

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Т.И. Петрова, Т.А. Шкерина

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74.00
П 305

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор

А.И. Шилов

Кандидат педагогических наук, доцент

О.А. Сидоренко

Петрова Т.И., Шкерина Т.А.

П 305 Общая педагогика: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т
им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 104 с.

ISBN 978-5-00102-134-6

Разработано в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Предназначено для организации самостоятельной работы студентов всех форм обучения с целью обогащения знаний и освоения теоретического материала курса «Общая педагогика», выработки начальных умений применения знаний в профессиональной деятельности, формирования и развития способности к самоорганизации и самообразованию и др. Включает задания для самостоятельной работы разного типа и уровня сложности и тематику реферативных работ.

Рекомендуется студентам и преподавателям педагогических и психологических факультетов высших учебных заведений.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-134-6

© Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

© Петрова Т.И., Шкерина Т.А., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	4
I. Теоретические основания проектирования содержания системы высшего педагогического образования.....	8
1.1. Компетентностный подход как императив высшего педагогического образования.....	8
1.2. Требования к результатам освоения содержания дисциплины «Общая педагогика».....	19
II. Теоретические и практические аспекты общей педагогики	22
2.1. Теоретико-методологические основы педагогики.....	22
2.1.1. Педагогика как наука об образовании человека	21
2.1.2. Основные категории педагогики	28
2.1.3. Методология и методы педагогического исследования	32
2.2. Образование как социокультурный и педагогический феномен	46
2.2.1. Образование как ценность	46
2.2.2. Педагогический процесс: сущность, структура, основные характеристики. Закономерности и принципы	75
2.2.3. Образование как социальный институт. Система образования и ее характеристика.....	84
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	92
ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ.....	101
СПИСОК ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА»	103

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность разработки данного пособия связана с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) усилить внимание к самостоятельной работе студентов, которая наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью.

Пособие предназначено для студентов I курса, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), и составлено в соответствии с ФГОС ВО (Москва, 2015). В пособии представлены справочная информация, задания для самостоятельной работы разного типа и уровня сложности и предложена тематика реферативных работ.

Учебное пособие предусматривает работу студентов с оригинальными текстами ведущих отечественных ученых в области педагогики и психологии Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина и др. Все изложение содержания дисциплины выстроено с опорой на аксиологический и компетентностный подходы, что позволит сориентировать студентов всех форм обучения на осознание ценностных аспектов образования и профессиональной деятельности, понимание их значимости для дальнейшего становления студентов как профессионалов.

Дисциплина «Общая педагогика» относится к модулю «Теоретические основы профессиональной деятельности», является продолжением пропедевтического курса «Введение в психолого-педагогическую деятельность» и «Введение в педагогическую деятельность», ориентирующего студентов на профессию педагога и педагога-психолога. Программа дисциплины ориентирована на формирование и развитие как общепрофессиональных компетенций, так и про-

фессиональных компетенций бакалавров посредством решения ими профессионально ориентированных задач.

Основная цель дисциплины – обеспечить глубокое и творческое овладение будущими бакалаврами знаниями теоретических основ современной педагогической науки, формирование у них компетенций в соответствии с ФГОС ВО и учебным планом.

Данная дисциплина призвана, во-первых, внести свой вклад в развитие как общей культуры студентов, так и специфической культуры педагогического мышления; во-вторых, заложить фундамент педагогических знаний, сформировать представление о гуманистической сущности педагогики, обеспечить формирование базовых представлений о понятиях педагогической науки как основы для становления личностно-развивающего стиля педагогической деятельности, а также начальных педагогических умений; в-третьих, сориентировать студентов в специфике педагогической деятельности, помочь им осуществить сознательный выбор общечеловеческих и специфических педагогических ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую индивидуальную систему профессионально-ценностных ориентаций, способную обеспечить регуляцию и мотивацию профессиональной деятельности и поведения.

Дисциплина «Общая педагогика» включает в себя два модуля: I. Теоретико-методологические основы педагогики. II. Образование как социокультурный и педагогический феномен.

Данное содержание обеспечивает получение системы знаний, образующих стержень теоретико-методологической педагогической подготовки педагога. В силу этого выполняется систематизирующая функция в отношении целого ряда сопутствующих учебных дисциплин, объединяя их в характерный педагогический блок.

Каждый базовый модуль состоит из нескольких тем, в которых раскрываются ключевые педагогические понятия, соответствующие проблемы и теоретические подходы к их изучению, сложившиеся в педагогической науке.

Основу проектирования и реализации дисциплины составляет модульно-рейтинговая технология организации процесса освоения дисциплины, предполагающая структурирование содержания в виде модулей и предусматривающая регулярную оценку компетенций студентов с помощью контроля результатов обучения по каждому базовому модулю и дисциплине в целом. Модуль включает традиционные виды организации учебной деятельности и формы работы студентов (лекции, практические занятия, самостоятельную работу студентов) и различные формы контроля аудиторной и внеаудиторной учебной работы студентов. На практических занятиях проводится текущий и промежуточный контроль усвоения знаний (в форме тематических дискуссий, докладов, защиты рефератов, выполнения письменных контрольных работ и т. п.). Промежуточный контроль также осуществляется в ходе консультаций и индивидуальных тематических диалогов-собеседований с преподавателем по результатам выполнения студентами самостоятельных работ в рамках каждого модуля. Кроме этого, предусматривается использование тестового контроля как по отдельным темам, так и по модулям.

Данная технология обеспечивает создание наиболее благоприятных условий для личностно-профессионального развития студентов путем обеспечения гибкого содержания обучения, приспособление дидактической системы к индивидуальным возможностям, запросам и уровню базовой подготовки студента посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной программе.

Итоговый контроль по дисциплине проводится в период зимней зачетно-экзаменационной сессии в виде экзамена по изученному материалу с учетом суммы набранных баллов студентом по дисциплине в течение семестра.

При реализации основной профессиональной образовательной программы материал дисциплины «Общая педагогика» будет использоваться в качестве базовых знаний студентов в процессе изучения ими таких учебных дисциплин, как «История педагогики и образования», «Поликультурное образование», «Сравнительная педагогика», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» и др.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Компетентностный подход как императив высшего педагогического образования

Интенсивные процессы, происходящие в экономической, социальной и культурной сферах современного российского общества неизбежно затрагивают и образование. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации заявлено, что модернизация системы образования – одно из необходимых условий формирования инновационной экономики, основа динамичного экономического роста и социального развития общества, фактор благополучия граждан и безопасности страны.

Высшая профессиональная школа переживает сегодня непростой процесс обновления. Ситуация осложняется и тем, что, как отмечают ученые, в условиях постоянной и непрерывной технологической революции приобретенные знания, умения и навыки теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, чем тот, что требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом. Данная ситуация обусловила необходимость модернизации образования: создания и реализации иной образовательной среды, в частности выявления, обоснования и обе-

спечения условий, позволяющих развивать и формировать комплекс компетенций в образовательном процессе, способствующих целенаправленному развитию личности, ее способностей адаптироваться в условиях многофакторного, социального, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Многие исследователи (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) отмечают, что в настоящее время происходит смена парадигмы результатов образования от знаний, умений и навыков (ЗУНов) к более полному, личностно и социально интегрированному результату, который в ближайшей и отдаленной перспективе будет полезен выпускникам в ходе практического освоения новых видов деятельности. «В качестве общего определения такого интегрального социально-личностноповеденческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие “компетенция / компетентность”». Важнейшей стратегической задачей образования явился переход от знаниево-ориентированной к личностно ориентированной парадигме. Это означало принятие новой парадигмы результата образования – компетентностного подхода. Однако предметное знание при таком подходе не уходит из списка требований к подготовке студента, оно выполняет подчиненную, ориентировочную функцию.

Анализ работ ряда исследователей (В.И. Байденко, А.И. Жук, Е.И. Кудрявцевой, А.В. Макарова, В.В. Рябова, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, и др.) позволяет определить основные изменения и тенденции в социально-производственной сфере, которые актуализируют внедрение компетентностного подхода в систему высшего педагогического образования. Эти изменения имеют как внеобразовательный, так и образовательный характер.

К внеобразовательным изменениям относятся следующие процессы и тенденции:

– изменения во всех профессиях, появление новых специальностей и квалификаций, что связано с интеллектуализацией машин и производственных технологий, дематериализацией труда, ростом наукоемкости продукции. Это способствует тому, что знания формируют большую часть стоимости товара или услуг; усиливается переход от разделения труда и знаний к их интеграции, от чрезмерных специализаций выпускников к формированию у них компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях;

– глобализация (расширение) рынка труда и профессий, активное использование информационно-коммуникативных технологий, что способствует интеграционным процессам в европейской и мировой образовательной политике в сфере высшего образования, а также усилению конкуренции между вузами и их выпускниками как в масштабах страны, так и на международном уровне, выдержать которую будут способны вузы с высоким уровнем образования и компетентные выпускники;

– возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни, неустойчивость в сфере профессии, временность работы требуют от высшей школы мобильных выпускников с «портфелем универсальных компетенций», способных реализовывать гибкие, краткосрочные, междисциплинарные проекты в рамках временных коллективов.

Выделяются следующие **образовательные тенденции**:

– профессионализация высшего образования, что означает переход от высшего академического, фундаментального образования к профессиональному, содержание и технологии которого должны соответствовать будущей профессиональной деятельности студентов; при этом образование характеризуется гибкостью, непрерывностью, уровневостью и ступенчатостью;

– массовость высшего образования, что актуализирует проблему его качества;

– усиление роли личностного развития и усложнение задач профессионального совершенствования, что повышает требования к готовности выпускника вуза к постоянному самообразованию;

– внедрение в сферу высшего профессионального образования «рыночных механизмов», систем менеджмента качества, что предполагает определение образовательных целей и результатов на основе требований экономической эффективности (в качестве показателя эффективности образования может выступать соотношение уровня достигнутых образовательных результатов и затрат на их достижение, например, зачетных единиц; при этом ценность или успешность результатов образования определяется и в том числе работодателями).

Таким образом, построение профессиональной подготовки на компетентностной основе является логичным, социально-экономически обоснованным процессом.

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что для педагогической науки характерна разноплановость теоретического осмысления компетентностного подхода как методологического основания профессионального образования. Вместе с тем большинство исследователей рассматривают его в качестве радикального средства модернизации профессионального образования и преодоления несоответствий между содержанием и результатами образования и требованиями общества и личности, так как компетентностный подход, по мнению ряда ученых (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова и др.), позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся личности и одновременно ориентирует его на инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной отрасли.

По мнению Э. Зеера и Э. Сыманюк, компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

Все эти показатели образованности – производная от более фундаментальных качеств личности – компетенций. На сегодняшний день они выступают как желаемый и прогнозируемый результат образования. В таком русле оценивается не только качество знаний, но и образованность, проявленная в личностных характеристиках обучающихся. По мнению Е.В. Бондаревской, компетентностный подход нужно рассматривать в рамках определенной парадигмы образования. Она утверждает, что такой подход в рамках личностно ориентированной парадигмы обуславливает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любой деятельности, в частности педагогической. Обладая такими компетенциями, «будущий учитель может сам выстраивать свою педагогическую деятельность адекватно вызовам времени».

В рамках данного исследования под компетентностным подходом будем понимать подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В России переход к компетентностному подходу в образовании был нормативно закреплен в 2001 г. в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В этом документе результат образования понимался не только как знания и умения по конкретным дисциплинам, но и как способность и готовность применять их в решении других актуальных задач, в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Данные понятия достаточно полно рассмотрены в работах как отечественных (В.А. Болотов, Ю.В. Варданын, Е.И. Кудрявцева, Г.С. Саволайнен, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, Л.В. Шкерина и др.), так и зарубежных ученых (И. Кляйм, Дж. Равен, Р. Уайт, Г. Халаж, Н. Хомский и др.).

Анализ работ данных авторов к определению понятия «компетентность» позволил выделить три основных подхода: общенаучный, конкретно-научный и профессионально-прикладной. В любом из этих подходов трактовка данного термина связывается с довольно широким спектром знаний и умений, необходимых для эффективной жизнедеятельности субъекта – носителя компетентности.

В исследованиях последних лет авторы вкладывают следующие характеристики в понятие «компетентность»: новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе и со способностью применять полученные знания и умения на практике; одна из важнейших характеристик деятельности человека – интегральное качество личности, выступающее как результат обучения и главное условие его эффективности (В.А. Адольф); способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником места в мире (В.А. Болотов, В.В. Сериков); личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека (И.А. Зимняя); качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть

с ней связаны (Ю.Г. Татур); интегральная способность человека строить свое поступательное развитие в различных сферах жизнедеятельности с постоянным усложнением задач и возрастанием уровней достижений (А.А. Деркач); владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской); готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач (Ю.В. Варданян); целостная система личностно-осмысленных знаний, умений и принятых ценностей, как раз и направленных на применение этих самых компетенций (А.А. Вербицкий); способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев); характеристика, даваемая человеку на основе оценки результативности его действий, направленных на разрешение определенных, значимых для данного сообщества задач (Л.В. Шкерина).

Современные отечественные и зарубежные исследователи, рассматривая конструкт «компетентности» как личностной характеристики, подчеркивают, что субъект овладевает ей в процессе освоения компетенции.

Г.К. Селевко отмечает, что понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения: 1) образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в рациональном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; 2) такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Э.Ф. Зеер под компетенциями понимает интегративные конструкты, включающие знания, умения, навыки, деятельностные способности и ценностно-мотивационные компоненты, которые становятся адекватной нормой деятельности.

А.Н. Дахин определяет образовательную компетенцию как уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования. Образовательная компетентность – свойства личности совершать сложные культуросообразные действия, направленные на взаимодействие с реальным миром. Образовательная компетенция идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника и обучающегося.

В.Н. Введенский под компетенцией понимает совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.

Ученые С.Е. Шишов, В.А. Кальней определяют компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению.

По мнению А.В. Хуторского, компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов действия), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним.

Д.А. Ивановым под компетенцией понимается совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и рефлексии студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Проанализировав высказывания разных авторов, Д.А. Иванов считает, что компетентность обозначает характеристику человека (обладающий компетенцией, знающий, сведущий, полноправный), а компетенция характеризует то, чем человек обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов).

В общеевропейском проекте TUNING отмечается, что компетенции представляют собой сочетание характеристик,

относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям, которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать.

А.И. Субетто уточняет и расширяет понимание данного феномена И.А. Зимней, под которым обозначено «системное образование» в личности учащегося, являющееся компонентом его качества, относящееся в большей степени к потенциальному качеству, чем к актуальному, поскольку актуализация в образовательном процессе в форме лабораторных работ, коллоквиумов, семинаров, организационно-деятельностных игр, практик, стажировки, исследований и др. несет неполный характер и не может заменить собой будущую профессиональную деятельность выпускника. Поэтому, вслед за А.И. Субетто, считаем, что учащийся в процессе обучения осваивает комплекс компетенций, а компетентность как феномен, относящийся к категории актуального или реального качества, формируется главным образом за пределами учебного заведения по мере накопления опыта в соответствующей реальной профессиональной деятельности.

Отметим, что в содержании федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) не представлено определение понятия «компетенция», однако в макете ФГОС ВПО компетенция рассматривается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Сказанное выше не означает, что высшая школа не ориентирована на подготовку квалифицированного специалиста, т. к. его квалификации, связанной с решением профессиональных задач в стабильных ситуациях, выполнением типовых видов деятельности, становится недостаточно в со-

временных социально-экономических условиях. Квалификация дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника и доформируется в компетентность – универсальные знания и опыт, позволяющие решать и реализовывать широкий круг вопросов и полномочий из профессиональной, социальной и личностной сфер.

Анализ литературы показывает, что в образовательной теории не существует единого подхода к классификации компетенций выпускника школы и вуза.

Так, А.В. Хуторской и В.В. Краевский определяют три типа компетенций: ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим типам компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. Ключевые образовательные компетенции конкретизируются для каждой ступени обучения на уровне образовательных областей и учебных предметов.

В ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) компетенции рассматриваются как главные целевые установки профессионального образования, как ожидаемые результаты обучения. Выделена структура программы бакалавриата, которая включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную).

В данном стандарте компетенции подразделяются на общекультурные (способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на осно-

ве единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей) и профессиональные. Последние подразделяются на общепрофессиональные компетенции (связаны с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии) и профессиональные компетенции (определяющие владение собственно профессиональной деятельностью) в педагогической, научно-исследовательской, управленческой, методической, проектной и культурно-просветительской деятельности. Следовательно, актуальной становится задача разработки компетентностной модели качества подготовки бакалавра по направлению подготовки Педагогическое образование.

Вопрос о систематизации и классификации компетенций не является принципиальным, поскольку главным результатом выступает принятие в образовательной политике компетентностного подхода как важнейшего основания для обновления образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования. Более значимым представляется вопрос о структурных компонентах компетенции / компетентности.

И.А. Зимняя в структуре социальных компетентностей выделила следующие личностные блоки:

а) мотивационный блок – готовность к проявлению компетентности;

б) когнитивный блок – владение знанием предметного содержания компетентности;

в) поведенческий, или процессуально-деятельностный блок – опыт проявления компетентности в разных ситуациях;

г) ценностно-смысловой блок – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, выступающий как и мотивационный блок (мотивы, интересы, направленность на профессию и профессиональное самосо-

вершенствование, принятие гуманистических и культурных ценностей);

д) эмоционально-волевой блок – регуляция и саморегуляция процесса и результата проявления компетентности (самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность).

Стоит отметить, что указанный компонентный состав социальных компетентностей может быть универсальным и применимым к описанию структурных блоков любых видов компетенций. На основе анализа трактовок исследователями понятия «компетенция» в качестве его структурных компонентов выделены: аксиологический (ценности, отношение, рефлексия, представления), когнитивный (знания) и праксиологический (умения, навыки, опыт деятельности, программы действий).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что степень разработанности компетентностного подхода к обучению на общем психолого-педагогическом уровне достаточна для исследования методических аспектов его реализации, в том числе – формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров педагогического вуза.

1.2. Требования к результатам освоения содержания дисциплины «Общая педагогика».

Планируемые результаты обучения по дисциплине «Общая педагогика»

В результате освоения дисциплины студент должен **знать:**

- объект, предмет, функции и задачи педагогики, ее структуру;
- основные категории педагогики;

- понятие «методология науки» и его конкретизацию в области педагогики;
- логику научного исследования, характеристику, особенности и возможности различных методов педагогического исследования;
- движущие силы и закономерности развития человека и становления его личности;
- сущность образования: образование как процесс обучения и воспитания; образование как система; образование как результат; образование как ценность;
- сущность, функции, структуру, основные характеристики педагогического процесса;
- современные тенденции развития образования;

уметь:

- осмысливать педагогическую действительность в категориях педагогической науки; пользоваться понятийным аппаратом;
- анализировать взаимодействие и взаимовлияние педагогической теории и практики;
- учитывать половозрастные и индивидуальные особенности развития человека при определении содержания, форм, методов, средств организации деятельности и общения;
- анализировать характер и степень воздействия на становление личности как отдельных факторов, так и их совокупности;
- использовать умения научно-исследовательской деятельности;

владеть:

- умениями самоорганизации и самообразования;
- умениями взаимодействовать с участниками образовательного процесса;
- умениями профессиональной рефлексии.

Перечень формируемых компетенций

Направление подготовки:

44.03.01 Педагогическое образование

Профиль программы:

Дошкольное образование

Квалификация:

бакалавр (очная и заочная формы обучения)

ОК-6

способность к самоорганизации и самообразованию

ОПК-1

готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности

ОПК-2

способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся

ПК-3

способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности

ПК-5

способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся

ПК-6

готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса

II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Теоретико-методологические основы педагогики

2.1.1. Педагогика как наука об образовании человека

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

*Г.М. Коджаспирова,
доктор философских наук, профессор, Москва*

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Первый этап – педагогическая мысль развивалась и формировалась как народная педагогика в виде традиций, пословиц, поговорок, обрядов, песен, потешек, мифов, сказаний, преданий и других фольклорных форм.

Второй этап – педагогические идеи зарождаются в русле философских и религиозно-философских учений: Сократ, Платон, Аристотель, Плутарх, Сенека, Квинтилиан, Конфуций, Авиценна, Иоанн Златоуст и др.

Третий этап – происходит формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений: Т. Мор, Т. Кампанелла, Р. Декарт, Ж.-Ж. Руссо и др.

Четвертый этап – характеризуется развитием педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Это произошло в XVII в., когда появился труд чешского педагога Я.А. Коменского «Великая дидактика». В дальнейшем внесли свой вклад в развитие педагогики И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель,

А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.

Эти этапы не имеют четких границ. Речь идет о динамике развития педагогической мысли от народной до научной педагогики.

(Источник: **Коджаспирова Г.М.** Педагогика. М., 2003. с. 16)

Задание 1. В учебниках и учебных пособиях по педагогике представлены различные позиции в определении предмета педагогики.

Составьте таблицу, отражающую точки зрения исследователей на предмет педагогической науки.

Например:

Таблица 1

Версия	Автор, название учебника
1. Предмет педагогики – это воспитание как функция человеческого общества передавать новым поколениям знания, мораль, опыт, как в организованных формах, так и в результате межпоколенных взаимодействий и влияния среды	Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996

Обозначьте свою позицию по этому вопросу, свой ответ обоснуйте.

Задание 2. На основе сравнительного анализа текстов (фрагмента из работы ученого прошлого В.П. Вахтерова «Основы новой педагогики» и статьи академика РАО, директора Федерального института планирования образования Э.Д. Днепровы «Школа и общество») и своего представления о проблемах современного образования и педагогической науки **выделите ключевые ценностные идеи (пози-**

ции), объединяющие авторов в их оценках состояния и развития образовательной практики и педагогической теории; **постройте таблицу**, каждый раздел которой должен содержать ключевую идею и суждения авторов.

Актуальны ли эти идеи сегодня для современной педагогической теории и образовательной практики?

В.П. Вахтеров (1853–1924),
педагог, методист, деятель народного образования

Основы новой педагогики (1913)

«Новая педагогика не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны.

Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика.

Воспитание – это самое трудное из искусств, требующее беззаветной любви к ребенку. И сейчас на этом пути стоят непреодолимые преграды в виде шаблонных программ, экзаменов, всевозможных формальностей, господствующих в школе и идущих в школу извне, а школьные требования не могут не отразиться и на семейном воспитании. Но когда-нибудь эти преграды будут снесены, и тогда педагог будет художником своего дела и проникнет в основное индивидуальное стремление ребенка и положит его в основу своей работы.

Действуя таким образом школа будущего станет служить во благо и самого ученика, и общества, в котором ему придется жить, когда он вырастет. Большое благо работать там, куда влекут нас и наши преобладающие стремления, и наши индивидуальные способности.

Хорошо и тому обществу, где на каждом общественном и трудовом посту стоят люди, любящие свое дело, считающие его своим призванием. Там не пропадают самые ценные богатства, какие только есть в мире, – людские дарования. Там наилучшие условия поступательного движения вперед.

Старая педагогика, рассматривающая ребенка лишь как материал для развития, заботилась только об одном – научить; новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться.

Если старая школьная педагогика отвечала только на один вопрос: «Что должен знать и уметь ученик», то новая педагогика постарается ответить на другой вопрос: «Что в данный момент лучше всего отвечает естественному и нормальному стремлению ребенка к развитию?» Если официальная школьная педагогика основывает все обучение на послушании, то новая педагогика – на естественном стремлении ребенка к прогрессивному развитию и на его интересах как выразителях этого стремления.

Новая педагогика сбросит с плеч ученика весь ненужный багаж устарелых требований, весь балласт знаний, потерявших в наш век всякий педагогический интерес и всякое значение; она пойдет за современной жизнью и естественными, здоровыми стремлениями самого ученика, будет развивать в нем жажду все новых и новых знаний, соответствующих потребностям и идеалам века. Она не даст ему полных, исчерпывающих современную науку знаний, но она приоткроет завесу, скрывающую знания, укажет путь, а главное – возбудит умственный голод в ребенке. Ее лозунгом будет: все для гармоничного развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно, со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию, все добровольными усилиями самого ребенка, и ничего насильем.

Этой идее принадлежит будущее, потому что она толкает людской род все вперед и вперед по пути прогрессивно-

го развития, а современная жизнь показала, что народы, выступающие на дорогу прогресса, богаче, умнее, просвещеннее, здоровее, нежели остальные народы» (Основы новой педагогики // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. М., 1990).

Э.Д. Днепров

Школа и общество

«Идея развития – узловой момент идеологии новой школы. Три основные грани этой идеи: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества...

Первый аспект идеи развития – постоянно развивающаяся школа. Она снимает многие из наболевших проблем, в частности нынешнюю противоестественную ситуацию аномальности учительского творчества, педагогического новаторства. Поиск становится органическим компонентом и фактором ускорения развития школы...

Второй аспект идеи развития – решающая роль школы в становлении и развитии личности ребенка.

Нынешняя школа, декларируя задачу всестороннего и гармоничного развития личности, своим дидактоцентризмом содержания, форм и методов образования по сути исключает самую возможность развития учащихся. Умственное развитие подменяется усвоением так называемых ЗУНов – знаний, умений, навыков. Эмоциональное – примитивными, частичными знаниями об искусстве. Вместо развития способности и готовности к труду формируется стойкая от него отчужденность – естественное следствие подневольности, случайности и бессистемности узкопонятого учебного труда, безадресности его результатов.

Зоны развития ребенка еще более сужаются из-за искусственного школоцентризма детской жизни, стремления охватить всю жизнь ребенка рамками школы...

Не менее существенное препятствие развитию ребенка – господствующее понимание цели школы только как «подготовки к жизни». Оно изолирует школьную жизнь ребенка от целостного процесса его жизнедеятельности, отрывает школу от жизни, обучение и воспитание – от других факторов развития детей, зачастую более значимых, особенно в подростковом и юношеском возрасте, средств массовой информации, «улицы», семейной среды, самообразования.

Первостепенная задача новой школы – устранить плотины, мешающие развитию ребенка, построить такую педагогическую систему, которая могла бы всемерно стимулировать это развитие.

Третий аспект идеи развития – нацеленность школы как социокультурного института не на воспроизведение закостеневших форм общественного бытия, а на развитие общества.

В этой своей новой функции образование, школа выступают как один из основополагающих факторов экономического и социального прогресса, духовного обновления; условие динамичности, ускорения преобразовательных процессов в различных сферах общественной жизни; механизм формирования образовательного общества, в котором процесс образования лично и социально значим, непрерывен.

Преодолеть отчуждение учителя и ученика от учебной деятельности и друг от друга можно лишь на пути гуманизации школы.

Гуманизация – это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов. Это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения. Это – ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов.

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления. Она требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Она радикально меняет саму суть и характер этого процесса, ставя в центр его ребенка. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ученика. Мера этого развития выступает как мера качества работы учителя, школы, всей системы образования.

Задание 3. Составьте аннотации к статьям в журнале «Педагогика» по заинтересовавшей Вас образовательной проблематике (3–5 статей).

2.1.2. Основные категории педагогики

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации»

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе:

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

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

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

Заполните следующую таблицу с целью анализа основных категорий педагогики.

Таблица 2

Определение понятия «воспитание»	Признаки понятия	Совпадающие	Несовпадающие
1	2	3	4
Воспитание – это есть преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения на земле (Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. СПб., 1892. Т. 8)			
Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют В. в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом и в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и наблюдений (Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1)			

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
<p>Воспитание – это деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании нравственного образа (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Педагогика. Ростов н/Д, 1999)</p>			
<p>Воспитание – это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры... (Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996)</p>			
<p>Воспитание – это целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамических смыслов и способов бытия ребенка, актуализирующих его человеческое качество (И.А. Колесникова. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. 1998. № 8)</p>			
<p>Обучение – процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемых, в результате которого у обучающихся формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества (Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996)</p>			
<p>Обучение – специфический процесс познания, управляемый педагогом (Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1998)</p>			

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Обучение – процесс передачи педагогом и освоения учащимися знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности в их непосредственном взаимодействии с целью развития личности и формирования ее готовности к деятельности (Г.Н.Жуков, П.Г.Матросов, С.Л.Каплан. Основы общей и профессиональной педагогики. М., 2005)			
Обучение (передача знаний, опыта познания) – диалог между деятельностью научения (осуществляемой учителем) и учения (осуществляемой учеником), направленный на формирование опыта понимания научных и человеческих (гуманных) ценностей и явлений окружающего мира (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич Педагогика. Ростов н/Д, 1999)			
Образование рассматривается как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой <...> становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности (Педагогика / под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1996)			
Образование – процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, развития мировоззрения <...>» (Харламов И.Ф. Педагогика: курс лекций. Минск, 1979)			

1	2	3	4
Образование – целостное единство обучения, воспитания, развития и саморазвития личности; сохранение культурных норм с ориентацией на будущее состояние культуры; создание условий для полноценной реализации внутреннего потенциала и его становления в качестве интегрированного члена общества, выполняя функцию соединения поколений в общем со-бытийном пространстве (В.А. Ситаров. Дидактика. М., 2002)			
Образование – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1998)			

2. Проследите взаимосвязь понятий «образование», «обучение», «воспитание», «развитие личности». Составьте схему, отражающую эти взаимосвязи. Напишите свои пояснения к этой схеме.

2.1.3. Методология и методы педагогического исследования

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Под методологией науки понимается совокупность исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые

решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений.

Методология педагогики – это учение о педагогических знаниях, процессе их получения и практическом применении.

Ведущие задачи методологии педагогики:

– определение и уточнение предмета педагогики и ее места среди других наук, важнейшей проблематики педагогических исследований;

– установление принципов и методов приобретения знаний о педагогической действительности;

– определение направлений развития педагогической теории;

– определение путей взаимодействия науки и практики, основных способов внедрения достижений науки в педагогическую практику;

– анализ зарубежных педагогических исследований.

Уровень философской методологии в исследовании представлен:

– философскими положениями о единстве теории и практики; взаимосвязи и взаимообусловленности содержания и формы; диалектической сущности развития; специфике проявления общего, особенного и единичного; переходе количественных изменений в качественные;

– основными положениями философской и педагогической антропологии, рассматривающими личность как фундаментальную и смыслообразующую ценность социокультурного развития, субъект всех сфер жизнедеятельности и общественных отношений, субъект, способный к самоопределению и самореализации, установлению с окружающей средой гармоничных отношений охранно-созидательного типа, постоянному самообразованию, личностному и профессиональному саморазвитию на основе овладения компетенциями, подлежащими акмеологическо-

му развитию (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А. Маслоу, В.Н. Мясищев, К. Роджерс, А. И. Субетто, В.Д. Шадриков);

– положениями о диалектической взаимозависимости социальной, биологической и психологической составляющих в процессе обучения и воспитания личности (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н. М. Таланчук, В.Д. Шадриков).

Общенаучный уровень методологии исследования определяется системным, деятельностным, личностно ориентированным, синергетическим, компетентностным подходами.

Конкретно-научный уровень методологии исследования образуют:

– концепции личностно ориентированного образования (А.С. Белкин, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская;

– теоретико-практические положения гуманизации, демократизации и гуманитаризации образования (Ш.А. Амонашвили, К.В. Гавриловец, И.А. Зимняя, И.И. Казимирская, А.П. Сманцер);

– основные положения педагогической психологии о развивающей и воспитывающей сущности обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Четвертый уровень методологии – **методически-процедурный** – соответствует решению поставленных задач и проверки исходных гипотез в проводимом исследовании.

Пути, способы познания объективной реальности принято называть методами исследования.

Методами педагогического исследования называют способы изучения педагогических явлений.

Все многообразие методов педагогического исследования можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

Классификация методов педагогического исследования представлена в табл. 3.

Таблица 3

Классификация методов педагогического исследования

Методы теоретического исследования	Методы эмпирического исследования	Математические методы исследования
Анализ философской, психологической и педагогической литературы; сравнительный анализ; экспертный анализ нормативно-методических документов	Педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, собеседование, анализ продуктов деятельности обучающихся, самооценка и экспертная оценка, анкетирование, тестирование, опрос	Регистрация, ранжирование, шкалирование

Задание 1. Дайте характеристику основным методам педагогического исследования по следующей схеме:

- определение;
- характеристика;
- требования к использованию;
- сильные и слабые стороны.

Задание 2. Какие направления, проблемы научно-педагогического исследования, на ваш взгляд, являются наиболее актуальными в настоящее время? Почему?

Задание 3. Сформулируйте тему педагогического исследования и создайте для нее методологический аппарат.

Задание 4. Прочитайте статью пособия Е.В. Бондаревской, посвященную рассмотрению феномена методологической культуры учителя, и ответьте на следующие вопросы.

1. Раскройте сущность и отличительные признаки феномена «методологическая культура учителя», опираясь на его различные определения, понимания, представленные в статье.

2. Выделите ценностные аспекты методологической культуры учителя. В чем состоит значимость ее формирования у учителей как практических работников образования?

3. Составьте внешнезадаваемую модель методологической культуры учителя. Используйте при этом понятия: «методические ритуалы», «правильный выбор», «чужой опыт», «результат осмысления», «результат припоминания», «творческий арсенал». Почему ориентация на внешнюю заданность не соответствует гуманной деятельности учителя?

4. В чем состоит педагогический смысл понятия «живое знание»? Можно ли представить методологическую культуру учителя как живое знание?

5. Поясните, какое значение для педагогического творчества имеет «живая» методология.

Методологическая культура учителя

*Бондаревская Евгения Васильевна,
академик Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор, г. Ростов-на-Дону*

Практическое значение методологии в педагогике с большим трудом осознается не только современным учительством, но и научным сообществом. Это связано с тем, что долгое время теоретико-педагогическая деятельность, основу которой составляют *методологические знания и умения*, рассматривалась как предмет занятий *только ученых*. Вместе с тем в самой методологии педагогической науки заложен огромный потенциал для развития творчества учителя. Этот потенциал достаточно давно привлекал внимание исследователей. Но только в конце 80-х В.А. Сластенин придает этому феномену значение научного направления. По его мнению, методология может не только обосновывать научную деятельность, но и определять исследовательские умения учителя, придавая особую культуру педа-

гогическому сознанию. Однако формирование методологической культуры только на основоположениях традиционной педагогической деятельности сохраняет не соответствующие смыслу гуманистического образования методологические знания и умения учителя.

Наиболее распространенной сегодня является точка зрения на то, что именно современный учитель должен уметь делать самостоятельно в рамках применения методологических умений: выстраивать образовательный процесс; ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

Методологическая культура рассматривается весьма ограниченно: как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где перечисленные умения опосредованы интеллектуальными операциями: осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии. Степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков).

Устоялось представление о том, что формирование методологической культуры учителя происходит при усвоении им методологических знаний, ознакомлении со способами разрешения противоречий, оценке решений, основанных на научном и обыденном опыте, сравнении и описании реакций профессионального и непрофессионального воспитателей на поступки ребенка и объяснения неодинаковых мер влияния на него и т. п. (Е.В. Бережная, И.А. Колесникова, В.В. Краевский).

В другом варианте основной является ценность профессионального мышления учителя. Эффективность профессиональной деятельности степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориентаций учителя. Педагогическая задача должна быть не только понята, но принята им. В связи с этим предлагается формировать гуманные личностные смыслы профессии учителя посредством наращивания психолого-педагогических знаний и их актуализацией при решении познавательных и практических задач, применения их в новых ситуациях, при усвоении опорных теоретических основ познавательных и практических умений и т. д. К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами – студентами, учителями школ, готовность к самообразованию (А.А. Орлов).

Вместе с тем готовность педагога работать в личностно ориентированной парадигме определяется не только его умениями выполнять те или иные научно-исследовательские операции. Гуманистическая сущность образования состоит в первую очередь в установлении неразрывной связи между двумя видами педагогической деятельности: мыслительной и практической. В достижении этого единства заложена возможность преодоления такого антигуманного профессионального педагогического недостатка, как обучать по схеме, воспитывать по образцу.

В приведенных моделях подготовка будущего учителя к воспитательной и обучающей деятельности происходит не в результате осмысления и анализа педагогической проблемы (несмотря на то что авторы отстаивают именно эту позицию), необходимых для выбора той или иной концепции, программы, технологии, а как результат припомни-

нения – какая методика, прием, средство и т.п. Больше подходят к данному явлению. Поиск решений сводится к выполнению стандартных методических ритуалов, определяющих правильность выбора «оптимального» варианта педагогических действий из чужого, а не собственного творческого арсенала.

Попытка установить связь между деятельностью сознания и операционными умениями, используемая в данных моделях, исключает собственно смысловую сферу деятельности будущего учителя. Личностные ценности подменяются внешними проявлениями квазитворчества: способность выделять противоречия формируется на уровне видения их проявлений, а не на уровне определения причин, их обусловивших; методическая рефлексия полагает самоанализ посредством обнаружения своих педагогических неудач, которые увязываются не с той или иной образовательной парадигмой, как их главным источником, а с недостаточным знанием и умением применять на практике теоретические знания и т.п.

Возникает методологическое противоречие, характерное для современной педагогической науки: между гуманистическими целевыми установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Привычный механизм «перевода» внешних, безусловно, гуманистических ценностей методологических операций, делает практически невозможным процесс их принятия будущим учителем на уровне своего смысла, как субъекта своего, а не чужого педагогического творчества.

Обнаруживается и попытка решить проблему саморазвития личности будущего учителя в узких рамках саморегуляции и самовоспитания, также ориентированных на внешнюю заданность. Субъектность сознания, его ведущая роль в выработке внутренней позиции личности по отношению

к образовательной деятельности остается не востребованной. Необходимость представленных в данных моделях методологических умений для профессионального роста учителя не вызывает сомнений. Однако технократический, функциональный компонент, заложенный в механизм их формирования, явно дисгармонирует с сущностью гуманистической парадигмы, порождая все те же бездумно-автоматические действия учителя там, где необходимо действительно углубленное проникновение в суть педагогического явления.

Отсутствие в данных моделях ориентации на источники и гуманистические средства формирования методологических умений – проникновения в сущностный смысл педагогического явления, критической оценки его источника, нахождения скрытых противоречий-коллизий, их реальных движущих сил и механизмов, использования рефлексии как размышления, полного сомнений, противоречий, переживаний и т. д., – приводит будущего учителя не к собственному творчеству, а к заимствованиям уже готового опыта.

В условиях переориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т. е. методологическая функция педагогической деятельности. Особенно, когда дело касается разработки нового содержания образования. В.П. Зинченко вводит в научный оборот понятие «живое знание». Это знание, которое переосмыслено применительно к себе, своим страстям, предпочтениям, событиям, опыту и т. д., знание, в котором познающий субъект открывает свой личностный смысл. «Смысл содержится в любом знании. Однако его понимание, вычерпывание требует специальной и нелегкой работы. В великих произведениях он неисчерпаем. Здесь для педагоги поучительна характеристика кружка акмеистов, данная О. Мандельштамом: «Мы – смысловики» (В.П. Зинченко).

Современный учитель пользуется теми «инструментами», которыми его научили пользоваться. Их перечень, описанный педагогическими понятиями, начинается в образовательной практике даже не с середины, а с конца. Это приводит к тому, что весь остальной «арсенал» научно-педагогической деятельности, представленный приведенными выше методологическими умениями, остается неиспользованным, пребывает в состоянии спящей возможности. Как правило, учителя чаще всего обращаются к понятию «метод», не придавая значения тому, что это понятие как педагогическая категория не может существовать изолированно.

Однако и перечисленные умения – это только верхушка «айсберга». Чтобы воспитывать и обучать в гуманистической педагогике, учитель должен в первую очередь понимать и происходящее вокруг, и происходящее внутри своего ученика. Для этого ему надо владеть новыми методологическими умениями – определение реального смысла педагогических понятий, описывающих феномены воспитания и обучения, установления связей их смыслов, сопоставления значений и т. д.

Они влияют на самоформирование коммуникативных, организаторских, культурологических, познавательных и т. д. умений, обусловленных деятельностью личностных структур сознания, – критичностью, мотивированием, коллизийностью, рефлексией и т. д.; умений смыслопоисковой деятельности по определению и преодолению кризисных узлов в обучении и воспитании, перестройки имеющихся знаний, конструирования культуросообразных и гуманных смыслов педагогической деятельности и т. д.; умений распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; умений моделировать условия воспитания творческой личности; применять средства педагогической поддержки личностной само-

реализации, нравственной самоактуализации, профессионального самоопределения учащихся; критически переосмысливать ценности традиционного образования для самостоятельного построения собственных смыслов альтернативных педагогических подходов и т. д.

Попытка найти единый метод, применяемый повсюду, т. е. достичь идеала «методологического монизма», показала, что универсальный метод возможен для казарменной педагогики, а в педагогике гуманистической он неприемлем. Более того, каждый предмет и каждая проблема требуют собственного метода, выработка которого невозможно без культурной деятельности педагогического сознания.

В гуманитарно-направленной деятельности педагогов-практиков живут, умирают и воссоздаются педагогические ценности, гуманные способы педагогического взаимодействия, культурное ядро содержания образования, творческие способы педагогической деятельности, культуросообразные педагогические теории и системы. Поскольку педагогическую культуру создают люди, они – живой организм, чутко реагирующий на изменения в обществе, образовании, науке. Она живет и развивается в деятельности и мышлении участников образовательно-воспитательных процессов, в жизнедеятельности образовательных учреждений, в личных достижениях учителей, создающих новые культуросообразные образцы педагогической практики.

В настоящее время проходит болезненная смена «педагогических цивилизаций». От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Знаниевая ориентация в образовании уступает место личностно-смысловой, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, коллективные формы обучения – групповым и индивидуальным, авторитарный

стиль педагогического взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Утверждаются человекоориентированные ценности образования.

Соответственно этим изменениям формируется личностно ориентированная образовательная парадигма. Совершенно естественно, что она не может основываться на методологии, созданной для целей исследования традиционного знаниево-ориентированного образовательного процесса. Наступает время практико-ориентированной методологии, дающей в руки учителю средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности.

Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний посредством глубинного проникновения как в их источник (методологическую основу), так и в движущие силы и механизмы (условия и средства реализации).

Пользуясь методологией науки, учитель способен не только применять чужие образцы воспитательной деятельности, но и создавать собственные, неповторимые авторские модели на основе умения придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого осознание учителя должно быть особым образом организовано, «настроено» на научно обоснованное творчество. Учитель самостоятельно вырабатывает педагогическую позицию (стратегию и тактику), т. е. отношение к предмету своей деятельности. Но для этого он должен уметь пользоваться всем ее научным аппаратом.

Необходимые уточнения в понятие «методология» вносит его философская трактовка: «От теории познания, исследующей процесс познавательной деятельности, мето-

дологию отличает акцент на методах. От социологии науки и науковедения методология отлична своей направленностью на внутренние механизмы, логику движения и организации знания» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983). Таким образом, появляется возможность несколько глубже представить это понятие.

Методология – это наука о методах, ориентированная на внутренние механизмы, логику движения и организации педагогического процесса. Методология базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, путей и способов личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Методологическая культура учителя – это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т. е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения.

Специфика методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является непременным условием последующего формирования учителем субъектности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Методологический поиск – это деятельность учителя по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как личностно значимых для своего саморазвития, так и для последующего развития личностных структур сознания своих учеников.

Умения вести методологический поиск обеспечивают возможность самоформирования (самоорганизации) следующих методологических умений более высоких уровней:

– обнаруживать смысл, основу, идею, учебного материала или педагогического феномена; устанавливать связи различных смыслов, выявлять неявные мотивы, обусловившие возникновение той или иной концепции, причины ее целеполагания;

– проводить сравнительный и феноменологический анализ педагогических феноменов: парадигм, систем, предмета, целеполагания, принципов, содержания, условий, средств воспитания и обучения в различных подходах к образованию; владеть проблемным видением; распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; вычленять и сопоставлять разные по времени основания, послужившие тем или иным педагогам базой для разработки их подходов; определять явные и скрытые источники зарождения педагогического замысла, их противоречивость и порождаемые ею неявные смыслы, которые закладывались в ту или иную систему; устанавливать связи философско-педагогических замыслов с событиями исторической, социокультурной и др. значимости эпохи его создания; давать разностороннюю оценку значения замысла – для времени создания и для современности; определять и преодолевать кризисные узлы в обучении и воспитании, перестраивать имеющиеся знания, конструировать на их основе культуросообразные и гуманные смыслы педагогической деятельности и т. д.;

– устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов; целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры сознания уча-

щихся; моделировать условия воспитания творческой личности; применять средства педагогической поддержки личностной самореализации, нравственной самоактуализации, самоопределения учащихся; использовать и создавать технологии прояснения личностных ценностей, вступления в педагогический контакт, предупреждения и угашения конфликтов, взаимодействия и объединения, смены ролей, преодоления барьеров на уроке, личностного обращения к ученику, выбора, кульминации и разрядки и т. д.

2.2. Образование как социокультурный и педагогический феномен

2.2.1. Образование как ценность

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации»

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

*Сенько Ю.В., академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор, г. Барнаул*

Ценности образования – смыслы участников образовательного процесса, кристаллизованные в типических ситуациях.

Задание 1. Прочитайте статью В.П. Зинченко «О целях и ценностях образования» и статью Н.Д. Никандрова «Ценности как основа социализации и воспитания» и ответьте на вопросы: В чем основная идея статьи? Разделяете ли Вы точку зрения автора? В чем Вы не согласны с автором? Свой ответ аргументируйте.

О целях и ценностях образования

*В.П. Зинченко, академик РАО,
доктор психологических наук, профессор, г. Москва*

Войдем в Мир образования
вместе, а выйдем поврозь.
Каждый в свой Мир.

Слово «образование» в русском языке – одно из самых многосмысленных и загадочных. Оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину и путь, результат. Оно может служить хорошим поводом для забавных лингвистических игр и для серьезных размышлений, что связано с односложным и многозначным корнем «образ». Образ, образа, образец, образок, образчик, образина, наробраз, однообразие – образованщина, разнообразие – образование ... Образ всегда требует пояснения, дополнения. Образ чего, кого, каков, чей? Образ Бога, человека, мира, вещи, действия? Есть необъятный мир образов и есть образ мира (непосредственный или «в слове явленный»). Есть мир образования и есть образование мира. Равным образом можно говорить о значении и смысле образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования.

Последние пары – это уже не игра. Остановимся на первой. Мир образования предназначен для образования человека. Не более, но и не менее того. Кажется, что это бесспорно, несомненно, привычно. Но ведь Бог создал чело-

века по своему образу и подобию. Принимает ли на себя образование божественную функцию образования человека, и если да, то по чьему образу, духу и подобию? Как это ни печально признавать, но есть, с позволения сказать, системы образования, которые не спросив у человека, берут на себя божественную функцию не только образования, но даже всестороннего и гармоничного развития его личности.

Попробуем взять на октаву ниже. Человек – это целый мир. Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человечным ... Разумеется, человеческий мир включает в себя не только (а может быть, и не столько) знания о мире. Он содержит в себе мир природы, мир искусства, мир вещей, действий с ними, мир деятельностей, мир (миры) других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, человеческих отношений и взаимодействий.

Далеко не все из перечисленного входит в институционализированный мир образования, в его компетенцию, которая, к счастью, много уже его притязаний, претензий, да и компетентности. В мире образования лучше всего обстоит дело с обучением, которое, между прочим, само по себе оказывает большое воспитательное воздействие. Что касается целенаправленного воспитания, формирования все той же личности, то с этой целью и ценностью ряда образовательных систем дело обстоит более чем проблематично.

Образование пора перестать уподоблять Ноздреву: «До леса – мое, лес – мой, за лесом тоже мое...». В человеке далеко не все образуется образованием. Хотя, конечно, оно не может быть безличностным и безличным. Справедливости ради нужно сказать, что не все варианты все шире распространяющегося личностно ориентированного обучения воспроизводят логику формирования, проектирования гармоничной личности.

Попробуем представить себе различия между позицией формирования личности в обучении и позицией личностно ориентированного обучения. Упрощая, можно сказать, что при формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) – «вычитывает» из ученика и принимает его в себя. Между прочим, вторая позиция дает больше шансов учителю быть принятым в себя учеником.

Нужно попытаться уйти от навязываемых образованию целей и ценностей, от традиционных задач обучения и воспитания, фатально связанных посредством разделительного союза «и». Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. Иное дело их конкретное, даже технологическое (психотехническое) преломление и воплощение. Если принять это положение, то из него следует, что не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой новой реформе образования или к очередному этапу реализации старой. Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны.

В.С. Соловьеву принадлежит ценностно-иерархическая шкала трех основных областей человеческой жизнедеятельности: духовное, интеллектуальное, социальное. Несомненно, что эти области человеческого существования одновременно являются и его главными ценностями, в том числе и индивидуальными. Несомненно также, что в поиск их конкретных форм и взаимосвязей, в поиск путей их достижения должна вносить существенный вклад система образования.

Перечисленные ценности – это своего рода система координат, которая, хотим мы того или нет, так или иначе расширяется, конкретизируется, доопределяется. Возникает вопрос, кем? Дело ли государства или государственных реформаторов определять или доопределять духовные и интеллектуальные ценности и цели образования? (Ведь дух

дышит, где хочет!) Такие прецеденты бывали, и они имеют свое название – тоталитаризм. Было бы слишком просто (и жутко), если бы цели и ценности образования вновь начали спускаться сверху в органы образования, затем в систему образования и, наконец, в головы учащихся.

Фундаментальные ценности имеют разные источники. Демократическое государство не может претендовать на определение духовных и интеллектуальных ценностей. Максимум на социальные, да и то не на их определение, а на обеспечение условий их достижения. Сказанное не означает, что государство должно быть отлучено от определения, если не ценностей, то требований к системе образования.

Требования, цели, реформы, стратегии, доктрины, как бы их ни называть, должны быть не навязаны извне, а приняты в себя системой образования. Последняя уже пришла к заключению, что учащийся – не объект воздействия, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности. Она отказалась от «фантома однообразия», от искусственного подведения всех под одну норму и вспомнила, что индивидуальность учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина (В.В. Зеньковский, 1996, с. 192).

Система образования становится, наконец, главным субъектом ценностей, целей и путей их достижения, она перестает быть объектом воздействия и манипуляций со стороны государства. Поэтому сегодня, как никогда, важно и нужно внимание государства к образованию.

Система образования, естественно, не безупречна. Сталкиваясь с неисчерпаемостью мира ценностей, мира идеалов, она сама вынуждена доопределять общечеловеческие ценности, ставить цели и искать средства образовательной деятельности. Разумеется, как во всяком творчестве, успех не гарантирован. Но он существенно выше, ког-

да цели и средства оказываются не внешними по отношению к образованию, а органичными, имманентными ему. Девальвация старых целей и ценностей, поиск новых, опробование целей средствами, их определение и доопределение – это и есть духовная работа нашего образования.

К этой работе следует прислушаться, проанализировать ее, довериться ей, не опасаясь того, что инновации в образовании приведут к хаосу. Растущее разнообразие в образовании – это необходимое условие его устойчивости и стабильности. Именно разнообразие и обеспечивает возможность выбора и последующего отбора наиболее эффективных образовательных стратегий и технологий.

Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются, соревнуются консервативные и динамические составляющие и свойства. Не нужно думать, что источником динамизма может быть только государство и мобилизованные и призванные им реформаторы. Чувство гражданственности свойственно системе образования не меньше, а скорее всего больше, чем любым другим институтам государства. Образованию больше, чем любым другим частям общества, свойственны широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» ценностям, как свобода, добро, знание, понимание, искусство, человеческая мысль... Образование России, культура России – это ее достояние и неотъемлемая часть. Пока они живы, будет жива и Россия.

Ценности как основа социализации и воспитания

*Н.Д. Никандров, президент РАО,
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва*

Когда мы начинаем какое-либо новое дело, естественно, что в явном или неявном виде мы ставим перед собой цели, планируем содержание работы, ищем подходящие средства. Но социализация существует с тех пор, как существует род

человеческий; воспитание – с тех пор, как человек осознал необходимость специально воспитывать и обучать, не полагаясь только на естественное и не планируемое влияние жизни. Поэтому человек, которому по необходимости или даже случайно приходится осуществлять воспитательное воздействие (например, сделать замечание мальчишке, озорничавшему на улице), может так естественно вписаться в ситуацию, что специально не задумывается о целях, содержании и средствах своей «воспитательной работы». Эту существенную и очень важную особенность практической педагогики в свое время хорошо подметил К.Д. Ушинский в первых строках предисловия к фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания». Он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом» (Ушинский, т. 8, с. 11).

С тех пор как были написаны эти строки, «педагогических блужданий» не стало меньше. Наверное, прежде всего потому, что с ходом времени приходится вновь и вновь ставить уже решенные на более раннем этапе проблемы (например, возвращаться к проблеме содержания обучения по мере развития научного знания). И сейчас часто приходится слышать сетования на то, что российские учителя не владеют какими-то эффективными технологиями воспитания, соответственно, не решают своих проблем в школе. Убежден, что реальных причин нынешних трудностей с воспитанием

как частью организованного образования и более широкого процесса социализации много, но менее всего следует винить учителя в невладеении технологиями воспитания. Гораздо более важно то, что на рубеже 1980–1990-х годов была практически сознательно разрушена система советского воспитания без адекватной ее замены. Понятно, что эта система имела целый ряд весьма существенных недостатков (чрезмерная политизация, авторитарность, показуха и др.). В то же время вспоминаются слова Н.И. Лобачевского – не только великого математика, но и ректора Казанского университета, т. е. воспитателя юношества: «Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего значения? ... Мое мнение: ничего не уничтожать и все совершенствовать» (Лобачевский, 1832, с. 593). Как полезно было бы вспомнить ту давнюю работу великого соотечественника, когда в нашей педагогике – да и в других областях нашей жизни – такое заметное место на первых этапах реформирования занимали слова «слом», «сломать», «разрушить». И вторая причина наших трудностей с воспитанием, прямо следующая из первой, но имеющая и более широкую социальную обусловленность – стало неясным, что же воспитывать, каким мы хотим видеть россиянина в наших специфических условиях переходного периода и в ближайшей перспективе. И это прямо подводит нас к проблеме ценностей человека, общества и государства: ведь в интересах этих трех субъектов, как отмечается в Законе «Об образовании», должно осуществляться образование как процесс воспитания и обучения.

В то же самое время – конец 1980 – начало 1990-х – соответствующие размышления велись прежде всего вокруг проблемы общечеловеческих ценностей, подчеркивалось, что раньше у нас воспитывались классовые ценности, теперь акцент сделан на общечеловеческих. Но если классовым ценностям в нашем прошлом сверхидеологизирован-

ном мире посвящались статьи, книги, постановления и т. д., то с общечеловеческими ценностями вопрос не так ясен. И он, этот вопрос, очень обширен, имеет много граней, соответственно, достоин обстоятельного обсуждения. Но не здесь. Для меня вполне достаточно, чтобы при употреблении этого понятия – при всей его спорности – читатель знал, что имеет в виду автор. А споры, конечно, еще будут.

По-видимому, правильно считать, что цели воспитания вторичны по отношению к ценностям или даже составляют своеобразный третий этаж, третий срез. Они в широком социальном и более конкретном образовательном планах фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и / или провозглашено различными способами как норма. Меняются ценности – меняются нормы – меняются цели воспитания. Причем вполне естественны, во всяком случае, социально легко объяснимы определенные запаздывания, когда общество чувствует, что ценности сменились, а система образования не отразила – или не в полной мере отразила – этот факт изменением в целях воспитания. Это было в истории, но это особенно хорошо чувствуют современники.

Бывает, правда, и другое – и общество, и его идеологи понимают, что декларируемые ценности не разделяются очень многими, но политики и идеологи, спасая лицо, продолжают настаивать на непопулярных и тем самым нереализуемых целях. Так обстояло дело уже до и долгое время после принятия «Морального кодекса строителя коммунизма», который как часть Программы КПСС был принят на XXII съезде в 1961 году. Абстрактно говоря, тот набор ценностей совсем не плох, он включает многое из того, что мы сейчас называем общечеловеческими ценностями. Разумеется, моральный кодекс начинается с преданности делу коммунизма, включает непримиримость к врагам этого дела. Разумеется, в нем легко просматривается приоритет

общественных дел и ценностей перед личными; но последние годы хорошо научили россиян, что является альтернативой этому приоритету. Одно плохо – уже в те годы декларации сильно расходились с реальностью, уже тогда провозглашались как желательные одни образцы поведения, а жизнь вознаграждала совсем другие. При таком противоречии всегда побеждает жизнь, если только не применять подавление; такой опыт у нас тоже был. Он был, понятно, и раньше. Э. Кабе, вынужденный из-за репрессий эмигрировать из Франции в 1834 году, не в критическом, а в констатирующем ключе писал о том, что «Искусство управлять есть только искусство подавлять, порядок есть всюду только организованное рабство» (Кабе, 1935, с. 196).

Нельзя не отметить, что и в практике советской школы идеи «Морального кодекса строителя коммунизма» частично осуществлялись – в собственно «коммунистической», и в общечеловеческой части. Достаточно вспомнить педагогическую систему и практику В.А. Сухомлинского. В его Павлышской школе всем были известны и практически применялись «Кодекс человеческой порядочности или то, что в Павлыше считалось мерзким и гнусным», «Десять нельзя», «Законы дружбы». Так, среди «мерзкого и гнусного» – «лениться, бездельничать, быть нерадивым, дармоедом ... выдавать за доблесть и заслугу то, что является твоим долгом ... гнушаться простого труда отца твоего и матери твоей ... наушничать, доносить на товарища ... обижать девочку, девушку, женщину» и др. (Мухин, 1999, с. 355–356). Понятно, что эти высказывания не теоретико-философский трактат, что они (как и другие из «Десяти нельзя» и «Законов дружбы») даны в понятной для детей форме. Но общая гуманистическая направленность несомненна, как несомненно и то, что это реальные общечеловеческие ценности, которые для Сухомлинского были коммунистическими.

Министерства образования всегда любили ругать; есть любители и сейчас. Вместе с тем посмотрите «Типовые правила для учащихся» и «Инструкцию об оценке за поведение, за прилежание к учению и общественно полезному труду учащихся общеобразовательных школ», разработанные в Минпросе СССР в апреле 1985 года (опубликованы в «Учительской газете» 27.08.1985 г.). Большая (с ударением на первом слоге) их часть суть общечеловеческие и наши российские отечественные ценности.

Нежелание менять отжившие или не популярныe ценности – частое и не всегда отрицательное явление: ведь люди могут и ошибаться, отрицая значимые и даже благородные идеалы. Но бывает и просто запаздывание. Отстает от жизни ее теоретическое осмысление, соответственно, нет четкости в формулировке целей воспитания, и – опять-таки соответственно – школа вовремя не получает необходимые теории и методики.

Проблема эта, конечно, не только российская. Н. Пастуович, касаясь проблемы реформирования систем образования в «посткоммунистических странах» (не могу не взять в кавычки этот термин, поскольку коммунизма, у нас, конечно же, не было), отмечает ее как общую для всех этих стран. И правильно ее объясняет: «Совершенно наивно ... думать, что в обществе, составленном из групп с конфликтующими интересами, политически доминирующая группа не попытается контролировать образование в попытке сохранить существующее разделение власти. Такая попытка будет более успешной, если она скрыта. И это делает «скрытую программу» универсальным феноменом» (Pastuovic, 1993, с. 410). Само же понятие скрытой программы (hidden curriculum) было введено в обиход намного раньше американцем Б. Снайдером для обозначения именно этого случая – провозглашены одни цели (ценности), фактически формируются и действуют другие (Snyder, 1971).

Впрочем, понятие «скрытой программы» не означает, что кто-то специально стремится к «закрытости» воспитания и социализации, к тому, чтобы влияние было непременно «тайным». Исследователи, которые специально изучали процессы социализации в мире, прежде всего в развитых странах, обращали внимание на то, что при отсутствии какого-то единого идеологического центра, при большом разнообразии мнений и подходов в деталях общая направленность и содержание этих процессов вполне определена; целью является человек, приспособленный к современному миру и в основном довольный им. А средства – и организованное образование, и взаимодействие семьи, школы и общины (вспомним в СССР – взаимодействие школы, семьи и общественности), и чрезвычайно широко развитые во всех учебных заведениях внеучебные, клубные формы работы (Кривов, 1992; Петрищев, 1985, 1992 и др.).

Мы живем в переходное время. Не очень ясно, в каком обществе мы жили (понятия коммунизма или тоталитаризма далеко не охватывают все его реалии), еще менее ясно, к чему идем. Допустим, идем к цивилизованному рынку и достойной жизни. Но и эти понятия достаточно многозначны и идеологически нагружены. Более того, многие задумывающиеся над этими проблемами несомненные представители и приверженцы рыночной экономики понимают, что рынок – не лучший инструмент отработки системы ценностей. Так, об этом пишет известный предприниматель Дж. Сорос в книге, название которой, казалось бы, нельзя было от него и ожидать – «Кризис мирового капитализма» (Сорос, 1999). Приведу некоторые любопытные цитаты, иногда – просто названия разделов: «Переходное общество подрывает общественные ценности и ослабляет сдерживающие моральные факторы ... Переходная экономика это все, что угодно, только не общество» (с. 85); «Мы мо-

жем выделить два вида ценностей: фундаментальные принципы, которых люди придерживаются независимо от последствий, и практическая целесообразность, когда люди полностью руководствуются ожидаемыми последствиями» (с. 85–86); «Пока капитализм остается победителем, стремление к деньгам перекрывает все другие общественные соображения» (с. 112); «Она (система мирового капитализма) имеет центр и периферию, как настоящая империя, и центр получает выгоды за счет периферии» (с. 114); «Капитализм versus (лат. «против») демократии» (с. 119); «Мы привыкли измерять прогресс динамикой ВВП, но это равносильно тому, чтобы признать деньги в качестве подлинной ценности ... Подлинные ценности невозможно измерить деньгами» (с. 228–229); «Между подлинными ценностями и рыночными ценностями существует пропасть. На рынках господствует конкуренция, а цель состоит в том, чтобы выиграть. Подлинные ценности достойны уважения как таковые» (с. 231). Интересно не то, что известный капиталист говорит о «неминуемом распаде системы мирового капитализма» (с. 113), даже не его описание построенного в России общества как грабительского капитализма (с. 167 и дальше). Подлинной бедой он считает, что «денежные ценности узурпировали роль подлинных ценностей, а рынки стали господствовать в таких сферах общественной жизни, где им не должно быть места» (Там же. С. 226), называя среди прочих области образования, медицины и науки. Не правда ли, очень интересные высказывания бизнесмена о современном капиталистическом обществе, рынке и ценностях? Кстати, интересные рассуждения Дж. Сороса являются хорошим примером воспитания ценностей в том его варианте, который иногда называется «values clarification» (прояснение ценностей). Он особенно приемлем для тех, кто опасается невольно оказаться причастным к промыванию моз-

гов и индоктринации, кто близко связывает понятия воспитания для демократии, критического мышления и просвещения ценностей (Weinstein, 1991).

Понятие переходного общества, которое упоминает Сорос, не ново. Соответствующая литература появилась уже давно, хороший ее обзор дает С. Бирзи в интересной книге «Образовательная политика в странах переходного периода» (Birzea, 1994). Но посмотрим хотя бы только на один аспект перехода – каковы же должны быть более или менее принятые всем обществом ценности, чтобы страна могла считаться не «переходной», а «современной» – ведь, наверное, мы хотим быть современной страной? Об этом написали А. Инкелес и А. Смит еще в 1974 году, т. е. в период относительной двухблоковой стабильности, до перестроек и потрясений. Согласно их точке зрения, современное общество должно усвоить: открытость новому опыту; готовность к социальным переменам; понимание разнообразия мнений и установок окружающих, готовность формировать и отстаивать свое мнение; энергичный поиск фактов и информации, на которых можно основать свое мнение; ориентацию во времени на настоящее и будущее, а не на прошлое; чувство влияния, т. е. убеждение, что человек может влиять на свое окружение; ориентацию на долгосрочное планирование как в общественных делах, так и в личной жизни; веру, в основном, в предсказуемость окружающего мира, в то, что на народ и институты можно положиться в исполнении их обязанностей; уважение к техническим умениям, принятие их как основы для распределения благ; большее уважение к формальному образованию и подготовке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности (Inkeles, Smith, 1974). Переноса эти, думается, неплохо сформулиро-

ванные требования на себя, на окружающих, на страну в целом, приходишь к неутешительному выводу: современными нас можно назвать лишь с большой натяжкой.

Итак, общечеловеческие ценности. В логике, как известно, наиболее частым видом определения понятий является определение через род и видовое отличие. Тогда определение общечеловеческих ценностей будет очень простым: это ценности, которые принимают все люди, их подавляющее большинство, весь род человеческий. Боюсь, что такое определение нас мало продвинет в решении вопроса. И, конечно, теперь всем, но и раньше очень многим было ясно, что сколь угодно «подавляющее» большинство не должно никого подавлять. Но в качестве первого приближения на этом остановимся. Важнее другое – какие же ценности являются общечеловеческими, да и есть ли такие в абсолютном понимании? Если есть, то где, в каких документах (может быть, постановлениях?), каких великих книгах они «прописаны»?

Ясно, во всяком случае, что уже с древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему писанных моральных норм. И хронологически речь сначала шла именно об общечеловеческих ценностях, которые не связывались с конкретным историческим периодом, конкретной культурой. Это, видимо, не случайно и отнюдь не объяснялось неразвитостью логического мышления людей. Что касается формальной логики, то те, кто тогда ею занимался – например, Платон, Аристотель и другие – право же, мыслили не менее логично, чем большинство современных людей, включая философов и логиков. Возможно, конечно, другое – в силу многих причин людям тех времен свойственно было принимать относительно небольшой («свой») регион за весь мир, а ввиду отсутствия писаной истории ограничивать хронологические рамки относительно близкой современностью. В то же время

не случайно, что великие философы древности стремились представить себе и теоретически обосновать облик идеального человека как средоточия фундаментальных ценностей-добродетелей. Так, Конфуций (551–479 до н.э.) ввел понятие некоего синтетического качества «жэнь», которое вполне соответствует современной гуманности, человечности и проявляется в таких более частных качествах, как справедливость, верность, искренность и др. Из этого качества Конфуций выводил и свою цель воспитания «благородного мужа», причем воспитание, по его мысли, должно играть более важную роль, нежели происхождение.

В наше прагматичное время понятие «добродетель» употребляется достаточно редко и либо в очень специальном философском смысле, либо даже с оттенком иронии. В этом плане показательно, более того, на наш взгляд, достойно уважения понимание, изложенное В.Д. Шадриковым. Согласно ему, целью школы (правда, автор говорит о «лучших школах», не раскрывая, впрочем, этого понятия) «может стать воспитание добродетелей и добродетелей» (Шадриков, 1993, с. 39). И это уже наше время. Возвращаясь к древней истории, отметим, что примерно в то же время совсем в другом ареале (Европа, Греция) сложилось понятие калокагатии (прекрасный+хороший, добрый) как идеала физического и нравственного совершенства, развитое в учениях о воспитании Сократом, Платоном, Аристотелем и другими великими греками.

С тех давних времен почти все мыслители – отнюдь не только педагоги – обращались к проблеме воспитания фундаментальных добродетелей. Много об этом сказано в религиозных книгах – Библии, Коране и других. Так, в заветах и положительных заповедях Пятикнижия, особенно в Декалоге – десяти заповедях, которые, по преданию, Бог передал людям через пророка Моисея, характерно уже то,

что меньшая часть – четыре первых – являются собственно религиозными, т. е. определяют отношение человека к Богу. Шесть последующих заповедей определяют отношения между людьми и ввиду своей обобщенности практически являются общечеловеческими ценностями. Это разделение отражено и тем, что заповеди были написаны на двух отдельных скрижалях (досках).

Кто будет спорить с такими заповедями и запретами: чти отца твоего и мать твою; не убий; не прелюбодействуй; не кради; не лжесвидетельствуй; не пожелай добра ближнего твоего (я не сохраняю здесь библейский стиль)? «Воинствующий атеист», конечно, не сочтет это риторическим вопросом, напомним, что в истории, да и в самой Библии есть много свидетельств нарушения этих заповедей, есть много человеческой злобы, много крови. Не буду вступать в этот спор; почти уверен, что на житейском – в конечном счете, самом важном – уровне большинство сочтут эти шесть заповедей положительными нормами поведения. Совсем другой вопрос – соблюдает ли их каждый и в полном объеме? И вот здесь большинство наедине со своей совестью ответят «нет». Но это, действительно, – другой вопрос.

Восприняв десять заповедей Ветхого завета, христианство дополнило их прежде всего учением о любви к ближнему, последовательно изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой – в этом основная суть христианской любви как общечеловеческой ценности. И это вполне усвоено Кораном, который на столетия младше и Ветхого, и Нового Завета: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим, и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе». А еще много, много раньше, в древнеегипетской «Кни-

ге мертвых», сказано так: «Я делал то, о чем говорят люди, чем довольны боги; я удовлетворил бога тем, что он желает; давал хлеб бедным, воду жаждущим, одежду нагим, переправу тому, кто не имеет лодки . . . ». Как легко увидеть в этих древних текстах – даже независимо от того, будем ли мы считать их богодухновенными или созданием ума и рук человеческих – переключку общечеловеческих ценностей!

Законы Хаммурапи и Солона, Домострой и различные декларации, которые предшествовали революциям или следовали за ними (во Франции, США, России и т. д.), так или иначе провозглашали моральные нормы- ценности, включая многое из освященных веками. Вместе с тем понятно, что отождествлять государственные документы и общечеловеческие ценности нельзя. Даже если и не принять в полном объеме утверждение, что государство есть воля господствующего класса, возведенная в закон, даже беря за основу идею общественного договора, – все равно многие провозглашаемые государством ценности – суть ценности господствующей группы населения (класса). Иначе, скажем, не могло и быть при рабовладельческом строе, когда рабы считались лишь говорящими орудиями; и сколь угодно гуманное обращение с ними (что тоже могло иметь место) никак не меняло дела в принципе.

Поступательное движение истории, забота о самосохранении заставляли человечество как-то сближать позиции отдельных групп, взаимно учитывать интересы друг друга, принимать документы, в которых делается попытка узаконить систему ценностей, признаваемых (или которые должны быть признаны) всеми. Правда, если судить по количеству горя и насилия в мире, его вряд ли можно назвать более гуманным сейчас по сравнению с прежними временами, и все же общее движение к более гуманному миру есть. Оно отражено и в документах последнего

времени, например, во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1948 году. Так, первая статья провозглашает, что «все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Подчеркнем здесь два момента – 1) все люди и 2) прежде всего утверждается такая фундаментальная ценность, как свобода. По сути, свобода, равенство, братство, провозглашенные, конечно, фундаментальными ценностями гораздо раньше, во времена Великой французской революции, лежат в основе и конкретизируются во всех 30 статьях Декларации. Они, а также многие другие основные права и свободы вошли и в Конституцию Российской Федерации 1993 года. Более того, в Конституции СССР 1936 года («сталинской конституции») также провозглашены многие права и свободы. Весь вопрос, конечно, в том, что реально осуществлялось. О практическом осуществлении свободы слова, например, не было и речи, хотя, с другой стороны, права на труд, бесплатное медицинское обслуживание и образование не только провозглашались, но и реально осуществлялись, чего нет, увы, сейчас в России.

Проследить, как в трудах мыслителей давнего и близкого прошлого проходила и отражалась идея общечеловеческих ценностей – важная, интересная, но специальная задача, выходящая за рамки этой книги. Однако нельзя обойти современность, тем более что сейчас проблема ценностей привлекает все большее внимание. Подходов здесь бесчисленное множество. Предельно обобщенно рассматривает вопрос В.А. Караковский. Его набор ценностей – человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир (Караковский, 1993). Не подвергая сомнению значимость ни одной из этих ценностей, вполне поддерживая общую идею автора, идею «ориентации школьников на общечеловеческие ценности», не могу полностью

принять три разных «подхода» или «уровня» определения этих ценностей: религиозный, житейский и путь «обращения к ценностям фундаментальным, более общим понятиям» (Там же. С. 109). Полагаю, что эти три пути не исключают друг друга. Не исключают сейчас, шли не раздельно, а в едином русле и в истории развития человеческой морали.

Несколько иной набор ценностей «в рамках базового содержания (общего) образования» выделяют авторы «Прогностической концепции целей и содержания образования»: стремление к истине; социальное благополучие общества; социальная справедливость; нравственные гуманистические нормы; приобретение знаний; уважение к умельцам и талантам; порядочность в крупном и в мелочах; собственное достоинство; ценность личности; здоровье свое и окружающих; сохранность природы и возможность ею наслаждаться; социальная активность; нравственное здоровье коллектива и общества; ценность других народов, их специфики и культуры; доброжелательность в отношениях и взаимопомощь; гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Авторы к тому же заключают, что, «разумеется, перечень не исчерпан и система открыта» (Прогностическая, 1994. С. 49).

Еще более детальный набор предлагают авторы сборника «Навстречу жизни». Он обращен к молодым христианам и к тем, кого авторы хотели бы привлечь к христианству, и содержит раздел «Нравственные ценности христианства», занимающий почти сто страниц (Навстречу, 1993). Не побоюсь обширного цитирования и перечислю названия глав, каждая из которых относится к одной из ценностей: верность поставленной цели; способность к состраданию; участливость; чувство надежности, безопасности; убежденность; стремление сотрудничать с другими; мужество; упорство в достижении цели; энтузиазм, активное от-

ношение к жизни; справедливость; вера; верность; чувство товарищества; способность прощать; дружелюбие; вежливость; великодушие; готовность прийти на помощь; святость; честность; смирение; инициативность и находчивость; оптимизм; доброта; любовь; преданность в дружбе; послушание; терпение; миролюбие; настойчивость; радостное восприятие жизни; готовность уповать на Бога; целеустремленность; способность к раскаянию; умение не падать духом; уважительное отношение к окружающим; чувство ответственности; почтительность; способность к самодисциплине; мудрое отношение к своему достоянию; чувство благодарности; готовность доверять; надежность; бескорыстие; мудрость; поклонение Богу.

Итак, 46 ценностей. Собственно, почему бы нет? Но возникают вопросы. Во-первых, почему все это – ценности только христианства? Разве приверженец других религиозных воззрений не подписался бы под почти всем этим набором? Далее – исчерпывающий ли этот набор? Например, здесь присутствуют вера и любовь, а где же такая фундаментальная ценность христианства, как надежда (в христианском же толковании)? В некоторых случаях разделение представляется искусственным – например, в самом начале списка идут весьма близкие понятия участливости и способности к состраданию, близко друг к другу стоят верность поставленной цели, настойчивость и целеустремленность. Разумеется, в гуманитарной «материи» нельзя полностью выдержать такое логическое требование к классификации, как единство оснований и взаимоисключаемость членов деления, но сама дробность уже создает предпосылки нечеткости и возможных ошибок. Как материал для душевного чтения (употребляю эти слова без всякой иронии, соответственно, без кавычек) сборник, думаю, достигает своей цели. Но в обсуждении проблемы общечело-

веческих ценностей он нас, боюсь, не продвигает, поскольку нет даже попытки как-то упорядочить эти ценности.

П. Уайт выделяет из всего спектра ценностей «гражданские добродетели». Она прежде всего подчеркивает, что образование должно брать на себя ответственность за воспитание, не может не делать этого. Это важно отметить, т. к. и в советской последнего времени, и особенно в российской педагогической литературе неоднократно утверждалось, что на Западе система образования вообще не занята воспитанием («свобода»). А далее в соответствующих главах автор подробно разбирает как желательные ценности следующий достаточно краткий набор: надежда и уверенность; мужество; самоуважение и самопочитание; дружба; доверие; честность; порядочность и воспитание гражданственности (White, 1996). Книга П. Уайт по стилю напоминает философский трактат, поэтому она занимается содержанием, но не уделяет особого внимания процессу воспитания. Но нам сейчас важен именно содержательный аспект, сам набор ценностей.

Гораздо подробнее разбираются ценности (причем именно под этим названием) в коллективной работе группы соотечественников П. Уайт (Values, 1996). С точки зрения содержания это – фундаментальные «либеральные» ценности свободы, равенства и (нет, не братства) рациональности (разума). Это – духовные ценности, которые ближе не определяются, т. е. это, скорее, некое интегративное качество, своего рода отношение к миру, для иллюстрации чего автор (Дж. Халл) говорит – и, по-моему, очень правильно – о «русской духовности» (Там же. С. 33). Это моральные ценности, опять-таки объединяемые различием добра и зла, но ближе не определяемые. Это – экологические ценности, ценности политической демократии, прежде всего гражданственность. Это ценности искусства, здоровья и здорового образа жизни. Хотя ценностей ока-

зывается относительно немного, авторы отдают себе отчет в том, что необходим интегральный подход к воспитанию, т. е. воспитание целостной личности (educating the whole person) (Там же. С. 111), всестороннее развитие личности (all-round development) (Там же. С. 23). Интересно, что вся аргументация заставляет вспомнить и наши споры о реальности всестороннего развития, и комплексный подход, и целостный процесс воспитания (например, В.С. Ильин, 1984). А вторая часть книги посвящена именно процессу воспитания, в котором акцент делается не на «привитии», а на «прояснении» и «переживании», т. е. признается, что главное – не индоктринация, а упражнение в деятельности.

На тех же Британских островах, но севернее – в Шотландии – Шотландским Консультативным Советом по куррикулуму (напомним, что в англоязычной традиции куррикулум – это содержание обучения вместе с его методами и формами) предложен «для обсуждения и развития» очень краткий документ по проблеме ценностей (Values, 1991). Очень важно, что с первых строк подчеркнуто: «Когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности» (Там же. С. 2). Далее разъясняется – полагаю, вполне правильно, – что «ценности пропитывают всю образовательную деятельность» (Там же), что «ценности не всегда усваиваются сознательно» (Там же. С. 3) и что «мы вряд ли достигнем полного согласия относительно ценностей. Но мы бы и не хотели этого» (Там же). Последнее заставляет вспомнить давнее (IV век) высказывание Августина Блаженного: «В главном – единство, в спорном – свобода, во всем – любовь». Действительно, вряд ли стоит ломать копыя в вопросах, касающихся даже ценностей, если речь идет о вещах, которые касаются личных вкусов и пристрастий; еще раньше было сказано, что «de gustibus non est disputandum» – о вкусах не спорят. А далее перечисле-

ны ценности, которые не названные в документе авторы доклада разбили на четыре группы: ценности учения, уважение к себе и забота о себе, уважение к другим и забота о них, чувство принадлежности, социальная ответственность. Подробнее анализировать документ не буду, важно, что есть и такой подход и что вопрос ставится в конкретном практическом плане: как в рамках школьной общности (т. е. учителя, обслуживающий персонал и учащиеся) согласиться о некотором приемлемом для всех наборе ценностей.

Вполне практические задачи стоят перед теми, кто стремится вести профессиональную деятельность с учетом определенного набора профессиональных (корпоративных) ценностей. Здесь, понятно, речь изначально не идет об общечеловеческих ценностях, хотя эти своеобразные кодексы чести должны быть привлекательными для многих. Такова, например, известная клятва Гиппократата, которую приносили врачи многих поколений. В последние годы студенты некоторых российских – а ранее советских – вузов при посвящении в студенты тоже дают клятву, содержащую определенную систему профессиональных ценностей. Очень интересная подборка кодексов чести приведена в американской книге «Прикладная этика» (Ethics, 1993). Специальный разбор этих документов здесь не важен. Но читатель и так легко поймет, что – при определенных моментах сходства – между профессиональными кодексами чести и общечеловеческими ценностями – дистанция огромного размера. При этом иногда корпорации специально формулируют довольно подробные и в какой-то мере конкурирующие по содержанию наборы ценностей, которые тем самым помогают сохранять свою идентичность, своеобразие при огромном числе фирм (Williams, 1994).

Эти рассуждения приводят к выводу: вопрос о ценностях, в том числе общечеловеческих, пожалуй, поддает-

ся только весьма субъективному решению, является своего рода экспертной оценкой, причем экспертом выступает каждый, кому по какой-то причине приходится решать этот вопрос. Его решение, несомненно, облегчается для верующего: в этом случае надежным ориентиром оказывается тот набор ценностей, который дан в основной книге той или иной религии. Так, христианин может обратиться к Библии, а в различных катехизисах содержится систематизированное и комментированное изложение тех ценностей, которых должен придерживаться христианин. В книге «Образовательная деятельность русской православной церкви: проблемы освоения наследия» (Образовательная, 1996) прокомментированы более 800 пособий для занятий по Закону Божьему, которые так или иначе все связаны с воспитанием христианских ценностей. Позволю себе высказать убеждение, что книги исторических религий человечества ориентируют в этом вопросе не только верующего. Они так или иначе аккумулировали житейскую мудрость народов, являясь в этом смысле энциклопедиями общечеловеческих ценностей. Но, конечно, полного совпадения здесь ждать нельзя, иначе необъяснимыми были бы вражда и непримиримость религий в истории человечества, которые являются следствием несовпадения ценностей, иногда незначительного для непредубежденного взгляда.

То, что традиционные, давние ценности могут в воспитательном отношении быть более эффективными, показывает интересное исследование Дж. Гасфилда. И, пожалуй, особенно интересен его вывод о том, что для развития страны такая опора на традиционные ценности имеет самое положительное значение, отнюдь не ведет к застою и консерватизму там, где требуется модернизация. Его работа конца 1960-х гг. касалась Японии, а это, мы помним, было время «японского чуда» (Gusfield, 1967). Но счи-

тать, что «давность» тех или иных ценностей дает основание для их абсолютизации, значит, входить в противоречие с реальностями жизни, иногда – с самим собой. Так, Р. Шейерман в начале статьи утверждает, что «моральный кодекс абсолютен, он неподвластен месту и времени» (Шейерман, 1992. С. 137). Но через две страницы справедливо пишет, что «ценности индивидуальной свободы сформировались на равнинах Запада. В густых лесах северо-запада, где возникли первые города Древней Руси... привился иной культурный опыт, основанный на ценностях взаимной зависимости и равенства» (Там же. С. 139–140). Такой подход разделяется и некоторыми российскими авторами. И.Н. Ионов, например, рассматривая различие российской и западной цивилизаций, пишет, что «в Европе получили развитие городские, буржуазные ценности, а в России – общинные, коллективистские. Европейец решал свои проблемы, развивая расчетливость и своекорыстие, а русский – утверждая уравниательные коллективистские идеалы» (Ионов, 1994. С. 14). Он также объясняет такие особенности россиян равнинным однообразием ландшафта, идя и еще дальше. Согласно ему, нежелание выделяться активностью из среды окружающих, терпеливость, стремление действовать числом, а не умением, неторопливость в действии также имеют именно это происхождение (Там же. С. 11; 12); отмечается, впрочем, что «тот же коллективизм был основой душевности отношений между людьми, безоглядных проявлений благородства и самопожертвования, широты души русского человека» (Там же. С. 13).

Будем исходить из того, что желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей. В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Не-

соответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни.

Сколько же таких ценностей, сколько целей воспитания должно быть? Например, в школе? Вопрос непростой. В свое время была издана и переиздана книга «Примерное содержание воспитания школьников» (Примерное, 1976). Помню, как ее критиковали во времена перестройки, хотя, кстати, там есть немало выступлений против авторитаризма педагогов и формализма в воспитании, в книге подчеркивается, что она «не является сборником нормативных, строго обязательных для воспитателя положений» (Там же. С. 7). Но интереснее сейчас другое. Была выстроена система целей воспитания и содержания воспитательной работы с первого по последний классы. В книге последовательно проведен деятельностный подход (не столько разъяснение, сколько действие и приучение), специально и подробно говорится о необходимости и системе скоординированной деятельности школы, семьи и, конечно, общественности. Правда, слово «цели» в книге не употребляется, оно заменено «общими задачами»; правда, сейчас мало кого вдохновит ориентация на воспитание личности активного строителя коммунизма и некоторые соответствующие конкретности. Не будем с высоты (высоты ли?) нашего времени критиковать эти стороны вышедшей четверть века назад книги. А вот то, что чрезмерная подробность, перечислительный характер изложения, который, возможно, и был по душе многим (чтобы не особенно думать, когда пишешь всякого рода школьные планы и отчеты), по сути вели к той самой мелочной регламентации и «заорганизованности», против которой выступали и сами авторы – это, думаю, критики достойно.

Считаем более правильным ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализа-

ции и воспитания. В итоге такой подход будет гораздо более инструментальным и одновременно предполагающим собственное творчество учителя. Это тем более верно, что просто заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и отнюдь не только по деталям. Уже древние римляне говорили: *Cave hominem unius libri* (бойся человека одной книги). А сейчас, когда пишут «общечеловеческие ценности», обычно имеются в виду западные ценности. Но напомним: в 1993 году американец С. Хантингтон, проведя анализ ста сравнительных исследований о ценностях в различных странах, заключил, что западные ценности имеют самый низкий статус во всем остальном («незападном») мире (Huntington, 1993). Значит, придется, как во многом другом, искать консенсус и здесь.

На наш взгляд, сейчас довольно абстрактной выглядит возможность полного «слияния», «переплавки» ценностей различных государств и наций: это смогут решить лишь будущие поколения, и я даже не берусь судить о том, желательна ли такая «переплавка». Да, американцы из-за особенностей своей истории (почти полностью «пришрое» население) долгое время ориентировались на идею «плавильного котла». Однако сейчас и в США гораздо более популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей. Это может быть, например, «мозаика» ценностей (Гершунский, 1996. С. 32), хотя, уверен, некоторые элементы такой мозаики будут, так сказать, факультативны, а другие обязательны для большинства.

Нет сомнения, что по каждой из ценностей, о которой только что шла речь, которая была упомянута в российской или зарубежной публикации, уже много сказано, еще

больше можно сказать. Легко себе представить, что это будет совершенно необозримая лавина литературы. Поэтому ограничимся, как об этом уже сказано во введении, немногими очень обобщенно сформулированными группами ценностей, их восприятием и освоением в системе социализации и воспитания.

Важно, что в последнее время вполне преодолен уже упоминавшийся негативизм относительно воспитания, который культивировался и был характерен для российского образования в начале 1990-х годов. Об этом свидетельствует и Программа развития воспитания, подготовленная Министерством образования в содружестве с Российской академией образования, и пособия по педагогике последних лет, где вполне представлен материал по целям воспитания и планированию воспитательной работы (Лихачев, 1999; Рожков, Байбородова, 2000 и др.). Более того, интересным свидетельством постепенного признания приоритета воспитания являются формулировки самых первых строк в двух версиях Закона «Об образовании» – 1992 и 1996. Сравним их: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» (1992 год). И: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» (1996 год). Не уверен, что без пристального чтения легко заметить отличие. Но в варианте 1992 года на первом месте обучение, в варианте 1996

года – воспитание. Есть и еще более тонкое отличие: в варианте 1992 года речь идет о личности, в варианте 1996 года – о человеке. Для русскоговорящего россиянина понятие человека является более богатым по содержанию, чем понятие личности, имеющее западное происхождение.

Библиографический список

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Живое знание. Самара, 1998. Ч. 1. 216 с.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. 271 с.
3. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. 229 с.
4. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие. М., 2007. 189 с.
5. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Хрестоматия по педагогической аксиологии. М., 2005. 480 с.

2.2.2. Педагогический процесс:

**сущность, структура, основные характеристики.
Закономерности и принципы**

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Педагогический процесс – развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых (И.П. Подласый).

Педагогический процесс представляет собой систему, состоящую из множества подсистем, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связей.

Педагогический процесс – это главная, объединяющая система. В ней слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями их протекания, формами и методами реализации.

В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступает система образования в целом, школа, класс, учебное занятие и др.

Универсальной характеристикой педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Взаимодействие субъектов педагогического процесса имеет своей конечной целью интериоризацию накопленного социального опыта, выработанного человечеством. Педагоги и воспитанники являются субъектами педагогического процесса.

Непосредственно педагогический процесс как систему характеризуют цель, задачи, содержание, методы, формы организации, достигаемые при этом результаты.

Исходя из этого основными компонентами педагогического процесса являются: целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Цель – является системообразующим фактором педагогического процесса. Целевой компонент предполагает определение цели и задач педагогической деятельности.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую, так и в каждую конкретную задачу.

Деятельностный компонент предполагает взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом.

Результативный компонент отражает эффективность протекания педагогического процесса, характеризует достигнутые изменения в соответствии с поставленной целью.

Задание 1. Прочитайте приведенные фрагменты статей выдающихся ученых прошлого, раскрывающих различные аспекты проблем педагогического процесса, трактовки его отдельных принципов и закономерностей. Ответьте на вопросы, обозначьте свою позицию.

1. Прочитайте следующий отрывок. В чем вы согласны с автором? В чем не согласны? Аргументируйте свою позицию.

П.Ф. Каптерев

Обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого – педагогического процесса. Что такое педагогический процесс?

Если рассматривать педагогический процесс с внешней стороны, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков; от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, ранее жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура – дело слишком, сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество.

Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т. е. подготовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служат образование, учение, воспитание, – словом, педагогический процесс.

Изложенное понимание педагогического процесса правильно передает его внешний характер: в воспитании постоянно заботятся о научении, сообщении, внушении, запечатывании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать воспитываемому. Многим все воспитание представляется просто весьма продолжительным обу-

чением разным разностям. Но остановиться на таком понимании педагогического процесса невозможно, так как внутренняя сторона его остается при этом совершенно незатронутой, все дело представляется лишь с внешней стороны, поверхностно, а потому и неправильно.

Педагогический процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения другому, неудобно. Подобный педагогический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся; уход за ними настолько плох, что часто не обеспечивает им жизни, не предохраняет от увечья, поранений, сильных ожогов, ушибов и т.п.; духовное же их развитие остается в полном небрежении; в этом отношении дети предоставляются самим себе.

Педагогический процесс в нем совершается, но очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения.

Школа своим учением оказывает наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е. другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере, средств и возможности помогать этому процессу. Сущность педагогического процесса с внутренней стороны, заключается в саморазвитии организма... (Педагогический процесс)

2. Актуален ли принцип народности при организации современного учебно-воспитательного процесса? Почему

вы так думаете? Какой современный принцип педагогического процесса является созвучным принципу народности?

К.Д. Ушинский

Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа.

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития.

(О народности в общественном воспитании.)

3. Согласны ли вы с такой трактовкой принципа индивидуализации и взаимосвязи школьного образования и самообразования? Аргументируйте свою позицию.

Н.И. Кареев

Во-первых, школа должна совершенно отказаться от роли сита, просеивающего только тонкую муку и задерживающего грубые отруби, или веялки, отделяющей зерно

от мякины, как это принято было некоторой педагогической системой. Школа, наоборот, должна быть питомником, хозяин которого желал бы, чтобы взошло и выросло в дерево каждое посаженное им семя, и ради этого стал бы прилагать все свои старания к тому, чтобы устранить всякие помехи к прорастанию отдельных семечек и дальнейшему росту разводимых деревьев. Должен быть поэтому установлен известный минимум требований, доступный для учеников средних способностей и среднего прилежания.

Этот минимум, конечно, сам потребует немалых усилий со стороны большинства учеников, и принцип индивидуализации в прохождении общего для всех курса может выразиться лишь в необходимости по временам подгонять отстающих приватными, внеклассными занятиями. Но главное не в этом.

Во-вторых, – и вот это главное – прохождение школьной программы не должно поглощать все время учащихся, какое они вообще могут посвящать умственным занятиям, дабы каждый ученик вне часов, занятых классными занятиями и приготовлением уроков, мог не только отдыхать и развлекаться, но и читать книги, свойственные его возрасту и способные лично его заинтересовать. У учащихся всегда есть любимые предметы, те, которыми они с большей охотой занимаются, которые им легче даются, этими индивидуальными склонностями и способностями своих воспитанников школа должна пользоваться, чтобы посредством внеклассного чтения и другими способами учащиеся могли расширять и углублять разные сведения, приобретаемые ими из учебников и на уроках преподавателей. Поощрение любознательности (конечно, не наградами, а удовлетворением самой потребности или содействием ее пробуждению) должно быть одной из главных задач школы.

Со школьным, гуртовым образованием рука об руку должно идти самообразование, и знания юноши, кончаю-

щего курс в общеобразовательной школе, тогда складывались бы из того минимума, который обязана ему прямо дать сама школа, и известного запаса фактов и идей, приобретенных по личному побуждению и личными усилиями, как собственных плодов индивидуального развития.

Педагогам пора было бы вполне проникнуться убеждением, что школа, т. е. классное преподавание, одна не в состоянии давать общее образование и что ей даже прямо следует приучать своих питомцев искать научного знания и вне школы и при этом указывать, где можно его находить.

Школьное образование и индивидуальное самообразование вообще должны идти рука об руку к одной цели, взаимно одно другому помогая. (Общественная школа и личное самообразование.)

4. Внимательно прочитайте предлагаемые педагогические законы. Насколько они согласуются с современным определением основных законов и закономерностей в педагогике?

М.И. Демков

В заключение перечислим те педагогические законы, рассмотрением которых мы здесь занимались.

1. Все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям (закон природосообразности).

2. Для достижения полноты развития физических и духовных сил необходимы упражнения.

3. Тело посредством воспитания и упражнения должно сделаться органом духа.

4. Упражнению подлежат по преимуществу органы движения и органы чувств, а затем и все другие органы.

5. Упражнения естественные должны быть предпочтительнее искусственным.

6. Упражнения должны быть направлены к равновесию и гармонии телесных и душевных сил.

7. Учи сообразно природе.

8. Частое повторение и упражнение есть могучее средство культуры ума.

9. Обучение должно быть интересно.

10. Образование ума должно стоять в тесной связи с воспитанием воли и чувства (закон воспитывающего обучения).

11. Воля подлежит воспитанию.

12. В деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания.

13. Воля организуется и укрепляется только тогда, когда создаются хорошие и прочные привычки.

14. Воспитание должно быть народным.

15. Воспитание чувства любви важнее всего среди других чувствований.

16. Любовь достигается только любовью. Люби детей искренно, и дети полюбят тебя.

17. Надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие.

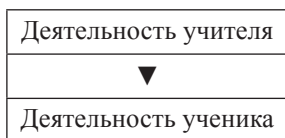
18. Те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями.

Приведенными нами законами далеко не исчерпывается содержание науки воспитания; есть целый ряд законов, вращающихся в виде правил и покамест не поддающихся точной формулировке и ясному доказательству, есть целый ряд второстепенных, вытекающих из основных, заниматься которыми мы не считали здесь удобным и возможным. Стараясь точнее сформулировать педагогические законы и выделить их из груды эмпирических правил, мы имели в виду дать более прочные точки опоры научной системе воспита-

ния, которая все еще до сих пор составляет дело будущего (Педагогические правила и законы.)

Задание 2. Какая из приведенных ниже схем правильно отражает структуру педагогического процесса? Дайте пояснения.

а



б



Задание 3. Принципы педагогического процесса реализуются через систему правил, которые конкретизируют принцип и указывают педагогу, как следует реализовать принцип в практической работе. В связи с этим попробуйте сформулировать к приведенным в таблице принципам педагогического процесса ряд правил для педагога.

Принцип педагогического процесса	Правила
Принцип гуманизации	
Принцип демократизации	
Принцип природосообразности	
Принцип культуросообразности	
Принцип научности	
Принцип доступности	
Принцип наглядности	
Принцип систематичности и последовательности	
Принцип сознательности и активности	
Принцип прочности, осознанности и действенности результатов воспитания и обучения	
Связи теории с жизнью и практикой	
Принцип субъектности	

2.2.3. Образование как социальный институт. Система образования и ее характеристика

СПРАВОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации»

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе:

1) уровень образования – завершенный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

2) квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности;

3) федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

4) образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации;

5) образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей),

иных компонентов, а также оценочных и методических материалов;

6) примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;

7) общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

8) профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности;

9) профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий);

10) дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования;

11) обучающийся – физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

12) образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ;

13) учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

14) индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

15) направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы;

16) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

17) адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом осо-

бенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

18) качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования

1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами об-

разования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Глава 2. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья 10. Структура системы образования

1. Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

2. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

3. Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

4. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

1) дошкольное образование;

2) начальное общее образование;

3) основное общее образование;

4) среднее общее образование.

5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее образование – бакалавриат;

3) высшее образование – специалитет, магистратура;

4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

7. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Задание 1. Изучите документы, представляющие стратегические и нормативно-правовые основы развития системы образования в России и подготовьте краткое реферативное изложение основных положений в табличной форме, ответив на вопросы.

1. Каковы цели и задачи образования?

2. Каковы цели и задачи государства в сфере образования?

3. Какие принципиальные изменения (черты, тенденции) должны отличать образование в новом столетии?

4. Назовите основные идеи, пути и средства развития российского образования.

Каковы ожидаемые результаты реализации указанных документов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (в новой редакции)).

Задание 2. Представьте схему образовательной системы России, опираясь на знания структуры системы образования, представления о ее основных уровнях, звеньях системы образования.

Задание 3. Осуществите анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование (44.03.01). Изложите требования к подготовке будущих педагогов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Дисциплина «Общая педагогика» является логическим продолжением курса «Введение в педагогическую деятельность» и взаимосвязан с последним. Поэтому в данной дисциплине сохраняются основные принципы отбора содержания и организации учебного материала, среди которых ведущим является принцип практикоориентированности, предполагающий интегративное взаимодействие познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности с ценностными ориентациями и интересами будущих педагогов. Кроме того, построение содержания дисциплины «Общая педагогика» опирается на следующие **принципы**:

– принцип профессиональной направленности, ориентирующий на использование студентами получаемых знаний и умений в области осваиваемой ими профессии, формирование интереса к профессиональной деятельности и ценностного отношения к ней;

– принцип диалогового взаимодействия, ориентирующий на создание в ходе занятий пространства совместного поиска истины, где есть проблемы и варианты поиска, выбора решения; где есть возможность проявить себя в полилоговом размышлении, презентовать свою систему ценностей в диалоговом пространстве, апробировать признанные ценности во взаимодействии с другими;

– принцип субъектности знания, предусматривающий осмысление, понимание студентами осваиваемого материа-

ла и построение личностного, субъектного отношения к педагогическому знанию, присвоение его;

– принцип вариативности, направленный на максимальный учет индивидуальных особенностей профессионального становления обучающихся.

В ходе изучения дисциплины у студентов формируются аналитические, проектировочные, коммуникативные, организационные педагогические умения и навыки практической педагогической деятельности; формируются умения профессионального самопознания. Дисциплина содействует дальнейшему индивидуальному профессиональному саморазвитию студентов.

Организация самостоятельной работы базируется на следующих принципах:

– обеспечения ориентации студента в широком вариативном поле научно-педагогического знания и возможности выбора, осмысления и превращения в личностно-значимое для-себя знание;

– актуализации освоенных знаний в процессе выполнения заданий разных типов;

– обеспечения активной позиции и стимулирования самостоятельной творческой деятельности студентов;

– направленности содержания и форм самостоятельной работы на решение профессионально значимых образовательных задач – раскрытие профессионального и личностного творческого потенциала каждого студента, развитие умений анализа и самоанализа педагогической действительности, коммуникативных педагогических умений.

Формами изучения курса являются лекционные, практические занятия и самостоятельная работа студентов.

Освоение содержания курса в процессе его изучения предполагает два уровня:

1 – аудиторная работа студентов под руководством преподавателя на лекциях и практических занятиях;

2 – самостоятельная работа студентов, в ходе которой осуществляются освоение, контроль и самоконтроль определенных знаний, формирование у обучающихся способностей самостоятельного их приобретения.

Основные теоретические знания студенты получают на лекциях. Приведем некоторые рекомендации по работе студентов на лекционных занятиях, так как от этого зависит, насколько продуктивно они в дальнейшем смогут работать на практических занятиях.

Методические рекомендации к оформлению лекционного материала по дисциплине «Общая педагогика»

Лекция – одна из основных форм учебных занятий в высших учебных заведениях, представляющая собой систематичное, последовательное устное изложение преподавателем определенного раздела конкретной науки или учебной дисциплины. Прошло много веков с момента появления этой формы обучения, но лекция до сих пор остается важнейшей формой учебного материала в вузе. К достоинствам лекции можно отнести возможность в течение непродолжительного времени сориентировать студентов в рассматриваемой научной проблеме, раскрыть ее наиболее важные, существенные стороны, дать анализ различных взглядов и теоретических концепций по рассматриваемому вопросу.

Поначалу у студента складывается мнение, что на лекции он – лицо пассивное, и все, что от него требуется, – слушать и записывать то, что говорит преподаватель. Но это ошибочное и даже опасное представление. На самом деле слушание лекции предполагает активную мыслительную деятельность студента, главная задача которого – понять сущность рассматриваемой темы, уловить логику рассуждений лектора; размышляя вместе с ним, оценить его аргументацию, составить собственное мнение об изучаемых

явлениях и соотнести услышанное с тем, что уже изучено. И при этом студент должен еще успевать делать записи изложенного материала.

Чтобы студентам было легче на лекционных занятиях, рекомендуем несколько практических советов.

1. Не старайтесь записать дословно все, что говорит преподаватель. Учитесь формулировать мысли кратко и своими словами, записывая самое существенное.

2. Учитесь «на слух» отделять главное от второстепенного. Но это не значит, что записывать нужно только основные положения и определения, необходимы и примеры, приводимые лектором.

3. Записи должны быть сжатыми, логично связанными, представляя собой развернутый план лекции.

4. Если в лекции предлагаются схемы, таблицы, чертежи, обязательно полностью заносите их в тетрадь, выполняя аккуратно и внимательно.

5. Оставляйте в тетради поля, которые можно использовать в дальнейшем для уточняющих записей, комментариев, дополнений и т.п.

6. Постарайтесь выработать свою собственную систему сокращения часто встречающихся слов или их замены определенными знаками. Это даст вам возможность меньше писать, больше слушать и думать.

Для успешного освоения материала дисциплины необходимы междисциплинарные знания; студент должен понимать и ставящиеся перед ним вопросы и проблемы, и в целом педагогику как науку. Кроме того, от студентов требуется самостоятельная работа в виде прочтения большого количества литературы (учебники, монографии, сборники статей, журнальные статьи и т. п.). Освоить изучаемый предмет также поможет постоянное размышление над прочитанным материалом, что может выражаться в различных формах, начиная с риторических вопросов и заканчивая дискуссиями в группе.

Поскольку количество часов аудиторной работы явно недостаточно для овладения таким большим объемом информации, на самостоятельную работу студента может уйти достаточно много времени. Предлагается изучению одной темы посвящать 7–10 дней. В течение этого времени необходимо прочитать несколько раз предложенный материал, выделить в нем основные смысловые части. После этого найти и проработать рекомендуемую литературу по каждому пункту, составить конспекты или сделать выписки из работ ученых. Далее снова прочитать предлагаемый текст, после чего желательно на семинарском занятии представить тему в сжатом виде (таблица, схема, компьютерная презентация и др.). Обязательным источником, с которым студент должен работать постоянно, являются педагогические словари.

При самостоятельном изучении тем следует учитывать следующие советы:

- определить место изучаемой темы в содержании курса;
- при первом ознакомлении с материалом быстро просмотреть изучаемый текст, представить себе его общее содержание, логику изложения;
 - вдумчивое чтение текста надо осуществлять медленно, уясняя прочитанное, выделяя основные идеи. Прочитав материал, попытаться соотнести теорию с примерами из практики;
- при изучении сложного материала необходимо составить тезисы, рабочие записи;
- если в тексте встречаются непонятные термины, необходимо воспользоваться словарем и выяснить значение термина, иначе дальнейшее понимание материала будет осложнено;
 - необходимо критически осмысливать прочитанное и изученное, отвечать на вопросы, предложенные после каждой темы.

Примерные виды самостоятельной работы

1. Подготовка к восприятию содержания лекции.
2. Работа с основной и дополнительной литературой.
3. Конспектирование первоисточников, статей по отдельным темам курса.
4. Написание аннотаций и рецензий на статьи.
5. Составление докладов, реферативных сообщений.
6. Составление библиографии по одной из тем курса.
7. Оппонирование.
8. Выполнение письменных домашних заданий.

Методические рекомендации к выполнению реферата по дисциплине «Общая педагогика»

Реферат, как краткое изложение в письменном виде результатов изучения научной проблемы, состоит из:

- Введения;
- основной части (параграфов);
- Заключения;
- списка использованных источников и литературы.

Во Введении последовательно излагаются:

- 1) актуальность темы;
- 2) анализ источников и литературы по теме (это, пожалуй, самый сложный момент в написании реферата. Здесь от автора реферата требуется не только указать, что и кем было ранее написано, но и попытаться охарактеризовать материал, который он использовал при написании реферата);
- 3) цель написания реферата;
- 4) структура реферата.

Введение заканчивается словами: «Реферат состоит из Введения, ... разделов и Заключения. Во Введении дан анализ литературы и сформулированы основные идеи работы. Раздел 1 посвящен ..., во 2 разделе речь пойдет о... В Заключении сформулированы основные выводы...».

Основная часть реферата может быть разделена на несколько разделов, посвященных разным аспектам выбранной темы. Выводы формулируются в основной части реферата согласно логике изложения. В тексте формулировки выводов выделяются в абзац и начинаются словами: «Итак ... », «Таким образом ... ».

В Заключении автор реферата должен кратко (не более чем на 1 стр.) выделить основные содержательные аспекты реферата и сформулировать соответствующие выводы.

Объем реферата не должен превышать 15 страниц машинописного текста через 1,5 интервала.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РЕФЕРАТА

1. Реферат должен быть выполнен в печатном варианте.
2. В реферате расшифровка условных обозначений обязательна.

3. Вариант оформления титульного листа представлен в традиционной форме (см. на сайте университета на странице института в Положении о курсовой работе ИППО КГПУ им. В.П. Астафьева на странице 21. Примечание: вместо слова «КУРСОВАЯ РАБОТА» написать слово «РЕФЕРАТ»).

4. Требования к бумаге: листы формата А 4 (210х297 мм).

5. Содержание реферата необходимо разбивать на разделы, подразделы и пункты по следующей схеме:

1. Раздел (его наименование).

1.1. Нумерация пунктов первого раздела (его наименование).

1.1.2. Нумерация пунктов первого подраздела (его наименование) и т. д.

6. После названия раздела точка не ставится. Каждый раздел начинается с новой страницы. Подчеркивать заголовки не следует.

7. Номер страницы ставится в нижнем правом углу.

8. Оформление сведений об использованной литературе:

1. Сведения о книгах (учебники, справочники, монографии и др.) должны включать: фамилию и инициалы автора, заглавие книги (без кавычек), место издания, издательство (без кавычек), год издания, объем в страницах. Допускается сокращение названия только двух городов: Москвы (М.) и Ленинграда (Л.), Санкт-Петербурга (СПб.). Например: Загузов Н.И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации: научно-методическое пособие. М.: Исследовательский центр, 1993. 114 с.

2. Сведения о статье из сборника или периодического издания (журнала) должны включать: фамилию и инициалы автора, заглавие статьи, наименование серии (если таковая имеется), год выпуска, том (при необходимости), номер издания (журнала), страницы, на которых помещена статья. При указании номеров страниц, на которых помещена статья, следует приводить номера первой и последней страниц, разделенных тире. Например: 11. Жураковский В. Компетентность. Инициатива. Ответственность // Высшее образование в России. 1997. № 3. С. 5–11.

3. Сведения об автореферате или диссертации оформляются следующим образом: Найденов М.И. Групповая рефлексия творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1989. 14 с.

4) Каждая таблица должна иметь содержательный заголовок, который помещают под словом «Таблица». Слово «Таблица» и заголовок начинают с прописной буквы. Таблицу помещают после первого абзаца, в котором она впервые упоминается. Таблицы нумеруют в пределах раздела арабскими цифрами. Над правым верхним углом таблицы помещают слово «Таблица» с указанием номера раздела и порядкового номера таблицы, разделенных точкой. Например:

«Таблица 1.2» – вторая таблица первого раздела. При ссылке на таблицу в тексте указывается ее полный номер, слово «Таблица» пишут сокращенно, например: «табл. 1.2».

5. Все иллюстрации в реферате называются рисунками. Каждый рисунок сопровождается подрисуночной подписью. Рисунки нумеруют последовательно в пределах раздела (главы) арабскими цифрами. Например: «Рис. 1.2». Данные, приведенные на рисунках, следует кратко проанализировать.

6. Во время работы над рефератом необходимо делать ссылки на источники информации.

Ссылки обязательно делаются:

- при цитировании;
- при указании цифр, фактов, названий;
- при формулировании определений.

При ссылках в тексте на источники и литературу следует в квадратных скобках приводить порядковый номер по списку литературы с указанием использованных страниц. Например: [7, с. 10–12].

7. Приложения оформляются как продолжение текста реферата после списка литературы. Каждое приложение начинается с новой страницы; в правом верхнем углу пишут слово «Приложение А, Б, В ...».

При подготовке реферата можно пользоваться интернет-ресурсами. Например, поиск материалов на сайте электронной библиотеки www.elibrary.ru.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Философия образования: проблемы, пути поиска, влияние на развитие педагогики.
2. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система.
3. Человек в педагогике, педагогика для человека.
4. Теория и практика гуманистической отечественной и зарубежной педагогики.
5. Педагогика ненасилия и возможные пути ее реализации в современной системе воспитания и обучения.
6. Социальная значимость педагогической профессии.
7. Диалог культур как путь гуманизации педагогического процесса.
8. Категория воспитания в истории развития философско-педагогических взглядов.
9. Педагогическая аксиология как методологическая основа современной педагогики.
10. Влияние социокультурной среды на воспитание ребенка.
11. Традиции разных народов в воспитании детей.
12. Культура как объект освоения подрастающим поколением и содержание образования.
13. Образование и индивидуальные особенности личности.
14. Гуманистическая педагогика XXI века.
15. Воспитание как ведущий фактор становления личности.
16. Социализация человека на разных этапах развития.
17. Человек как объект и субъект социализации.
18. Фольклор как средство воспитания детей дошкольного возраста.
19. Традиции разных народов в воспитании детей разного возраста.
20. Человек как объект и субъект воспитания.

21. Обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

22. Взаимодействие участников педагогического процесса.

23. Образование как гуманитарный феномен.

24. Ведущие парадигмы образования.

25. Смысл образования – в образовании смыслов?

26. Адаптивная система образования: теория, проблемы и практика.

27. Элитарное образование: исторический опыт и современность.

28. Гимназия (колледж, лицей) в современной системе образования.

29. Учреждения дополнительного образования в современном образовательном пространстве.

30. Образование и индивидуальные особенности личности.

31. Сотрудничество в обучении.

32. Образование как социокультурная ценность.

33. Образовательный процесс как управляемая и саморазвивающаяся система.

34. Идеи российских философов об образовании.

35. Ценностные ориентации современных школьников.

36. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества и государства.

37. Сущность педагогического процесса. Цель воспитания как отражение объективных потребностей общества и потребностей личности.

38. Инновационные типы учебных заведений в России и за рубежом.

39. Стратегия развития вариативного образования в России.

40. Цели и ценности образования в исторической ретроспективе.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

(основной)

1. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: учебное пособие. М., 2010. 300 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М., Ростов н/Д., 2005. 448 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2006. 400 с.
4. Педагогика: учебное пособие / П.И. Пидкасистый. М., 2008. 430 с.
5. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник / под ред. С.А. Смирнова. 8-е изд., М., 2008. 512 с.
6. Педагогика: учебное пособие / Б.З. Вульф и др. М., 2011. 502 с.
7. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. М., 2015. 332 с.
8. Подласый И.П. Общие основы: Педагогика: новый курс: учебник в 2-х книгах. М., 2005. 576.
9. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. 9-е изд., стер. М., 2008. 576 с.
10. Смирнов В.И. Общая педагогика: учебное пособие. 2-е изд., перераб., испр. и доп. М., 2002. 304 с.

(дополнительный)

1. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2017. 377 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата. М., 2016. 719 с.
3. Коджаспирова Г.М. Общие основы педагогики: учебник для академического бакалавриата. М., 2017. 151 с.

4. Кроль В.М. Педагогика: учебное пособие. М., 2016. 303 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для вузов. М., 2010. 648 с.
6. Мендель Б.Р. Педагогика. М., 2014. 292 с.
7. Рындак В.Г., Щуркова Н.Е., Аллагуев А.М. и др. Педагогика: учебник. М., 2017. 427 с.
8. Пидкасистый П.И., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика. М., 2014. 624 с.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2017. 408 с.
10. Хрестоматия по гуманистической педагогике / автор-составитель Хилтунен Е.А. М., 2016. 416 с.

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева, т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 04.09.17. Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 6,5. Бумага офсетная.

Тираж 100 экз. Заказ № 09-РИО-001

Отпечатано в типографии «Литера-принт», т. 295-03-40