ традиционной духовной российской культуры». Именно так должна называться эта обязательная учебная дисциплина в школах многонациональной страны, справедливо утверждает знаменитый российский православный богослов А.И. Осипов. Никакой ребёнок не должен быть оторванным от своих культурных духовных корней в угоду лживой либеральной идеологии распространяющейся по всему миру как раковая опухоль, пожирающая всё нравственное, духовное и национально культурное!

С этих позиций значимость скаутского педагогического метода многократно возрастает. Его преимущество – сравнительная независимость от прямых либеральных влияний сегодня по факту идеологизированной государственной системы российского образования.

На этом основании – *высоконравственная и духовная личность* каждого гражданина России – такова главная составляющая педагогической цели для всей страны и для каждого молодого человека! *Другая сторона единой всероссийской педагогической цели – интеллектуальное развитие каждой личности* не ниже уровня, которым характеризуется минимальный порог интеллекта человека живущего в стране, претендующей на статус возрождающейся великой державы.

Эти цели не могут быть достигнуты одним, отдельно взятым методом, даже самым совершенным и эффективным, коим нами рассматривается *скаутский педагогический метод* – фундаментальный метод, к которому должна обратить свои взоры страна, желающая возрождения.

Несомненно, в природе не существуют универсальные методы воспитания. Человек – явление единое. Его нравственное и интеллектуальное развитие – это единый процесс, в том числе и в применении скаутского педагогического метода. Но, в каждом методе, в силу его природы преобладают либо воспитательные, либо интеллектуально формирующие потенциалы. *Скаутский педагогический метод* принадлежит к числу тех, которые рассматриваются методами воспитания по его преобладающей формирующей функции.

Успешным и полноценным развитие личности и каждого молодого человека в стране будет в том случае, если удастся соединить, гармонизировать, *скаутский педагогический метод* и *метод классно-урочного обучения и воспитания в их единстве*.

Понимание классно-урочного образования как метода является нетипичным и новым, но лишь для современной педагогической научной и практической общественности. Фундаментальный педагогический метод классно-урочного обучения и воспитания детей, договори-

лись больше методом не называть (в прямом смысле слова), в начале тридцатых годов прошлого века в силу сложившейся политической конъюнктуры в образовании (см.: Педагогический метод. СПб. 1995. – С. 24).

В действительности уникальный и фундаментальный педагогический метод, предложенный и оставленный потомкам Я.А. Коменским, всегда понимался как метод обучения и воспитания. Классно-урочный педагогический метод подобен скаутскому педагогическому методу Роберта Баден-Пауэрлла в их неисчерпаемости, а точнее сказать, во всё возрастающей значимости для современной образовательной культуры передовых цивилизаций.

Классно-урочный педагогический метод и скаутский педагогический метод *в их единстве*, хотя и глубоко политизированные в советский период, доказали свою воспитательную силу и мощь в особенности явно в период 1931–1941 гг. прошлого века.

До тридцать первого года (до известного постановления ЦК ВКП(б) по школе) экспериментировали в образовании примерно так, как это происходит в современной российской действительности. Результаты 20 гг., как и сегодня, не оказались вдохновляющими.

Именно благодаря классно-урочному образованию и пионерской, скаутской, по сути, педагогике, к 1941 году страна успела в главном. – В качестве человеческого потенциала! Первоклассники 1931 года закрыли первыми собой страну, стали неодолимой нравственной (хотя политизированной) и интеллектуальной преградой, отправляясь на фронты прямо с выпускных балов.

К пятьдесят седьмому году благодаря методологически верно построенному классно-урочному образованию, возвращённому в активную практику в тридцатые годы, страна совершила небывалый рывок в технологическом развитии и создала систему образования лучшую в мире, дотоле неведомую в истории человечества.

Только с этих позиций можно понять, что происходит с образованием в стране сегодня. Либеральная идеология и практика, захватившая власть в России в девяностые годы, немедленно уничтожила пионерскую, а по методологической сути скаутскую российскую организацию. В то время как, если бы желать стране добра, надо было устранить лишь идеологию и сохранить всероссийскую скаутскую (пионерскую) организацию, наполнив её новым духовно-нравственным содержанием.

Либеральная идеология и практика немедленно приступили и фактическому разрушению лучшей в мире системы дошкольного, среднего и высшего образования. Технология – хаос в содержании образования. Этот процесс сегодня не останавливается ни на минуту. Фактом является катастрофически низкий образовательный и культурный уровень выпускников школ в особенности последних пяти–семи лет. Ни в какое сравнение по качеству подготовки не идут абиту-

риенты и первокурсники последних лет со студентами всего десятилетней давности.

Почему была уничтожена российская пионерская, по методологии – скаутская организация? Потому, что по замыслу самого автора, Роберта Баден-Пауэрса, целью скаутского педагогического метода является, по неизменной сути метода, будь он даже трижды политизирован, в современных понятиях – духовно-нравственное воспитание граждан страны, патриотизм и коллективные общественные связи, не позволяющие стране дезинтегрироваться. А ставка в уничтожении России уже сегодня делается на детей начала девяностых, а тем более на детей, которые всего через десять-пятнадцать лет будут определять судьбу страны. Технология – упрощение интеллекта, формирование невежества, воспитание эгоизма и индивидуализма у юношества.

Мировоззрение, мораль, педагогика

Суть наук, объектом которых выступает человек, в отличие от иных, обращенных к познанию неживой природы, не позволяет сосредоточиться исключительно на материальной стороне исследуемого явления. Человек – явление телесное, душевное и духовное. Душа и дух – свойства нематериальной, идеальной жизненной сущности человека. Явления души и духа прямо связаны с сутью *жизни*. В неживом теле душа и дух себя не обнаруживают. Невозможно вести речь о человеческой жизни, не связывая представление о ней как о единстве тела, души и духа.

У науки не возникает проблем с познанием человеческого *тела*, но природа души и духа науке неизвестна. Объяснение этих явлений в психологических учениях обходится. Исследователи, минуя понятие *душа* сразу же обращаются к познанию и объяснению её функций. С понятием *дух* наука своих интересов, как правило, не связывает. Употребляемое в художественной литературе понятие *духовность* имеет отвлечённый, возвышенный характер, поэтический, лирический. В научной педагогической литературе *духовность* отождествляется с высокими нравственными убеждениями, моралью.

Не каждый человек, а тем более, современный учёный рискнёт обнаружить свои воззрения на природу души и духа, не рискуя быть подвергнутым атеистической обструкции.

Феномен телесной жизни наукой объясняется по самому факту физической жизни либо её остановки. *Спорным в науке остаётся вопрос возникновения жизни*. Никогда и никому, следуя научным гипотезам о возникновении жизни, не удалось этим гипотезам или хотя бы одной из них, придать качество научного факта. Суть всех атеистических утверждений, ссылающихся на научные предположения, сводится к тому, что живая клетка однажды возникла из неживой материи. А, не имея научных подтверждений по основному, ключевому миро-

воззренческому вопросу, коим является проблема возникновения жизни, спорными оказываются безапелляционные материалистические претензии на абсолютную истину в воззрениях на мир, на человека, на саму жизнь. С этих позиций сам *атеизм представляет собой религиозную разновидность*. Основой любой религии является вера. То есть *атеизм предлагает верить* в самопроизвольное возникновение жизни из неживой материи, *верить* в возникновение Земли и вселенной в результате, например, некоего вселенского взрыва. Предлагается *вера* в гипотезу никогда, никем и ничем не подтверждённую и пока недоступную для проверки и подтверждения.

В свободном обществе люди могут свободно избирать религию и веру по своим взглядам и убеждениям. Вопрос лишь в том, что несёт людям религия атеизма.

Ранние атеисты находились в очаровании величайших естественнонаучных открытий своего времени, которые, как им казалось, убедительно опровергли концепцию креационизма. В действительности в очарование ранний атеизм был введён противоречиями, возникшими между научными открытиями и мифологическими формами теистических учений. Главный же вопрос – *возникновение жизни по сей день для науки остаётся открытым*. Если гипотезу невозможно подтвердить хотя бы в лабораторных условиях – вывести даже самый простой, одноклеточный вид новой жизни из неживой материи, исчезают всякие основания для претензий атеизма на истину в вопросе причины мира и жизни.

Иное дело атеизм нового времени. Современный *атеизм давно перестал быть только религией* людей искренне верующих в «чистый» материализм. К сожалению, современный атеизм – это не только религия, но и идеология – инструмент и средство деморализации человечества в культурах и цивилизациях развивающихся и одновременно деградирующих нравственно в условиях тотальной идеологии рынка. В условиях господства идеологии рынка и атеизма человек перестаёт рассматриваться нравственной ценностью. В «совершенном» рыночном и атеистическом обществе человек превращается в совершенного потребителя и одновременно в товар все возрастающей стоимости благодаря изощрённым технологиям стимуляции спроса на возможности человеческого тела, частей живого тела, на интеллект.

Человек, уверовавший в атеизм, легко становится добычей вселенского *зла* на «научных» основаниях подводящего человека к осознанию бессмысленности жизни. Если жизнь человека – это некая нелепая случайность, фатальный возврат живого в неживое и всё заканчивается ничем, то «не всё ли равно человеку, как проживёт он свою жизнь». Такова нравственно деструктивная методологическая атеистическая основа. Вывод простой – прожить по возможности надо всласть. Глобальный эгоизм деградирующего, пожираемого страстя-

ми, развращающегося человечества становится следствием идеологии атеизма.

Жалкими выглядят по сути атеистические, фактически отказавшиеся от христианской морали человеческие стада наглядно обнаруживающие себя, особенно в западной культуре! Паника охватывает цепляющихся за жизнь раздираемых противоречиями индивидов, толпы эгоистов бегут от малейшей опасности спасающих свои никому кроме них не нужные тела. Другие бросаются грабить и мародёрствовать в ситуациях катастроф природных либо техногенных. Духовно опустошённому телу, не знающему ничего кроме своих жалких страстишек страшно умирать. Действительно страшно, если в душе кроме эгоизма и бессмыслицы проживаемой жизни ничего нет.

Такими стадами легко управлять и извлекать максимальную прибыль. Рядовой обыватель особо над этим не задумывается, да ему и не дают возможности додумать до конца ни одну мало-мальски спасающую мысль, которая могла бы посеять сомнение в том образе жизни, который навязывается средствами массовой информации тотально контролируемым идеологией атеизма и рынка.

Совершенным потребителем, рабом своих телесных страстей, товаром человек становится с устранением главного препятствия – *духовности*.

Человек природой своей призван быть носителем Духа. Дух – это внутреннее, нравственное наполнение идеальной сущности человека – его *души*. Бездуховность – это нравственная опустошённость, если душа заполняется нигилизмом, цинизмом, интеллектуальным высокомерием, стяжательством, духом зла.

Душа индивида по сути своей – это индивидуально преображённый Дух, идеальная индивидуальность, обнаруживающая себя в деятельности и поведении человека. Можно уточнить, что душа человека – это личностное новообразование Духа, неподдающаяся познанию сила, принадлежащая вере, *животворящая энергия*. Понимая Дух, как животворящую энергию становится возможным рассматривать жизнь человека как способ развития Духа и души в индивидуальной человеческой материальной форме.

Приведённые интеллектуальные экзерсисы – это всё-таки с трудом изживаемый комплекс и дань атеизму, без оглядки на который в современном мире не пишется ни одна научная статья, в особенности по проблемам находящимся на пограничной линии знания и веры. Пора, однако, освободиться от атеистического гипноза. Атеизм сам, являясь религией материализма, находится в положении «голого короля», которому нечем прикрыть свою собственную религиозную наготу кроме набивших оскомину бесплодных материалистических заклинаний своекорыстных слуг атеизма.

Духовные и душевные состояния, как правило, объясняются в качестве функций, либо интеллектуального, либо чувственного свой-

ства. С этим нельзя не согласиться. Остаётся ответить на «простой» вопрос. О функциях, каких явлений идёт речь? Другими словами: что такое душа и что такое дух?

С научных позиций убедительно на этот вопрос до сих пор не удалось ответить никому. Активно отвечают на этот вопрос только теистические культуры. С ними можно соглашаться либо не соглашаться. Но нравственно и законно ли использовать актуальную несостоятельность науки в интересах *разновидности воинствующей религии и идеологии именуемой атеизмом* в цивилизованных культурах, например, в России по факту присвоившей себе статус государственной веры? По факту значит не по конституции, а по ключевым государственным позициям, занимаемым носителями и истовыми ревнителями данной идеологии. Носители и ревнители религии атеизма одни осознанно, а другие по недомыслию – по результатам их атеистического воспитания ведут активную борьбу против мировоззренческого инакомыслия. Согласиться с этим нельзя. Незнание, актуальная недоступность явления для научного знания не является основанием для отрицания самого явления. Однажды и науке, может быть, будет открыта природа духа и души человека, если к тому времени человечество не погибнет в результате духовной опустошённости.

Традиционно атеизм стремится представить дело так, что теистические культуры антагонистичны научному знанию. Именно в этом ключевом вопросе атеизму удаётся дурачить людей, извращая суть дела.

Противопоставлять религию науке, а науку религии всё равно, что противопоставлять масло воде, отрицая воду лишь потому, что она не масло. Функции науки и теистических религий различны, но взаимно не исключаемы. Например, П.Ф. Каптерев, прошедший все ступени духовного православного образования от начальной школы до Духовной академии, и посвятившей свою жизнь науке, утверждал, что путь к Богу лежит через научное познание мира.

Нет успешных научных исследований, когда-либо задававшихся вопросом опровержения креационной концепции причины мира. Есть лишь атеистические спекуляции с использованием научных гипотез. И есть истово верующие в «чистый» материализм отдельные учёные и полуучёные, находящиеся на службе у религии атеизма. На их основе атеизм желаемое выдаёт за действительное.

Мировые теистические культуры, в частности, православие не противопоставляют себя науке. Человеколюбивые теистические культуры отрицают деструктивную в отношении человека религию атеизма. Надо понимать, что наука атеизму не принадлежит. В научном мире каждый учёный, будучи обращённым, в познании к конкретной области объективной реальности, действительности, всегда индивидуален в мировоззрении, в вопросах духовности. Например, познание условных и безусловных рефлексов, создание учения о высшей нервной деятельности, открытие периодического закона химических элемен-

тов, революционное решение проблем в военно-полевой хирургии никак не вступили в противоречие с православным христианским мировоззрением Ивана Петровича Павлова, Дмитрия Ивановича Менделеева, Николая Ивановича Пирогова, да и многих учёных не только прошлого, но и настоящего.

Православные христианские убеждения не могут мешать научному прогрессу. В то же время, наука, а вернее исследователь, учёный «изолированный» от христианской морали становится открытым для всякого зла. Так, носители атеистических убеждений вольно или невольно, одни осознанно, а другие, не задумываясь, заблуждаясь, служат в нынешнем мире злу.

Сегодня атеизм выступает инструментом решения экономических и геополитических стратегий. На пути этой идеологии и практики, препятствием, в частности, оказывается православная культура.

Почему так могущественны средства массовой пропаганды духовной деморализации населения? Потому, что хорошо оплачиваются мировой закулисой, главная задача которой состоит в достижении старой как мир вождельной цели – мирового господства небольшой транснациональной группы людей сосредоточивших большую финансовую, экономическую власть над современным миром. Средства массовой информации, идеология атеизма, далеко продвинувшееся психологическое знание, технологии управления как отдельным человеком, толпой, так и целыми обществами, государствами - эффективные инструменты в достижении этой цели.

Время от времени в обществе осознаётся необходимость общественного, целенаправленного воспитания детей, подростков, юношества, молодых людей, входящих в жизнь. Как только это начинают осознавать на самом верху, государственная система, поражённая носителями деструктивного мировоззрения, реагирует немедленно. Поэтому сегодня и в ближайшей перспективе надеяться на успех не приходится. Государственная чиновничья система любые вопросы способна решать единственным способом – созданием новых организационных структур и разработкой разного рода отчетностей, сбором статистики, главным образом о количестве воспитательных форм и проведённых воспитательных мероприятий. Причём организаторами остаются те же самые люди, которые в начале перестроечных изменений, на волне иной идеологии в образовании призывали следовать примеру «передовых цивилизаций», то есть отказу от воспитательной функции в школьном образовании. А, других в управленческих структурах просто нет и, не бывает. В этом особенность любого государственного аппарата. Будет приказано подготовить страну к распаду – выполнят так же легко, как сегодня укрепляют и укрупняют регионы, закрывают малокомплектные школы, окончательно разрушив единую массовую школу – небывалое достижение в образовании, в истории человечества. Причём делается это на «научных» основаниях. На это работают за гранты многочисленные дипломированные учёные и полуучёные.

Какая разница, что обосновывать, если за это платят по сравнению с заработной платой приличные деньги!

Единственное, на что способны «организаторы» – это дискредитировать воспитательную практику! Не только потому, что среди таких сплошь и рядом люди прекрасно знающие делопроизводство и безукоризненно владеющие придворной этикой, но не имеющие представления ни о педагогике, ни, в частности, о воспитании. А, и потому ещё, что аппаратные люди не в состоянии решать проблему воспитания в стране в силу своего специфического мировоззрения, либо вообще отсутствия такового.

Воспитание или воспитательная деятельность как любая другая человеческая деятельность предполагает осознание главного, что позволяет вести речь о деятельности и, в частности, о деятельности воспитания. Исходным условием возможной воспитательной деятельности является осознание *цели* этой деятельности. То есть воспитатель или воспитатели должны понимать, к чему они должны стремиться, к какой цели или к какому результату.

А результатом или целью всегда является человек, на которого направляются воспитательные действия. А общество и складывается из людей! Целью воспитания выступают нравственные качества человека, как некий идеал, заданный обществом или определённой социальной группой. Без осознания *цели* воспитательной деятельности нет смысла даже начинать какие-либо действия, связываемые с осознаваемой необходимостью воспитания. «Воспитание, не освящённое великой целью – бесплодно», в своё время говорил Н.И. Пирогов!

Проблема *цели* в свою очередь связана с осознанием обществом и каждым отдельным человеком *смысла жизни*, а это уже *мировоззренческая проблема*.

Воспитание может быть успешным только тогда, когда человек понимает, почему необходимо быть нравственным и почему надо жить по совести.

Непредубеждённый аналитик заметит, что в том виде и в тех направлениях, по которым педагогика развивалась в нашей стране в прошлом веке и всё ещё пытается развиваться и сегодня в отдельных учениях, оказалась ненужной идеологии и носителям этой идеологии, определяющей современное образование. Такое положение дела обусловлено предметной сущностью этой науки. Педагогика причиной своей и научным предметом, обязана такому природному явлению, коим является ребёнок и его социальное развитие. Педагогика оказывается востребованной только в тех общественно-экономических отношениях, в которых ребёнок, человек и его полноценное развитие оказывается важной для общества проблемой. Это не значит, что в российском обществе нет здоровых духовных сил сознающих необходимость полноценного духовно-нравственного развития общества, но это общественные организации и отдельные личности, которые пока значительно уступают не столько в способности, сколько в организа-

ционно-политическом и экономическом влиянии на российскую жизнь. Силы, противостоящие национальному возрождению России сильные организационно внутри страны. Их представители занимают ключевые позиции в государственном аппарате и в первую очередь в структурах определяющих социально политическое, идеологическое и культурное развитие общества, целенаправленного воспитания и образования молодого поколения.

К свободному союзу школы и православия

«Кто преуспевает в знании, но отстаёт в нравственности, тот больше отстаёт, чем преуспевает». Эта мысль великого Я.А. Коменского в полной мере характеризует актуальное состояние цивилизованного мира. Современное общество, относящее себя к демократической культуре, находится в духовном кризисе. Причина – в противопоставлении интеллекта духу, ума – душе. Величайшие научные открытия, апогеем которых стал двадцатый век, ввергли человечество в великую мировоззренческую и нравственную дисгармонию – в атеизм. Сами по себе материалистические убеждения не ведут к нравственной гибели. К ней ведёт отсутствие духовного противовеса материалистической девальвации смысла человеческой жизни. Отсюда «нравственный» постулат – «бери от жизни всё»!

Возникает целый ряд вопросов. Почему наука, исходным пунктом которой в любом исследовательском процессе выступает гипотеза, отказывает в праве таковой, настаивающей на вечности души и духа человека? Насколько демократичным в свободном и цивилизованном мире является фактический законодательный запрет даже на постановку такой гипотезы в образовательных учреждениях, в школах? Не следует ли подобное положение вещей рассматривать своеобразной атеистической инквизицией с помощью закона, гонением на свободную мысль о вечности души и духа человека, формой выражения которой сегодня может быть только Вера?

Материализм и идеализм – это мировоззренческие противоположности, борьба которых представляет собой объективный двигатель гармонического развития человечества. Гармония разрушается, как только в действие вступает их субъективная регуляция. Очевидным и антидемократичным инструментом такой регуляции выступает закон отделения школы от Церкви. Материалистическая концепция возводится в абсолютную истину законом! Где же здесь свобода выбора взглядов, мировоззрений? Из чего может выбирать молодой человек, если он оказывается изолированным на законодательном уровне от иных, отличных от материалистических воззрений на мир, на реальность на действительность?

Сам по себе атеизм ни хорош и ни плох. Любой человек в праве составлять собственные представления о мире, сущем, об истине. Атеизм, как любой другой *изм* становится вредным и опасным, пре-

вращаясь в инструмент достижения политических, экономических целей, в инструмент борьбы с инакомыслием.

Возникает вопрос. Почему со сменой идеологий в девяностые годы атеизм не только не подвергся критическому анализу, но фактически упрочил свои позиции? Да, потому, что он оказался не менее ценным в качестве средства достижения своекорыстных экономических целей в условиях новой идеологии – идеологии рынка. Вера, любовь, духовность, мир, милосердие, которые проповедуются христианским православным вероучением, прибыли не приносят. Нещадной коммерческой эксплуатации в современной российской действительности подлежит брэнное, пока живое тело с его плотскими страхами, потребностями, утехами, биологической жаждой жизни – вечными источниками и двигателями торговли. Дикому рынку требуется нравственно опустошённая плоть, приведённая в животное состояние.

Атеизм в лице её носителей в структурах управления образованием, в большей мере по невежеству в культуре религии и косности, сегодня надёжно изолирует школу от проникновения в неё человеколюбивой православной морали. Этому способствует накрепко сложившееся представление о несовместимости знания и веры. Подобные воззрения сродни противопоставлению и взаимоисключению чувств и интеллекта.

Проблема снимается осознанием единства человеческой сущности, единства человека думающего, анализирующего и чувствующего, переживающего. Что может помешать в познании природных, общественных, культурных явлений человеку, на чувственном уровне утвердившемуся в Вере о бессмертии души? Или наука обладает неопровержимыми данными, фактами о конечности действительной, реальной жизни человеческого духа? Ради чего, без каких либо убедительных на то оснований людям отказывается в Вере в вечную жизнь души и духа, а значит, отказывается в смысле самой жизни реальной, переживаемой, наблюдаемой. Атеизм, убеждая человека в конечности и бессмысленности бытия, уничтожает зарождение самой потребности заботы о чистоте души, потребности в нравственной жизни!

Нет большего лукавства вести речь о свободе формирования мировоззрения личности в условиях фактически полной изоляции человека от взглядов противоположных материалистическим воззрениям! Из чего может выбирать молодой человек полностью лишённый представлений об основах своей родной культуры. Кому выгодно удерживать молодёжь в культурном невежестве, в незнании основ православной российской культуры, не говоря уж о приобщении к Духовной практике?

Это выгодно тому, кому нужна духовно опустошённая Россия, кому нужна нравственно деморализованная молодёжь. Сегодня нет ни одного общественного института в стране, который бы был в состоянии реализовывать системную практику человеколюбивой и бескорыстной морали, обращённую к душе русского человека, кроме Русской

православной Церкви. Эту функцию сегодня не может выполнять даже школа, лишенная идеалов и нравственных ориентиров.

Никогда в истории Россия не знала подобного размаха пропаганды, прямо обращённой к молодым людям, изящно упакованной разнузданной пошлости, непристойностей, бесстыдства, демонстрации откровенного разврата, распутства, пропаганды алкогольного прерождения времени. В качестве ценностей молодым навязываются эгоизм, алчность, насилие и иные подобные атрибуты «свободного» общества.

Молодые люди оболваниваются и превращаются в потребительскую толпу. А, иные, уже захвачены эгоизмом, карьерным миражом и цинизмом материального благополучия.

«Какая польза человеку, если он приобретёт весь мир, а душе своей повредит?» (Мф. ХУІ. 26).

Под влиянием рекламы формирующей идиотизм, люди глупеют, останавливаются в развитии. Юные глохнут от грохота тяжёлых ритмов; под влиянием сцен мордобоя, убийств, рек крови, смакования вида изуродованных тел, сцен насилия впадают в злобную депрессию.

«Если же друг друга угрызаете и съедаете, берегитесь, чтобы вы не были истреблены друг другом» (Гал. V. 14).

Посмотрите на молодых людей, прилюдно тискающих и вжимающихся друг в друга! Не в том беда, что, может быть, они нежно любят друг друга, а том, что перешагнули через смущение – качество, выделяющее человека из животной среды. Кто поможет молодым не превратиться в животное?

Подавить стыд, сознательная, что за тобой наблюдают, означает выдавить из себя первую каплю цинизма. От поступка к поступку формируется опустошённый, презирающий окружающих человек.

Блуд откровенно пропагандируется с экранов. Вот образец, вот норма! О ценностях «свободного» мира начинающим жить рассказывается в «свободных» СМИ.

«К свободе призваны вы, братия, только бы свобода ваша не была поводом к *угодению* плоти...» (Гал. V. 13;).

Настало время освободиться от паралича в общественном сознании о взаимоисключении знания и веры.

Задача, стоящая перед российским обществом – преодоление отчуждения православия и системы образования. Пора освободиться от лживых ревнителев «чистой» «свободы», изменивших лик потомков воинствующего атеизма. Их задача удерживать российское общество в духовном одиночии! В обществе, развивающемся на исконных, нравственных, культурных основаниях, сплочённом высокой духовной моралью становится менее возможным паразитировать, раскачивать государственные устои, эксплуатировать животные потребности развращённого общества.

Шаг на пути к сближению уже сделала высшая школа. Но мало открывать Храмы на территории университетов. Пассивное ожидание паствы обречено. Сегодня требуется активная борьба за души молодёжи. Классы и аудитории ждут проповедников человеколюбивой милосердной христианской православной морали. Их задачей должна стать не пропаганда мировоззрения, а пропаганда в *свободных* ауди-

ториях вечных христианских нравственных ценностей, правоверным ревнителем которых в первую очередь выступает Русская православная Церковь.

Примером должны стать первые христианские подвижники, Апостолы и святые, отдававшие свои жизни за распространение христианской морали. Возрождение должно состояться. Без этого – нравственная, а затем и физическая гибель российскому обществу и государству.

Русская Православная Церковь должна смелее выходить за свои пределы. Есть много искренних людей, как среди верующих, простых прихожан, так и ещё не вернувшихся в лоно Церкви, но горячо любящих свою Родину, свой народ, свою христианскую православную религию, культуру. Таких людей надо отыскивать, объединять, проводить обучение основам христианской православной культуры и веры, проводить подготовительную работу для пропаганды православия, в первую очередь в среде русской молодёжи. Но начинать надо с взрослых людей. Их следует искать среди учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов, обнаруживающих активный отклик. Авторитетный учитель, преподаватель может сделать многое. Важен диалог с органами управления образованием на официальном уровне.

Необходимо приступить к массовой пропаганде человеколюбивых, глубоко нравственных идей православия не только среди молодёжи, но и везде, где в малейшей мере может быть обнаружена внимающая православному слову аудитория.

Факты говорят о поразительном воображении невежестве в среде порой даже высоких интеллектуалов в отношении христианского вероучения, сути и культуры православия, остающихся на уровне представлений времён атеистического одичания.

Довести до сознания человеколюбивую природу православной христианской идеи, её жизнеутверждающую силу, высокую мораль, превратить её в инструмент воспитания приходящих в жизнь поколений – важнейшая задача каждого честного человека.



ПД № 00842 от 10.11.2000 г.

Формат 60X90/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Печ. л. 8. Тираж 650 экз. Зак. 62.

Центр «Педагогический поиск», 107045, Москва, Луков пер., д. 4

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ООО «Август»

117648, Москва, мкр. Чертаново Северное, 6-608-689