
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Под редакцией *В.А. Слостенина*

**В двух частях
Часть 2**

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов по дисциплине «Педагогика» цикла
«Общепрофессиональные дисциплины» высших учебных
заведений, обучающихся по педагогическим
специальностям*

Москва



2003

УДК 37.0(075.8)
ББК 74.00я73
С47

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.

С47 **Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 2. — 256 с.**

ISBN 5-691-00950-8.

ISBN 5-691-00952-4(II).

Учебное пособие подготовлено в соответствии с государственным образовательным стандартом по направлению и специальностям высшего педагогического образования, содержит введение в общую педагогику. Пособие состоит из двух частей.

Часть 2 раскрывает теорию обучения и воспитания, знакомит с управлением образовательными системами.

Рекомендуется студентам высших педагогических образовательных учреждений, а также студентам вузов, в которых курс педагогики введен в качестве базовой дисциплины общегуманитарного блока или курса по выбору.

УДК 37.0(075.8)
ББК 74.00я73

ISBN 5-691-00950-8
ISBN 5-691-00952-4(II)

© Сластенин В.А., Исаев И.Ф.,
Шиянов Е.Н., 2002
© Гуманитарный издательский
центр «ВЛАДОС», 2002
© Серийное оформление обложки.
Гуманитарный издательский
центр «ВЛАДОС», 2002

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ 7

Глава 11. ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 9

- §1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования 9
- §2. Цели и задачи гуманистического воспитания 12
- §3. Личность в концепции гуманистического воспитания 16
- §4. Воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей 21
- §5. Закономерности и принципы гуманистического воспитания 26
- Вопросы и задания 38
- Литература для самостоятельной работы 39

Глава 12. ВОСПИТАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 40

- §1. Философско-мировоззренческая подготовка школьников 40
- §2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности 47
- §3. Формирование основ нравственной культуры личности 51
- §4. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников 58
- §5. Формирование эстетической культуры учащихся 64
- §6. Воспитание физической культуры личности 70
- Вопросы и задания 74
- Литература для самостоятельной работы 75

Глава 13. ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ	76
§1. Сущность методов воспитания и их классификация	76
§2. Методы формирования сознания личности	79
§3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности	85
§4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности	89
§5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании	93
§6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания	95
Вопросы и задания	96
Литература для самостоятельной работы	96
Глава 14. КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ	98
§1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности	98
§2. Формирование личности в коллективе — ведущая идея в гуманистической педагогике	99
§3. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива	104
§4. Этапы и уровни развития детского коллектива	107
§5. Основные условия развития детского коллектива	112
Вопросы и задания	115
Литература для самостоятельной работы	116
Глава 15. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ	117
§1. Структура и этапы развития воспитательной системы	117
§2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы	123
§3. Классный руководитель в воспитательной системе школы	142
§4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы	154
Вопросы и задания	161
Литература для самостоятельной работы	161

РАЗДЕЛ 4. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	163
Глава 16. ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	165
§1. Государственно-общественная система управления образованием	165
§2. Общие принципы управления образовательными системами	171
§3. Школа как педагогическая система и объект научного управления	176
Вопросы и задания	181
Литература для самостоятельной работы	181
Глава 17. ФУНКЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ	182
§1. Управленческая культура руководителя школы	182
§2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении	186
§3. Целеполагание и планирование как функция управления школой	191
§4. Функция организации в управлении школой	197
§5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении	201
Вопросы и задания	207
Литература для самостоятельной работы	208
Глава 18. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	209
§1. Организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности	209
§2. Педагогический коллектив школы	211
§3. Семья как специфическая педагогическая система. Особенности развития современной семьи	223
§4. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника	226
§5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся	229
Вопросы и задания	231
Литература для самостоятельной работы	232

Глава 19. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ	233
§1. Инновационная направленность педагогической деятельности	233
§2. Формы повышения профессионально- педагогической культуры учителей, их аттестация	241
Вопросы и задания	252
Литература для самостоятельной работы	252

РАЗДЕЛ 3

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 11

ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

§1. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов: объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, которое фотографически отображает внешние воздействия. Он субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией.

Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По

институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях¹.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяют прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое воспитание.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивается научно организованным воспитанием или специально организованной воспитательной работой. Там, где есть воспитание, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, используется положительное влияние общественной и природной среды, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Герbart, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления — подавление дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону», управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Герbart считал угрозу, надзор над детьми, приказания и запрещения.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка. Эта теория также нашла своих последователей в различных странах мира как те-

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — М., 1993. — Т. 1. — С. 165.

ория стихийности и самотека в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику. Педагоги первых послереволюционных лет, исходя из требований новой, социалистической школы, попытались по-новому раскрыть понятие «процесса воспитания». Так, П.П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма, что объектом такого воздействия может быть любое другое существо: человек, животное, растение.

А.П. Пинкевич трактовал воспитание как преднамеренное планомерное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) в целях развития биологически или социально обусловленных природных свойств личности. Социальная сущность воспитания не была раскрыта на подлинно научной основе и в этом определении.

Характеризуя воспитание лишь как воздействие, П.П. Блонский и А.П. Пинкевич еще не рассматривали его как двусторонний процесс, в котором активно взаимодействуют воспитатели и воспитуемые, как организацию жизни и деятельности воспитанников, накопление ими социального опыта. Ребенок в названных концепциях выступал преимущественно как объект воспитания. В дальнейшем эти видные педагоги пришли к определению сущности воспитания как общественного явления.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 20-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления. Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания. Устремления воспитательных учреждений тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики продолжался недолго. С усилением тоталитарной государственной системы в практике воспитания постепенно начали преобладать жесткая регламентация и контроль за сознанием растущего человека, подгонка его к заданному шаблону, авторитаризм педагогов.

В конечном итоге это привело к построению такой системы воспитательной работы в образовательных учреждениях, которая характеризуется рядом черт, снижающих эффективность ее воспитательного влияния:

- ♦ объектная направленность воспитания, при которой школьник выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых, при этом подавля-

- ются внутренние силы саморазвития и самовоспитания человека;
- ♦ **стандартизация** воспитательного процесса как следствие упрощенной трактовки понятия «личность», сведение ее к некоей усредненной совокупности качеств, детерминированных социальным заказом; исчезла практика изучения ребенка, выявления его природных задатков, физиологических и психологических особенностей; воспитательный процесс без учета половозрастных и индивидуальных особенностей ребенка превратился в унифицированный конвейер, деформирующий человека;
 - ♦ **формализм и мероприятность** воспитания (обязательность для всех «эстафет», «маршрутов», «заветов»);
 - ♦ **авторитарный стиль** воспитания, основой которого являются словесное воздействие, требование, насилие, преобладание монолога воспитателя, вызывающие, как правило, внутренний, а нередко и открытый протест молодежи;
 - ♦ **разрыв обучения и воспитания**, подход к ним как к двум параллельным процессам, нерациональный подбор базового компонента общего среднего образования, слабо учитывающий основные накопления общечеловеческой культуры, его низкая гуманитарная и воспитательная насыщенность; взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность;
 - ♦ **нарушение преемственности** в организации учебно-воспитательного процесса в семье, детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе, ПТУ, вузе;
 - ♦ **слабая координация деятельности** учебных заведений, внешкольных учреждений, средств массовой информации в воспитании подрастающих поколений.

Необходимо отметить тот факт, что педагогическая наука нередко видела свои функции лишь в «онаучивании» решений государственных и партийных органов, в выработке рекомендаций по поддержанию образовательного процесса в рамках заданного стандарта. Преодоление названных черт воспитания требует разработки концепции *гуманистического* воспитания.

§ 2. Цели и задачи гуманистического воспитания

В соответствии с аксиологическим подходом гуманизм как социально ценностный комплекс идей требует создания условий (по-

литических, экономических, психологических, педагогических и др.) для свободного развития сущностных сил человека и творческой реализации его жизненных устремлений. Следовательно, гуманизм, являясь личностно-ориентированной системой взглядов, есть своеобразный идеал мироустройства. Он может выступать в виде широких социальных программ, направленных на человека, но не может воспитываться. Воспитывается гуманность как качество личности, как ее гуманистическая направленность. В этой связи «воспитание гуманности» — выражение, свидетельствующее о развитии комплекса личностных качеств, обуславливающих отношение людей друг к другу, к обществу, природе, самому себе.

Необходимо различать также выражения «воспитание в духе гуманизма» и «воспитание гуманности», так как второе уже первого.

«Воспитание в духе гуманизма» предполагает не только раскрытие методов и средств воспитания гуманистической направленности личности, но и показ самого процесса гармоничного развития личности, путей становления ее субъектности. Однако более адекватным является термин «гуманистическое воспитание», который долгое время в нашей литературе имел негативную окраску, поскольку связывался с одним из направлений буржуазной педагогики. *Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса.* Для обозначения таких отношений употребляется термин «гуманное воспитание». Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.

В связи с тем, что гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных и утверждающихся тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России, имеет смысл раскрыть его сущностные характеристики. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся ранее в ней адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на который работала педагогическая наука в советский период.

Выход из «прокрустова ложа» такого социального заказа требует изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый,

а как автор, творец своей субъективности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в российской педагогической науке и практике идей гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности. В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих степень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость и социумность — это сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полюсы направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самосозидания.

Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений об ее «Я», которое развивается во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения страны делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность. Формирование нового менталитета требует личности, глубоко знающей себя, владеющей собой, самореализующейся. И поэтому данные личностные параметры становятся перспективной линией гуманистического воспитания.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой. Эта цель — идеал — дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Именно эти процессы определяют *специфику цели гуманистического воспитания* — создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с собой и обществом.

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъективности, развитие которой есть цель жизни. Благодаря такой формулировке цели воспитания появляется возможность переосмыслить влияние человека на свою жизнь, его право и ответственность за раскрытие своих способностей и творческого потенциала, понять соотношение между внутренней свободой выбора личности в саморазвитии и самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей *задачи*:

- ♦ философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- ♦ оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- ♦ приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- ♦ раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали, их диапазона и конкретного содержания (доброта, взаимопонимание, милосердие, сочувствие и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- ♦ развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, са-

морегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;

- ♦ возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- ♦ изменение отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые в свою очередь обеспечивают возможность личностного роста;
- ♦ развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни, формирование понятий о жизненных планах и пролонгированных устремлениях к реализации личностных и социальных перспектив.

Решение названных задач дает возможность заложить фундамент гуманитарной культуры личности, которая вызывает к жизни ее потребность строить и совершенствовать мир, общество, себя.

§3. Личность в концепции гуманистического воспитания

Понятие «личность» не только отражает фактическое состояние социальных свойств человека, но и выражает идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцер, «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность». Такой идеал и достижим, и недостижим, но главное в нем — определение траектории развития и саморазвития человека. А это уже есть аксиологическая функция личности.

Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе. Благодаря оценочным отношениям личности происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей

употребляется категория «*потребность*». Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности. По существу вся культура человечества связана с возникновением, развитием и усложнением потребностей людей. Их изучение — своеобразный ключ к пониманию истории человеческой культуры. Содержание потребностей находится в зависимости от совокупности условий развития конкретного общества.

В отечественной науке потребности рассматриваются в качестве источника и причины активности, деятельности человека. В своем возникновении и развитии они проходят две стадии (А.Н. Леонтьев). Первая стадия характеризует потребность как внутреннее, скрытое условие для деятельности. На этой стадии ценность, способная удовлетворить потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знания о данной потребности со знанием реального мира, что содействует выбору средств для удовлетворения этой потребности. На второй стадии потребность — реальная сила, регулирующая конкретную деятельность человека. Здесь происходит опредмечивание потребности содержанием, поступающим из окружающей действительности.

Потребность, следовательно, активизирует деятельность и находит свое завершение в ней. Первоначально она выступает лишь как условие, как предпосылка деятельности, но как только человек начинает действовать, тотчас происходит ее трансформация и потребность перестает быть в «себе». Чем дальше идет развитие деятельности, тем более эта ее предпосылка превращается в ее результат.

Деятельность поэтому может быть понята только через возникновение и удовлетворение потребностей. Она выступает одновременно как процесс удовлетворения существующих и как условие создания новых потребностей, а также как процесс разрешения имеющихся противоречий между субъектом и объектом и рождения новых. При этом деятельность является не только процессом изменения и создания нового объекта, но и процессом изменения человеческой личности.

Потребности обращены в будущее, вследствие чего они программируют образцы жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни. Благодаря своей регуляторной функции потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности, особенно ее нравственного потенциала. Они во многом несут в себе программу этого развития. Именно в этой связи А.С. Макаренко писал, что «глубочайший смысл воспитательной

работы ... заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей»¹.

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют *мотивы*. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Активность порождается не самими потребностями, а противоречиями между ними и существующими условиями бытия субъекта. Именно эти противоречия стимулируют деятельность, заставляя бороться за сохранение или изменение условий. Категория «мотив», таким образом, дополняет и конкретизирует категорию «потребность», выражая отношение субъекта к условиям его жизни и деятельности.

Самые сокровенные моменты личностного «Я» скрыты в мотивах поступков и поведения людей. Система ценностей в этой связи может рассматриваться как выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотивы — как его тактика. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны — со стороны ее «самости». Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентаций, а также обуславливает определение жизненных перспектив.

Идеальным моментом всех действий личности является *цель*, которая детерминирована, с одной стороны, потребностью (степень необходимости и возможности ее удовлетворения в данных условиях), а с другой — средствами, служащими для ее реализации. Средства как бы вызывают цель и результат, поэтому их часто и определяют друг через друга.

В мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план выступает не то, что необходимо, без чего нельзя существовать, так как эта задача решается на уровне потребностей, и не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия, — это уровень действия интересов, а то, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляются самоутверждение и свобода личности. Это и есть *ценностные ориентации*, которые затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности. Без них не может быть подлинной самореализации личности. Однако личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и созидающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей,

¹ Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. — М., 1957—1958. — Т. 4. — С. 39.

уметь преодолевать свое подчинение потребностям. Свобода личности — это уход от власти низких потребностей, выбор высших ценностей и стремление к ним.

Ценностные ориентации относительно автономны, поскольку представление о ценностях опирается на мировоззренческие взгляды. Однако, сформировавшись, они оказывают воздействие на интересы, потребности, цели деятельности, на развитие всех сторон жизнедеятельности личности и социальных структур. Этот механизм обуславливает гуманизацию общественной жизни и образования как социального феномена. В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но прежде всего исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системы критериев, норм, эталонов, ценностных ориентаций, он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности. Мету возможного в реализации гуманистического потенциала ценностей, их содержательную определенность (системные качества) обуславливают именно ценностные ориентации.

Ценностные ориентации отражаются в *нравственных идеалах*, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности.

Понимание ценностных ориентаций как нравственного идеала приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого. Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обуславливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека. Они отражают совокупность гуманистических ценностей, соответствующих потребностям развития общества и потребностям развивающейся личности. В них проявляется органичное единство ведущих интересов личности и общества, поскольку они концентрированно выражают социальные функции гуманистического мировоззрения.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Развитие является характеристикой гуманистических нравственных идеалов, вот почему они выступают в качестве мотива совершенствования личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, уста-

навливают преимущество лучших гуманистических традиций, и прежде всего в образовании.

Нравственные идеалы являются высшими критериями *мотивационно-ценностного отношения личности*. Оно характеризуется осознанием личностью своего долга, ответственности перед обществом, добровольным принятием решения поступиться своими интересами в пользу другого человека, не требуя от него ничего взамен.

Отношения личности указывают на объективную связь человека с окружающими предметами и другими людьми и выражают субъективную позицию личности относительно того или иного субъекта, включая оценку их значимости. В этом смысле «отношение» выступает одновременно в двух своих состояниях: как процессуальная характеристика (включает акт оценивания) и как устойчивое личностное образование, определяющее личность как носителя гуманистических ценностей (ценностные ориентации). Личность при этом выступает как активный деятель, избирательно связанный с действительностью, характеризующийся этой избирательностью и на ее основе направляющий свою преобразующую природу деятельность. Проявляясь в действиях, поступках и поведении человека в целом, отношения осуществляют взаимосвязь личности и среды и содержательно определяют сущность направленности личности, согласуя и связывая между собой основные феномены субъектности (установки, мотивы, потребности, оценки, эмоции, убеждения, ценностные ориентации).

Однако в отношениях личности отражается не только ее субъектность, но и объективно заданные смыслы, так как в них представлены объективные цели. Объективным моментом отношений личности выступает ее социальное положение, представляющее собой совокупность связей, которые возникают в системе референтных межличностных отношений и социально значимой деятельности. Содержанием отношений личности оказываются предметы и объекты мотивов (ценности), которые отражаются в ее сознании сообразно социальному статусу.

В мотивационно-ценностном отношении личности объективное и субъективное представлены в единстве, определяя ее избирательную направленность как на ценности деятельности, так и на процессы самореализации. В этой характеристике фиксируется сложный, противоречивый характер этого интегрального социально-психологического феномена. Противоречия имеются как в объективной основе отношений личности (противоречия социального положения), так и в субъективной (противоречия мотивов). Но главное противоречие мотивационно-ценностного отношения лич-

ности — это противоречие между объективной и субъективной его сторонами, между тем, что объективно имеет значение для жизнедеятельности человека и отражается им как социально значимое, и наличной действительностью. Основными формами разрешения этого противоречия являются осознание своего отношения (понимание) и само действие.

Единство объективного и субъективного в мотивационно-ценностном отношении личности состоит в том, что значимое не оторвано от объективной действительности, не противоречит ей, а возникает на ее основе, отталкивается от реальных возможностей ее изменения, от имеющихся функциональных возможностей человека. Потребности, цели, выходящие за пределы объективных возможностей изменения действительности, выступают как неадекватные побуждения.

Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием, вырабатывать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

§4. Воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей

Общественные нормы, требования, идеалы, ценности культуры воспринимаются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно. Ценностные ориентации личности поэтому не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и принимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, ин-

дивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение.

В ценностно-смысловых образованиях личности содержатся как формы, в которых систематизируется, кодируется нравственное значение общественных явлений, так и те ориентиры поведения, которые определяют его гуманистическую направленность и являются основаниями нравственных оценок. Мировоззрение выступает контекстом концептуальной интерпретации ценностных ориентаций личности, императивы поведения — нормативной, а ценностные ориентации — инвариантом той и другой системы. Благодаря такому месту в картине отражения мира сознанием и в моральной регуляции ценностные ориентации и направляют, и содержательно организуют поведение и деятельность личности.

В этой связи *воспитание* может быть рассмотрено как *социально-организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей*. В самом деле, чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и саморазвитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть ее гуманистический смысл, находить эффективные средства реализации целей, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Та или иная ценность становится объектом потребности личности в том случае, если осуществляется целенаправленная деятельность по организации, отбору объектов и созданию условий, которые вызывают необходимость ее осознания и оценки личностью. Так, духовные (например, эстетические) ценности становятся объектом потребности человека тогда, когда воспитание организуется как процесс их интериоризации. Для этого в него включаются такие факторы, которые стимулируют трансформацию объективных ценностей в потребности личности.

Интериоризация ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции личности. Л.С. Выготский считал, что всякая функция в культурном развитии личности «появляется на сцене» дважды: сначала как категория интерпсихическая в социальном плане между людьми, затем как интрапсихическая в психологическом плане внутри личности¹. При этом интериоризация осуществляется в единстве с экстериоризацией — творческим изменением среды путем создания новых объек-

¹ *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984. — Т. 2. — С. 145.

тов. С помощью последней реализуются потребности созидания, составляющие основу мотивационно-ценностного отношения личности.

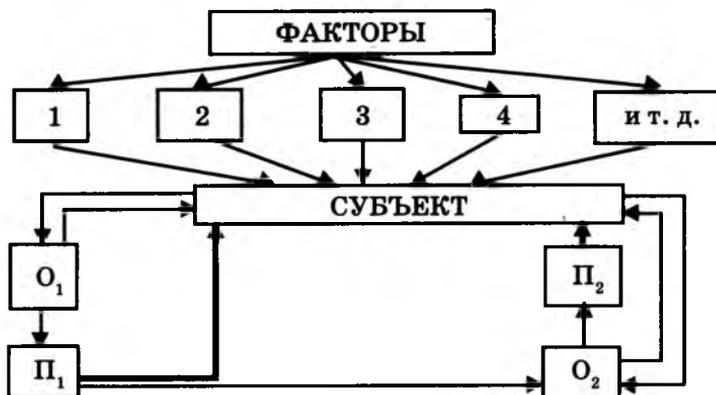
Психологический механизм интериоризации позволяет понять динамику духовных потребностей личности. Деятельность, осуществляемая личностью при определенных условиях, создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Наглядно это представлено на схеме, где цифрами 1, 2, 3, 4 и т. д. обозначены некоторые факторы (условия, принципы, содержание, методы) организации деятельности. Например, принцип индивидуально-творческого подхода к ее организации. В качестве объекта (O_1) могут выступать идеи, произведения искусства, приемы и методы осуществления деятельности. Связь между субъектом и объектом благодаря интериоризации и экстериоризации — двусторонняя. Она рождает у субъекта потребность (Π_1), которая в свою очередь направляет субъекта на новый объект (O_2), возникает новая потребность (Π_2). И так бесконечно.

Если в педагогическую систему «учитель — учащийся» ввести определенные факторы, которые стимулируют самостоятельность воспитанника, то он будет находиться в условиях расширенного формирования духовных потребностей. Учащийся, внутренне сопоставляя свои действия и поступки с будущей деятельностью, прогнозирует ее в соответствии с социальными требованиями и трансформирует их во внутренние состояния. Отобранный объект (O) переходит в потребность (Π), т. е. срабатывает механизм интериоризации.

Интериоризация личностью общечеловеческих ценностей в процессе осуществления учащимся оценочной деятельности помогает ему спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают перед ним в процессе самообразования и самовоспитания, и реализовать ее на практике. Новые объекты деятельности (O_1) становятся новой потребностью (Π_2) — происходит экстериоризация. Характерной особенностью этого процесса является то, что здесь проявляется в своеобразной форме действие закона отрицания отрицания: одна потребность отрицает другую, хотя и включает ее в себя на более высоком уровне.

Действия, связанные с удовлетворением потребностей в овладении и оценке того или иного вида деятельности, создают новые объекты, которые вызывают новые, качественно более сложные потребности, характеризующие и более высокий уровень мотивационно-ценностного отношения.

Воспитание как социально организованный процесс интериоризации человеческих ценностей



Восприятие и интериоризация личностью, перевод ею во «внутренний план» общечеловеческих ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций невозможны только на уровне осознания (когнитивном уровне). В этом процессе активную роль играют эмоции. Эмоциональная природа процесса интериоризации подтверждается многочисленными исследованиями. В них показано, что социальные ценности воспринимаются не только сознанием, рациональным мышлением, но прежде всего чувствами. Даже понимание общественного значения не просто «сопровождается», а «окрашивается» чувствами. Участие чувств определяет реальность принятия этого значения личностью, а не просто его понимание. Таким образом, интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и практического (готовность к деятельности), социального и индивидуального в личности.

Такое единство характеризует достаточно высокий уровень развития ценностных ориентаций личности, что позволяет ей избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать, устанавливая не только их субъективную ценность (для себя), но и объективную (для всех), т. е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры. При этом ценностные ориентации, составляющие содержание мотивационно-ценностного отношения, являются звеном, которое не только связывает сознание и поведение личности, но и опосредует ее связь с миром, с другими людьми, представляет собой одну из

форм ее индивидуализации и социализации одновременно. Избирательность как ведущая характеристика мотивационно-ценностного отношения является поэтому следствием осознанности, эмоциональности и интеллектуально-волевой активности личности.

Можно выделить два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей. Первый заключается в том, что стихийно сложившиеся и специально организованные условия избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Такой способ организации процесса интериоризации общечеловеческих ценностей основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по-своему выступают как бы в качестве исходного момента (например, интерес к чтению). Это предполагает стимулирование деятельности, в основном изменением внешних условий воспитания.

Второй способ организации воспитания с целью интериоризации общечеловеческих ценностей состоит в усвоении воспитанником предъявляемых ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые, по замыслу педагога, должны у него сформироваться и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. В этом случае требуется объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими. Это облегчает воспитаннику внутреннюю смысловую работу и избавляет его от стихийного поиска, связанного нередко со множеством ошибок. Данный способ опирается на содержательно-смысловую переработку действующей системы мотивов. Он предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценная организация воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей требует использования и первого, и второго способов. Это связано с тем, что оба они содержат в себе достоинства и недостатки. Недостаточность первого способа состоит в том, что, даже организуя воспитание в соответствии с теми или иными психолого-педагогическими условиями, нельзя быть уверенным, что сформируются именно требуемые, по содержанию гуманистические побуждения. Вот почему его необходимо дополнить вторым способом, согласно которому к воспитанникам предъявляются требования, нормы поведения и идеалы,

имеющие социальную ценность, объясняется их смысл и необходимость. В то же время недостаточность второго способа связана с возможностью чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Воспитание, ограниченное только предъявлением моральных требований, не учитывает того, что их выполнение может оказаться всего лишь видимостью. С.Л. Рубинштейн отмечал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к моральным требованиям, а формирование внутренних устремлений, отвечающих им, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого.

Формирование гуманистической направленности личности в этой связи предполагает, во-первых, образование иерархической многоуровневой системы регуляции поведения и деятельности, ее централизацию, а во-вторых — противопоставление высшего уровня развития мотивационно-ценностного отношения стихийно формирующимся, импульсивным влечениям, потребностям, интересам, которые «начинают выступать уже не как внутренние по отношению к личности человека, а скорее как внешние, хотя и принадлежащие к ней»¹. При этом необходимо исходить из того, что источником развития личности является борьба между тенденциями влечения и долженствования. Каждая ступень социального и профессионального становления личности характеризуется особым уровнем соотношения должного и желаемого. С появлением необходимого уровня развития мотивационно-ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности.

§5. Закономерности и принципы гуманистического воспитания

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой. Психические явления, отмечал С.Л. Рубинштейн, возникают в процессе взаимодействия человека с миром. Они включаются в это взаимодействие как необходимый компонент, без которого оно в высших формах совершаться не может.

¹ Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976. — С. 73.

Эта мысль находит подтверждение во многих психолого-педагогических исследованиях. В частности, А.Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме (совместная деятельность, речевое или мысленное общение) составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе¹. Чтобы овладеть достижениями материальной и духовной культуры, чтобы сделать их своими потребностями, «органами своей индивидуальности», человек вступает в отношение к явлениям окружающего мира через других людей, т. е. в процесс общения с ними. В этом процессе человек (ребенок) научается адекватной деятельности. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания.

В системе реальных отношений воспитанника с внешним миром отражаются объективные причинно-следственные связи, которые приобретают характер педагогических закономерностей. Из этих положений следует, что педагогические закономерности суть отражение прежде всего объективных причинно-следственных связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром. Однако эти отношения опосредованы взрослыми людьми, семьей, коллективом, обществом. В то же время только анализ содержания развивающейся деятельности ребенка может объяснить ведущую роль воспитания, воздействующего на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего развитие его психики и сознания.

Закономерности и метапринципы воспитания. В этой связи в целостном педагогическом процессе среди закономерностей функционирования и развития воспитания необходимо выделить главную — *ориентацию на развитие личности*. При этом *чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции*. Данная закономерность в свою очередь позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических метапринципов воспитания — *принцип непрерывного общего и профессионального развития личности*. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования

¹ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1972. — С. 409.

и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития». Данная ориентация требует выдвижения целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде. Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая благоприятные субъективные (потребности личности) и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Закономерностью воспитания, связанной с его центрацией на развитие личности, обусловлен и такой метапринцип, как *природосообразность воспитания*. Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить сопричастность природе и обществу, почувствовать ответственность за их состояние и развитие.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от ценностных оснований воспитания. Этой закономерностью обусловлен еще один метапринцип воспитания — *принцип культуросообразности*. Его разрабатывали С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической,

сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. *Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.* Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации *деятельностного подхода* как метапринципа гуманистического воспитания.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом воспитания. Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов. *Личностный подход* как метапринцип воспитания требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Данный подход требует и того, чтобы сам воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих его людей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Подход же к человеку как к средству — это или непризнание, или осуждение, или стремление изменить его индивидуальность.

Личностный подход органично связан с принципом *персонализации педагогического взаимодействия*, который требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминировано ролевыми предписаниями, что противоречит другому гуманистическому метапринципу — *полисубъективного (диалогического) подхода*. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного

сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

Принцип полисубъектного (диалогического) подхода предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно равноправные, в позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремление учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Естественно, при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, к преподаваемым предметам, к педагогической деятельности.

Диалогизация педагогического процесса — это не возврат к «парной педагогике», поскольку она требует применения целой системы форм сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций педагога и учащегося, приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути саморазвития.

В то же время *саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса*. Данная закономерность составляет основу такого метапринципа воспитания, как *индивидуально-творческий подход*. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей. Именно такой подход обеспечивает и личностный уровень овладения базовой гуманитарной культурой.

Воспитание как социально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией и такого метапринципа, как *профессионально-этическая взаимответственность*. Он обусловлен закономерностью, согласно которой *готовность участников педагогического процесса принять на себя*

заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Данный принцип требует такого уровня внутренне детерминированной активности, при котором личность не идет на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, а может сама творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Сущностная специфика выделенных метапринципов воспитания состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников педагогического процесса.

Метапринципы гуманистического воспитания — это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования. Все принципы определенным образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причем каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов.

В реальной педагогической практике, кроме указанных выше закономерностей и метапринципов воспитания, важно учитывать более частные принципы организации воспитательной работы, которыми учитель, воспитатель руководствуется в повседневной педагогической деятельности.

Одним из таких принципов является *принцип обучения и воспитания детей в коллективе*. Он предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

Индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним обособлению. Отражая свойственную только человеку потребность в среде себе подобных, общение представляет собой особый вид деятельности, предметом которой является другой человек. Оно всегда сопровождается обособлением, в котором человеком реализуется присвоение общественной сущности. Общение и обособление — источник социального богатства личности.

Наилучшие условия для общения и обособления создает коллектив, как высшая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях товарищеского сотрудничества и взаимной помощи. Именно в коллективе личность развивается наиболее полно и проявляет себя наиболее ярко. Таким образом,

принцип воспитания личности в коллективе обусловлен объективными закономерностями развития ребенка и соответствует природе гуманистического общества.

Коллектив в непосредственно ощутимой форме воспроизводит для индивидуального сознания существенные характеристики и особенности, присущие общественной системе в целом. Будучи целесообразной формой организации образа жизни и деятельности учащихся, коллектив дает им то, что они в нем ищут: богатство и многообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни, возможность реализоваться как личность. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувство ответственности, коллективизм, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

Общество заинтересовано в том, чтобы каждый человек стал индивидуальностью, которая характеризуется единством личной и общественной направленности. Коллективные формы воспитания и обучения, в сочетании с групповыми и индивидуальными, позволяют одновременно оказывать влияние на детей и на каждого ребенка в отдельности.

Большую роль в организации воспитания имеет *принцип связи воспитания с жизнью и производственной практикой*. Этот принцип отрицает абстрактно-просветительскую направленность в формировании личности и предполагает соотнесение содержания образования и форм учебно-воспитательной работы с преобразованиями в экономике, политике, культуре и всей общественной жизни страны и за ее пределами. Реализация этого принципа требует систематического ознакомления школьников с текущими событиями, широкого использования на занятиях местного краеведческого материала. В соответствии с ним воспитанники должны активно включаться в общественно полезную деятельность как в школе, так и за ее пределами, участвовать в экскурсиях, походах, массовых кампаниях. Учителя, как организаторы педагогического процесса, должны стремиться к тому, чтобы он стал для воспитанников притягательной сферой их жизнедеятельности.

Необходимость связи педагогического процесса с производственной практикой обусловлена тем, что практика является источником знаний, единственным объективным критерием исти-

ны и областью приложения результатов познания. Изучение теории может опираться на имеющийся у воспитанников опыт. Например, изучение тригонометрических зависимостей между сторонами и углами приобретает особый смысл, если преследует цель определения расстояний до недоступных объектов. Однако чаще теоретическая подготовка предшествует практической работе учащихся. Применение знаний, умений и навыков на практике способствует их более прочному и глубокому усвоению.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является привлечение воспитанников к посильной трудовой деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение, радость созидания и творчества.

Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу — принцип, тесно связанный с принципом организации педагогического процесса. Труд создает материальную основу для развития задатков и способностей, для формирования мировоззрения и морального облика личности. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Обучение и воспитание в труде порождают объективное отношение к личной и общественной собственности. Ценность вещи для человека будет определяться не тем, принадлежит она ему или не принадлежит, а тем, сколько труда, творческих сил вложили в нее люди. Вне отношения к труду нельзя ни постигнуть, ни сформировать характер современного человека. Однако «нужно признать, — неоднократно подчеркивал А.С. Макаренко, — что труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, общественной и коллективной заботой, оказался мало влиятельным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения». Воспитывают социальное и интеллектуальное содержание труда, его включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

Особую роль в воспитательном процессе имеет обоснованный Б.Т. Лихачевым *принцип эстетизации детской жизни*. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них хороший художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Предметы естественно-математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспитать стремление охранять и сохранять ее. Предметы гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-

эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно-практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности, в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

В организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость *принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.*

Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. От него зависят развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном возрастном этапе воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие самоуправления. Н.К. Крупская писала: «Дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше почувствовать себя гражданами своей школы».

Начиная организацию детской деятельности со всемерного поощрения и развития инициативы и самодеятельности школьников, необходимо постоянно корректировать стиль отношений с ними в соответствии с их возрастающей самостоятельностью. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руководство, логика которого непременно приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самодеятельность учащихся. С этой целью во всех сферах деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе, они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, прини-

мать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

В стремлении к развитию детского самоуправления необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности, отказаться от чрезмерной регламентации, ненужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества, опираться на доверие, разнообразить виды поручений, обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения.

Важнейший принцип организации детской деятельности — *уважение личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему*. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и озлобленность детей, а доброжелательность без требовательности — нарушение дисциплины, порядка, порождает несобранность, неорганизованность, непослушание детей. Требовательность является своеобразной мерой уважения личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Их единство полно и емко выразил А.С. Макаренко: как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности. В этом случае требовательность будет выступать как необходимость, а не как личный интерес, чудачество или каприз учителя. Гуманизм нашей педагогики выражается в том, что принципиальная и строгая требовательность обращена одинаково ко всем учащимся. Это, однако, не противоречит тому, что в практической работе педагоги-мастера делают требовательность гибкой, индивидуализированной. Опыт показывает, например, что нецелесообразно предъявлять требование в жесткой, категоричной форме по отношению к дисциплинированному школьнику и в мягкой — по отношению к ленивому и безответственному. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она нереалистична, невыполнима, не рассчитана на достигнутый уровень развития личности ученика. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично сочетается с требовательностью к себе. Такая требовательность предполагает уважение мнения своих воспитанников о себе. Для

соблюдения этого принципа педагогу необходимо постоянно предъявлять к учащимся высокие требования, не потакать слабостям и капризам, проявлять чуткое, заботливое отношение, любовь к детям, создавать атмосферу доверия.

Практическая реализация принципа уважения личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с *принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности*. В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить «с помощью» криков, упреков и нотаций. Но его же можно поддержать и усилить, если учитель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения. Школьники, которым очень часто напоминают о недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых. Вот почему в воспитании целесообразно ориентироваться прежде всего на то, что нужно делать учащимся, а не на то, чего им не следует делать.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и развития личности. Если ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение, это укрепляет его уверенность в своих силах, вызывает стремление к дальнейшему росту. Положительные эмоциональные переживания школьника усиливаются, если его успехи в учебе и изменения в поведении замечают и отмечают учителя, товарищи, коллектив сверстников.

Воспитание с опорой на положительное наиболее полно и последовательно раскрывается в формуле А.С. Макаренко: к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться. Основными путями осуществления этого принципа являются: проектирование хорошего, его активизация и создание условий для закрепления, тактичное указание на недостатки, невыпячивание их (чтобы не сформировать представление о неисправимости).

Успешная реализация принципов единства требований и уважения личности, опоры на ее сильные стороны возможна лишь при соблюдении еще одного принципа — *согласованности требований*

школы, семьи и общественности. Ничто так не вредит воспитанию, как случайность и неупорядоченность педагогических воздействий, разноречивой и несогласованной в требованиях, предъявляемых к учащимся школой, педагогами, семьей и общественностью.

Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается тесным взаимодействием всех педагогических систем. Нетрудно себе представить, что, если воспитательные влияния этих систем не будут сбалансированы, будут действовать в различных, а то и противоположных направлениях, школьник станет рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым по-своему. Трудно достичь, например, успеха в учебно-воспитательной работе, если одни учителя добиваются порядка и организованности, а другие проявляют нетребовательность и либерализм.

Условиями осуществления этого принципа являются следующие: обеспечение системы в предъявлении требований, последовательное усложнение требований, закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований, отказ от требования только при наличии достаточного основания.

Управление деятельностью воспитанников требует реализации *принципа увлечения их перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости.* Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле, ожидание новых успехов способствует появлению нравственного достоинства, вырабатывает стойкость в преодолении трудностей. Ту сферу деятельности, в которой наиболее ярко воспитанник проявляет себя, надо умело использовать для его духовного подъема. Задача педагога — помочь каждому школьнику наметить близкие, средние и дальние перспективы личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива, общества.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет *принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий.* Педагогика, по утверждению А.С. Макаренки, есть педагогика не прямого, а параллельного действия. Сущность и проявления прямого педагогического действия (воздействия) очевидны, в то время как параллельное действие наглядно не представлено. Сущность же его в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии

с этим принципом должно быть воздействием и на коллектив, и на каждого его члена.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Общественное мнение тем влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив. Он складывается не сам собой, а под руководством учителей и в результате совместных целесообразно организованных коллективных действий.

Взаимосвязь принципов воспитания и обучения в педагогическом процессе. Принципы воспитания и обучения тесно взаимосвязаны, функционируют как целостная система. Они проявляются одновременно в любом элементе педагогического процесса, хотя и в различной степени. Только совокупное использование всех принципов обеспечивает успешное определение задач, отбор содержания, выбор форм, методов, средств деятельности педагога и педагогически целесообразную деятельность воспитанников. Необоснованное предпочтение одних принципов и умаление роли других неизбежно приводят к снижению эффективности педагогического процесса в целом.

При изолированном рядоположенном рассмотрении действия принципов педагогического процесса не раскрывается его диалектика, взаимодействие и борьба в нем противоположных сил и тенденций. Поэтому принцип научности всегда выступает в единстве с требованием доступности и посильности, принцип сознательности и активности неразрывно связан с требованием управляющей роли педагога, принцип прочности и действительности результатов в свою очередь предполагает обеспечение сознательности и активности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятий «воспитание» и «воспитательная работа».
2. Каковы цели и задачи гуманистического воспитания?
3. Раскройте аксиологическую характеристику личности.
4. В чем заключена сущность мотивационно-ценностного отношения личности?
5. Назовите ведущие закономерности и метапринципы процесса воспитания.
6. Раскройте основные требования частных принципов гуманистического воспитания.

7. В чем проявляется взаимосвязь воспитания и обучения в педагогическом процессе?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. — М., 2000.

Лихачев Б.М. Философия воспитания. — М., 1995.

Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. — М., 2000.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: В 3 т. — М., 1979. — Т. 3.

Франкл В. Человек для себя. — Минск, 1992.

Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. — Ростов н/Д, 1995.

Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. — М., 1998.

Глава 12

ВОСПИТАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

§1. Философско-мировоззренческая подготовка школьников

Понятие о мировоззрении. Одной из ведущих задач воспитания базовой культуры личности является формирование мировоззрения школьников. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т. е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Научные знания выступают как часть, сторона, подтверждение диалектического взгляда на мир. Рассматривая научное мировоззрение как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, мы обнаруживаем, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, создающими определенную научную картину мира. В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде.

Окружающая человека действительность чрезвычайно многообразна. Многообразны и те отношения, в которые человек вступает с миром. И поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с каким-то определенным горизонтом мира, с какой-то определенной стороной действительности, мир выступает перед ним в разных проекциях. Соответственно этому и сам человек, как бы проецируя себя

на разные стороны мира, выделяет или различает в себе качественно определенные стороны, познает себя в различных аспектах.

В мировоззрении проявляется единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Субъективная сторона мировоззрения состоит в том, что у человека формируется не только целостный взгляд на мир, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего «Я», своей индивидуальности, своей личности.

У человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится мировоззрение. Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения.

Мировоззренческие убеждения и действительность. Убеждения, как и знания, суть субъективного отражения объективной реальности, результат усвоения коллективного и индивидуального опыта людей. Как и знание, сознание отдельного человека существует только в связи с сознанием общественным. Люди усваивают («присваивают») знания, накопленные обществом в ходе его истории, в процессе развития общественной практики. Таким образом, воздействие на личность осуществляется прежде всего в процессе раскрытия перед человеком действительного знания, утверждения в его сознании научного знания о природе и обществе.

Но сознание не определяется только знаниями и через знания. Знания должны выступать как знания, актуальные для человека, т. е. приобрести для него субъективный, личностный смысл. Одни понятия, идеи, нормы могут быть человеку внутренне близкими, а главное действенными, другие же остаются только словесным знанием.

Убеждения — это не нечто «знаемое» и «понимаемое», это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности — ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства, поступки. Они заключают в себе веление действовать в соответствии с объективными требованиями общественного прогресса, с познанной человеком

необходимостью. Пока личность не осознает этих требований как объективной необходимости, она может воспринимать веление должного как навязанное ей извне, чуждое и противное ее стремлениям и умонастроениям. Пока человек побуждается к деятельности внешней необходимостью, не перешедшей в его внутреннюю потребность, не ставшей его собственной волей, он действует без внутреннего горения, активности, без мобилизации всех ресурсов.

Сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание действительности. Это знание может относиться к сфере житейского, обыденного сознания, которое складывается под влиянием традиций, настроений, привычек, носящих порой весьма консервативный характер. Оно, это знание, может также функционировать в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения объективной действительности. Речь, таким образом, идет о том, что *в реальной жизни существует как стихийное, так и научное мировоззрение.*

Рост науки обусловил не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одна из черт которого — стремление к строгой фактической достоверности. Факты — элемент знания, который является таковым только при условии строгого и точного соответствия действительности, практике.

Факты действительности становятся фактами науки — одной из основ научного мировоззрения, если они поднимаются до уровня теоретических обобщений. Отражая общие и наиболее существенные стороны множества явлений, обобщения служат средством их объяснения и предвидения, дают принципы решения не только тех задач, на основе которых они были выведены, но и всех других, относящихся к данной целостности.

Среди мировоззренческих обобщений чрезвычайно важная роль принадлежит методологическим идеям, в которых с наибольшей полнотой и глубиной раскрываются внутренние законы действительности. Отражая не только сущее, но и должное, такого рода идеи выступают одним из механизмов организации и получения научного знания. Поэтому в процессе формирования мировоззрения надо уделить особое внимание формированию методологических понятий, обобщений, идей, характеризующих действительность и ее теоретические описания.

Возрастные возможности формирования мировоззрения. Существует взгляд, согласно которому на начальном этапе обучения будто бы можно ограничиться простым накоплением фактов.

Между тем уже в начальных классах существует принципиальная возможность раскрывать идеи, дающие знание общих законов, которым подчинено всякое движение и развитие. Пониманию школьников вполне доступны некоторые существенные связи и зависимости в явлениях природы и общества, носящие мировоззренческий характер. К ним относятся начальные представления о сезонных изменениях в жизни природы, материальном единстве мира и его постоянном развитии, о социальных противоречиях.

Интенсивное формирование личности в подростковом возрасте делает этот процесс достаточно благоприятным для овладения диалектико-материалистической концепцией мира. Изучая систематические курсы основ наук, подростки совершают более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям.

Актуальная потребность подросткового возраста — стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире. Удовлетворение этой потребности расширяет круг общения подростка, выводит за пределы его индивидуального опыта, дает толчок формированию идеалов и жизненных установок. Вместе с тем для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, неадекватная самооценка, преувеличенная склонность к подражанию. В этих условиях важно побуждать учащихся к самостоятельной и обоснованной оценке явлений.

В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте. Философская направленность мышления, познавательное отношение к действительности, потребность проникнуть в систему «вещей и знаний» создают прочную основу для формирования у старшекласников фундаментальных методологических идей высокого уровня обобщенности, твердых взглядов и убеждений, обеспечивающих широту ориентировок в мире, принципы поведения и деятельности.

В этом активно участвует одно из ценнейших новообразований ранней юности — самосознание личности, непосредственно обусловленное ее самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, представлениями о себе, о своих ожиданиях и жизненных планах. С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение, включающее в себя организацию активной пробы сил, первоначальное принятие и усвоение личностью системы ценностей,

целей, эталонов, норм и стандартов, характеризующих ту или иную профессиональную группу, формирование морально-психологической и трудовой готовности следовать своему общественному и гражданскому долгу.

Основные средства формирования мировоззрения учащихся. Человек овладевает целостным представлением о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания. Это значит, что формирование мировоззрения зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности ее активной практической деятельности.

Интеллектуальный компонент мировоззрения предполагает движение от непосредственного чувственного отражения действительности к абстрактному понятийному мышлению. Однако понятийное мышление не является конечным пунктом научного и учебного познания — вслед за этим начинается восхождение от абстрактного к конкретному. Это не простое возвращение к исходному, а к конкретному на более высокой ступени развития, когда предмет постигается глубоко и всесторонне. При восхождении от абстрактного к конкретному совершенствуется не просто процесс суммирования, нанизывания абстракций друг на друга, а создается синтез, который означает дальнейшее углубление в сущность явлений материального мира во всех их причинных связях и опосредованиях.

В любом результате аналитико-синтетической деятельности (в понятиях, идеях, теориях) содержатся и знание, и способ деятельности. Это разные стороны процесса познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит *знаниям*. Все это требует развивать учащихся в единстве знания и умения мыслить и действовать.

Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает, насколько возможно, структуру современного научного знания, организуется вокруг и на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами познания и конкретными задачами их применения. При этом совершается не простой переход от одной системы к другой, а обобщение образовавшихся систем знаний, создание новых систем, широкий перенос знаний в самые разнообразные жизненные ситуации.

Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентаций личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний.

Положительное эмоциональное состояние учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, к жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей, к произведениям литературы и искусства — ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально-психологический фон школы. Готовность и решимость личности достигнуть поставленной цели непосредственно связаны с *волей*. Она представляет собой не сводимую к интеллекту и чувствам сторону сознания, основной функцией которой является регуляция поведения и деятельности, воля в сочетании с убеждениями и чувствами подводит человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам.

Наряду с интеллектуальным и эмоционально-волевым в состав мировоззрения входит *практически-действенный компонент*.

Сфера практических действий учащихся может быть достаточно широкой. Учебно-трудовая и общественная деятельность увлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружает разносторонней информацией, опытом общения. Она не ведет к чисто внешним результатам, а перестраивает внутренний мир школьников, развивает у них потребность активного созидания как свойство личности. Недостаточно, чтобы эта деятельность была общественно полезной, нужно, чтобы она удовлетворяла самого ученика, соответствовала пусть не полностью, но в главных чертах его личному идеалу. Сформировать общественно значимый мотив — значит превратить объективную цель деятельности в «реально действующий мотив» (А.Н. Леонтьев), сделать внешнее, объективное внутренним достоянием субъекта, вызвать у него потребность к этой деятельности.

Целостный процесс формирования у учащихся научного мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. *Осуществление межпредметных связей* позволяет увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем. Особенно большое значение в мировоззренческом плане имеют такие межпредметные взаимодействия, которые дают учащимся возможность всесторонне охватить все свойства и связи изучаемых объектов. К примеру, на основе межпредметной корреляции у школьников формируются такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественно-научных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы, единство антропогенеза и социогенеза.

Социальная и профессиональная позиции педагога являются важнейшим фактором формирования научного мировоззрения.

Успех формирования мировоззрения основывается во многом на доверии учащихся к учителю. «Это идеальное юношеское верование, — отмечал Н.А. Добролюбов, — облегчает действия учителя и делает его пример благотворным... Но горе учителю, который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым он был окружен в их глазах... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу»¹.

Только учитель, который не доучил, не вызубрил, а всем своим существом принял возвышенный смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая личность, может быть духовным наставником молодежи и проводником научного мировоззрения.

Воспитание и религия. На протяжении многих веков религиозное воспитание было единственной педагогически продуманной системой, со своими целями, задачами, содержанием, формами и методами работы. Эта система предусматривает определенную, жестко канонизированную организацию жизни верующих: обязательное посещение церкви, знание и исполнение молитв, соблюдение праздников и обрядов. В течение многих веков отрабатывались способы и приемы индивидуального и коллективного воздействия на личность, в том числе исповедь, отпущение грехов, благословение, причастие. Система религиозного воспитания дополняется не менее продуманными и эффективными методами самовоспитания и самоубеждения, такими, как молитва, покаяние, воздержание, обет. Религиозное воспитание в достаточной мере психологизировано, оно учитывает в личности особенности бессознательного и подсознательного, эмоционального и волевого.

Закон Российской Федерации «Об образовании» подчеркивает светский характер образования в школе. Это особенно актуализирует необходимость и ответственность педагогов за формирование у учащихся научного мировоззрения и в то же время уважения к взглядам и чувствам верующих детей и их родителей. Задача школы — раскрыть перед ребенком реальность объективного мира, его противоречивость, познаваемость. По мере взросления и достижения совершеннолетия воспитанник сам вправе сделать свой мировоззренческий выбор.

¹ Добролюбов Н.А. Учитель должен служить идеалом для учеников // Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Избр. пед. произведения. — М., 1995. — С. 145.

§2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности

Цель и содержание гражданского воспитания школьников. Воспитание гражданина — одна из краеугольных задач деятельности образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, школа сосредоточивает свои усилия прежде всего на формировании ценностного отношения к явлениям общественной жизни, деятельности и сознания отдельных социальных групп и личности.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуру межнационального общения. Становление гражданственности как качества личности определяется не только субъективными усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, но и объективными условиями функционирования общества — особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры общества.

Гражданское воспитание предполагает формирование конституционных, правовых позиций личности. Оно обеспечивает формирование гражданского сознания как формы общественного сознания, выражающей интересы общества и личности в разрешении внутри- и внешнеполитических проблем государства. Общественное и личностное сознание не тождественны. Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют гражданское сознание формирующейся личности, однако для достижения их гармонии необходима целенаправленная воспитательная работа. При этом утвердившиеся идеалы общества принимаются личностью как свои собственные. Сформированное гражданское сознание дает человеку возможность оценивать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества.

Разработка вопросов гражданского воспитания в педагогике имеет свою историю. В западноевропейской педагогике оно связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо и др. Античные мыслители связывали проблемы гражданского воспитания прежде всего с формированием уважения к государству, законопослушания, но уже Ж.Ж. Руссо видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для ее самовыражения. Наиболее полно теория гражданского вос-

питания разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость политической образованности масс, направленного гражданского воспитания, изучения истории государства.

В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В известной книге В.А. Сухомлинского «Воспитание гражданина» в определенной мере обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Содержание гражданского воспитания в школе и семье определяется работой учителей, воспитателей и родителей по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, по воспитанию в духе мира и ненасилия. В гражданском становлении личности важное место занимает участие детей, подростков и юношества в деятельности детских общественных объединений и организаций.

Патриотическое воспитание. Формирование культуры межнационального общения. В словаре В.И. Даля слово *патриот* толкуется так: «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник»¹. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить ему. Проявлением высокого уровня культуры межнационального общения выступает чувство интернационализма, предполагающего равенство и сотрудничество всех народов. Оно противопоставлено национализму и шовинизму. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей стране, к соотечественникам, в интернационализме — уважения к другим народам и странам, солидарности с ними.

С содержательной точки зрения патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляются в процессе включения учащихся в активный созидательный

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М., 1955. — Т. III. — С. 24.

труд на благо своей страны, формирования бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа, в процессе воспитания любви к малой родине — своим родным местам, воспитания готовности к защите родины, укреплению ее чести и достоинства, установлению братских, дружественных отношений с представителями других стран и народов, а также в процессе изучения обычаев и культуры разных этносов.

Содержание патриотического и интернационального воспитания во время учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью многообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению Государственных символов Российской Федерации — Герба, Флага, Гимна, символики других стран.

Деятельность учителей, классных руководителей, родителей направляется на расширение у учащихся круга знаний, позволяющих осознать и переосмыслить различные стороны патриотизма и интернационализма. Большую роль в воспитании патриотизма и интернационализма играют учебные предметы гуманитарного и естественного циклов, при этом каждый предмет обладает своими особенностями, будь то природоведение или историческое чтение в начальных классах, география или литература в старших классах.

Изучение природы родного края, его исторического прошлого эмоционально переживается ребенком, укрепляет и развивает чувство любви к родине. Формированию культуры межнационального общения способствует изучение иностранных языков, раскрывающих историю, культуру стран изучаемого языка, традиции и обычаи народов этих стран.

Гражданское воспитание предполагает формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры. Это направление воспитательной работы школы достигается в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, конструкторов, писателей, художников, актеров.

Необходимой составной частью формирования патриотического и интернационального сознания является изучение фактического материала о защите нашего отечества, о воинской доблести и славе народов нашей страны. Эта работа наиболее эффективна на уроках литературы, истории, родного и русского языка, во внеклассной воспитательной деятельности.

Правовая культура и предупреждение правонарушений в детской среде. Задачи правового воспитания заключаются в том, что-

бы довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении.

Динамика личностной деформации складывается из следующих этапов: появление пробелов и искажений в нравственно-волевой сфере личности — превращение их в относительно устойчивые взгляды и привычки — формирование мотивации предпочтительного поведения, включающей антиобщественные цели и средства, — соответствующие искажения нравственно-правового сознания в части пределов дозволенного поведения — правонарушение — систематические правонарушения — систематическое правонарушающее поведение — преступление.

Учащемуся, склонному к совершению правонарушений, всегда присуща определенная совокупность искаженных знаний, интересов, потребностей, отношений к людям и социальным ценностям. «Дефективность сознания, — отмечал А.С. Макаренко, — это, конечно, не техническая дефективность личности, это дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений — одним словом, прежде всего испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества»¹.

Этот тезис имеет основополагающее значение для профилактики правонарушений учащихся и для разработки мер воздействия на тех из них, которые уже совершили правонарушения (коррекция личности и оздоровление среды), а также на лиц из их окружения, связи и поведение которых свидетельствуют о вероятности правонарушающего поведения с их стороны.

Истоки деформации нравственного и правового сознания школьников лежат, как правило, в семье. Неблагоприятной для формирования личности ребенка является семья не только с явной деградацией ее взрослых членов (пьянство, драки), но и та, где за чисто внешним благополучием скрывается атмосфера стяжательства, оправдывающая в глазах этой семьи любые средства наживы, приобретательство как жизненную установку. Это в свою очередь сказывается на отношении школьников к учебе и труду: постепенно в их сознании складываются пренебрежение к труду, ориентация на выгодную работу, подчинение трудовых интересов корыстным либо ложно понимаемым престижным устремлениям. Результатом такого отношения чаще всего становится установка на удовлетворение потребностей любыми способами, в том числе

¹ Макаренко А.С. — Соч.: В 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 567.

и асоциальными. Дети из таких семей обычно отличаются высокой криминальной активностью.

Для подростка одобрительное мнение членов его группы о совершаемых им аморальных и противоправных поступках представляется более значимым и важным, чем определение тех же поступков взрослыми — родителями, учителями. Вот почему так важно положительно влиять на мотивы и характер действий неформальных групп, придавать им общественно ценную направленность.

В процессе предупреждения правонарушений среди учащихся можно выделить следующие этапы:

- ♦ устранение обстоятельств, которые способствуют формированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни и воспитания), до того, как эти обстоятельства существенно скажутся на поведении (ранняя профилактика);
- ♦ оздоровление среды, условий жизни и воспитания учащихся, их времяпрепровождения, которые указывают на реальную возможность совершения правонарушений, и одновременно коррекция их личностной позиции (первый этап непосредственной профилактики);
- ♦ аналогичные меры в отношении лиц, уже совершивших правонарушения и находящихся поэтому в сфере внимания правоохранительных органов: инспекций и комиссий по делам несовершеннолетних, участковых инспекторов (второй этап непосредственной профилактики);
- ♦ правовоспитательные воздействия на учащихся, систематически совершающих правонарушения, т. е. таких, поведение которых позволяет прогнозировать реальную возможность перехода на преступный путь (третий этап непосредственной профилактики);
- ♦ работа с учащимися, уже совершившими преступление, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают их изъятия из коллектива (профилактика рецидива).

Предупреждение правонарушений среди учащихся — одно из центральных направлений правовоспитательной деятельности школы, семьи и общественности.

§3. Формирование основ нравственной культуры личности

Основные понятия теории нравственной культуры. Каждый поступок, если он в той или иной степени влияет на других людей

и не безразличен для общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом мы пользуемся понятием «мораль».

Мораль в прямом значении — это обычай, нрав, правило. Часто в качестве синонима используют слово *этика* — привычка, обыкновение, обычай. Другое значение этого слова — философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить об уровне *нравственности*. Иначе говоря, *нравственность* — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Поведение человека оценивается по степени соответствия определенным правилам. Если бы таких правил не было, то один и тот же поступок оценивался бы с разных позиций и люди не могли бы прийти к единому мнению — хорошо или плохо поступил человек. Правило, имеющее общий характер, т. е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название *нравственной нормы*. Норма — это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать их, предостерегать от них. Она определяет порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых они действуют. Для каждой такой области (профессиональные, межнациональные отношения и др.) есть свое начало, которому подчинены нормы, — *нравственные принципы*. Так, например, нормы отношений в какой-либо профессиональной среде, отношения между представителями разных национальностей регулируются нравственными принципами взаимоуважения, интернационализма и др.

Понятия морали, имеющие всеобщий характер, т. е. охватывающие не отдельные отношения, а все области отношений, побуждая человека везде и всюду руководствоваться ими, называются *нравственными категориями*. В их числе такие категории, как добро и справедливость, долг и честь, достоинство и счастье.

Воспринимая требования морали как правила жизни, которые делают человека лучше, благороднее, общество вырабатывает по-

нятие *нравственный идеал*, т. е. образец нравственного поведения, к которому стремятся взрослые и дети, считая его разумным, полезным, красивым.

Моральные нормы, причины, категории, идеалы принимаются людьми, принадлежащими к определенной социальной группе, и выступают как форма общественного нравственного сознания. Вместе с тем, мораль — это не только форма общественного сознания, но и форма индивидуального нравственного сознания, так как человеку присущи свои особенности духовного склада, особенности его представлений, чувств, переживаний. Эти личные проявления всегда окрашены общественным сознанием. Усвоенные и принятые личностью нравственные нормы, принципы, категории, идеалы в то же время выражают ее определенные отношения к другим людям, к себе, к своему труду, к природе. Содержание воспитательной работы учителя, классного руководителя по формированию нравственной культуры учащихся и влияет на формирование названных групп отношений.

Группа отношений к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизма, воспитание заботы о старших и младших в семье, уважительное отношение к представителям противоположного пола.

Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и справедливости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству. Отношение к своему труду проявляется в добросовестном, ответственном исполнении своих трудовых и учебных обязанностей, развитии творческих начал в трудовой деятельности, в признании важности своего труда и результатов труда других людей. Отношение к природе состоит в бережном отношении к природе, нетерпимом отношении к нарушениям экологических норм и требований. Формирование основ нравственной культуры школьников осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях школы, семьи, общества.

Воспитание гуманности. Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг его центра — человека. Если гуманизм — это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей

с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

Гуманность поэтому не может быть просто чертой личности. Черта — это всего лишь отдельное свойство или отличительная особенность. Представляется правомерным рассматривать гуманность как *качество личности*, поскольку качество — это «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств»¹.

В этой связи гуманность следует понимать как интегральную характеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих отношение человека к человеку. Эти свойства проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений, которые могут быть гуманными и негуманными. В гуманных отношениях находят отражение духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга, брата, жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью, счастливым. Именно гуманное отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи»². Однако если исходить из связи гуманизма и гуманности, то содержание понятия «гуманность» должно раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон — естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, и уровень развития его личностных качеств.

Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как ценности. *Гуманность*, соответственно, *представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.*

¹ Советский энциклопедический словарь. — М., 1988. — С. 561.

² Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 21.

Как качество личности, гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми, установления межличностных отношений. Это качество личности раскрывается в проявлении доброжелательности и дружелюбия, готовности прийти на помощь другому человеку, внимательности к нему, в рефлексии — умении понять другого человека, поставить себя на его место, в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию, в толерантности — терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению. Эти личностные проявления гуманности исключают высокомерие, злопамятность, проявление раздражительности в случаях неловкости или замешательства со стороны других, подчеркивание своего превосходства.

Воспитание гуманности осуществляется в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений. Ребенок должен быть включен в сопереживание, соучастие. Признаки равнодушия, черствости не могут быть не замечены и не проанализированы учителем. Гуманитарная профессиональная культура учителя состоит не только в личном следовании принципам гуманизма, но и в том, как сам учитель поддерживает ученика в трудных ситуациях. Пример гуманного отношения учителя к ученикам обладает особой воспитательной силой, он может заменить длительные рассуждения, беседы и рассказы о гуманности других людей. Это, однако, не отрицает возможности и необходимости проведения морально-этического просвещения.

Важным условием воспитания гуманности является организация коллективной учебной, общественно полезной деятельности. Особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого. Такие ситуации могут возникать в процессе совместной деятельности или могут быть специально созданы педагогом.

Изучение биографий ученых, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность. Анализ в ходе уроков проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Одно из центральных мест в системе нравственного воспитания школьников занимает воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Дисциплина предполагает организован-

ность, порядок в той или иной области жизнедеятельности людей. *Дисциплина отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе.* Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам.

Школьная дисциплина — одна из форм проявления дисциплины общественной. Это поддержание порядка в стенах учебного заведения, соблюдение правил взаимоотношений с учащимися и учителями, это обязательность выполнения всеми членами коллектива принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности, дисциплина учащихся состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их сознательного выполнения. Закрепившиеся правила поведения определяют действия и поступки личности. Школьная дисциплина готовит ребенка к выполнению социальной деятельности, которую невозможно выполнять без соблюдения дисциплины. Она является результатом нравственного воспитания, не случайно поэтому А.С. Макаренко рассматривал дисциплину как нравственное и политическое явление, не совместимое с неуважением к общественному порядку.

Соблюдение школьной дисциплины предполагает элементы подчинения как логической необходимости, как подчинение требованиям коллектива, требованиям большинства. Работа школы, учителя по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения должна быть направлена на разъяснение школьникам необходимости соблюдения дисциплины в интересах самой личности, коллектива и общества. Но дисциплина личности не может рассматриваться только как подчинение, она должна рассматриваться в контексте ее свободы, как субъективная способность личности к самоорганизации, достижению собственных целей исторически выработанным способом. Способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределение) является нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки (О.С. Газман). Обладая самодисциплиной, школьник защищает себя от случайных внешних обстоятельств, увеличивая тем самым степень собственной свободы.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии *культура поведения*. Она включает в себя различные стороны нравственного поведения личности, в ней органически слиты культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая

культура. Воспитание *культуры общения* у детей требует формирования доверия, доброты к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность. Важно научить детей поведению с родными, друзьями, соседями, посторонними людьми. В семье и школе необходимо позаботиться о знакомстве детей с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнования, с правилами ведения деловых, телефонных разговоров.

Культура внешности складывается из умения элегантно, со вкусом одеваться, выбирать свой стиль, соблюдать личную гигиену, формировать жесты, мимику, походку, движения. *Культура речи* — это умение школьника вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка. Одно из направлений работы по формированию культуры поведения составляет *бытовая культура* — воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни: рациональная организация своего жилища, аккуратность в ведении домашнего хозяйства, поведение за столом во время приема пищи и в других бытовых ситуациях.

Культура поведения детей в значительной мере формируется под влиянием общественного мнения, личного примера учителей, родителей, старших школьников, традиций, сложившихся в школе и семье.

Экологическая культура учащихся. Стремительно развивающееся движение за сохранение природы охватило весь мир. Вопрос о том, как должен относиться человек к окружающей среде, в равной мере встал перед каждым жителем планеты. В современной науке понятие «экология» связывают с единством биологического фактора и социальных, экономических, технических, гигиенических факторов жизни людей. На этом основании правомерно выделение социальной, технической, медицинской экологий, рассматривающих поведение человека в природе.

Цель формирования экологической культуры школьников состоит в воспитании ответственного, бережного отношения к природе. Достижение этой цели возможно при условии систематической работы школы по формированию у учащихся системы научных знаний, направленных на познание законов природы и общества, процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы, при сформированности у детей потребности в общении с природой и готовности к природоохранительной деятельности. Содержание работы по формированию экологической культуры учащихся включает деятельность учителей, родителей и детей по овладению системой знаний о взаимодействии природы и обще-

ства, по выработке экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умений и навыков по ее изучению и охране.

Формирование экологической культуры школьников осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. В педагогической науке (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина и др.) определены основные принципы экологического образования школьников и формирования их экологической культуры. К числу таких принципов относятся: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры, систематичность и непрерывность изучения экологического материала, единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды, взаимосвязь глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе.

Междисциплинарный подход требует точного определения места и роли каждого учебного предмета в общей системе экологического образования. Такой подход предполагает взаимное согласование содержания, форм и методов экологического образования, единую логику развития ведущих идей и понятий, их последовательное изучение и углубление. Систематичность и непрерывность экологического образования достигается при условии учета ступеней обучения (начального, неполного среднего, полного общего образования), возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал нацеливает целостный педагогический процесс на взаимосвязь изучаемых знаний о природных и социальных факторах среды, о чувственном восприятии ее с эстетическими переживаниями. Важно в процессе формирования экологической культуры раскрывать перед школьниками положительные и отрицательные воздействия человека на природу в масштабе конкретного региона и мира в целом.

§4. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников

Задачи и содержание трудового воспитания. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. Труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности. Трудовая деятельность должна стать для школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. Трудовое воспитание тесно связано

с политехнической подготовкой учащихся. Политехническое образование обеспечивает знание основ современной техники, технологии и организации производства, вооружает учащихся общетрудовыми знаниями и навыками, развивает творческое отношение к труду, способствует правильному выбору профессии. Таким образом, политехническое образование является базой трудового воспитания.

В условиях общеобразовательной школы решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся:

- ♦ формирование положительного отношения к труду, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;
- ♦ развитие познавательного интереса к знаниям, стремления применять знания на практике, развитие потребности в творческом труде;
- ♦ формирование высоких моральных качеств: трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, деловитости и честности;
- ♦ вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержание трудового воспитания определяется названными задачами, а также рядом хозяйственно-экономических факторов: производственными условиями района, области, возможностями школы, ее материальной базой, преподавательскими кадрами, традициями школы.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют следующие виды труда: учебный, общественно полезный, производственный.

Учебный труд школьника включает в себя труд умственный и физический. Умственный труд является наиболее напряженным, требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Привычка к повседневному умственному труду имеет большое значение для всех видов трудовой деятельности. Школьными программами предусмотрен физический труд на уроках трудового обучения в учебных мастерских и на пришкольных участках. В процессе физического труда создаются условия для проявления детьми нравственных качеств: коллективизма, взаимопомощи, уважения к людям и результатам их деятельности.

Общественно полезный труд организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, бытовой труд дома, уход за насаждениями), летнюю работу на полях во время школьных каникул,

работу в школьных строительных отрядах, школьных лесничествах, тимуровскую работу.

Производительный труд учащихся предполагает участие школьников в создании материальных ценностей, в процессе которого они вступают в производственные отношения, познают смысл экологических понятий и категорий. Участвуя в производственном труде, учащиеся развивают профессиональные интересы, склонности, потребность в труде. Российская школа имеет богатый опыт включения детей в производственный труд — это учебно-производственные мастерские и цеха, школьные, районные и межрайонные заводы. Приобщение школьников к производственному труду не теряет своей актуальности и целесообразности и сегодня. В тех школах района и города, где для организации производственного труда есть необходимые условия, его нужно сохранить, предоставив учащимся возможность участия в создании материальных ценностей.

Педагогические условия организации трудового воспитания. Успех трудового воспитания зависит от его правильной организации, соблюдения ряда педагогических условий.

Подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производительного труда. В общественно полезном и производительном труде учащихся должны находить практическое применение знания и умения, полученные в учебном процессе. В домашнем труде, кружковой работе, на занятиях в учреждениях дополнительного образования решаются задачи трудового обучения и воспитания детей.

Сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя. Смысл труда может быть понят учащимися, если педагог при разъяснении учитывает их возраст, индивидуальные интересы и потребности. Педагогический опыт В.А. Сухомлинского наглядно показывает эффективность соблюдения данного педагогического условия. Ученики В.А. Сухомлинского решили использовать пустующий косогор. Вспахали, засадили виноградом, ухаживали за ним, спасали от заморозков, а когда вырастили виноград, первые грозди вынесли прямо из сада ветеранам войны и труда, пенсионерам, жителям села.

Доступность и посильность трудовой деятельности. Непопулярный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата. Такой труд подрывает духовные и физические силы детей, их веру в себя. Из этого

не следует, однако, что труд детей не должен требовать от них никакого напряжения. Соблюдение этого условия исключает физические перегрузки, требует выбора трудовых заданий в соответствии с силами и способностями учащихся.

Добросовестность и обязательность трудовой деятельности учащихся. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют интерес к нему. Задача учителя состоит в том, чтобы в процессе выполнения трудового задания поддерживать у детей желание довести работу до конца, приучить их работать систематически и равномерно. В некоторых случаях коллектив класса вправе потребовать от школьника выполнения взятого обязательства.

Сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности. С одной стороны, необходимо сотрудничество детей в звеньях, бригадах, цехах, с другой — каждый член детского коллектива должен иметь конкретное задание, уметь его выполнять, нести ответственность за качество и своевременность его исполнения.

Трудовое воспитание составляет фундамент творческой активности и результативности в учебной деятельности, в гражданском и нравственном становлении личности.

Профессиональная ориентация школьников. Школа всегда решала проблему оказания помощи своим ученикам в выборе профессии. Вопросы профориентации и ее научного обоснования особенно актуализировались в нашей педагогике с середины 60-х гг. Педагогами и психологами к настоящему времени проведены глубокие специальные исследования по вопросам теории и методики профориентации школьников (А.Е. Голошток, Е.А. Климов, П.П. Костенков, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, С.Н. Чистякова и др.).

Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. В таком случае профессия приносит радость и удовлетворение.

Социальная значимость профессии повышается, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально.

Мир профессий очень подвижен. Одни профессии уходят в прошлое, другие — появляются. Число профессий исчисляется десятками тысяч, и школьники нуждаются в разносторонней ин-

формации о них, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, в поддержке и помощи в начале профессионального становления. Так возникает проблема построения системы профориентационной работы с учащимися.

Система профессиональной ориентации включает в себя следующие компоненты: профессиональное просвещение (профинформация), профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Профессиональное просвещение имеет целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических, психофизиологических особенностях тех или иных профессий. С работы по профессиональному просвещению начинается ознакомление детей и подростков с профессиями, с потребностями конкретного района, города в рабочих руках. Учителя, классные руководители могут активно влиять на правильный выбор профессии, на формирование профессиональных мотивов.

Профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием различных методик. В ходе профессиональной диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности человека, состояние его здоровья, интересы и мотивы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

Профессиональная консультация заключается в советах специалистов (психологов, врачей, педагогов), в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессии, и индивидуально-психологическими особенностями личности. Различают несколько типов профконсультаций. В ходе справочно-информационной консультации школьника знакомят более глубоко с содержанием профессии, требованиями к ней, с возможностями трудоустройства, повышения профессионального мастерства. *Диагностическая индивидуальная профконсультация* имеет своей целью определение возможных областей деятельности, в которых ученики могут наиболее успешно трудиться. Результатом диагностической индивидуальной профконсультации все-таки должно быть определение не одной какой-либо профессии, а группы родственных профессий. *Медицинская профконсультация* устанавливает степень соответствия здоровья человека требованиям профессии.

Профессиональный отбор направлен на предоставление личности свободы выбора в мире профессий. Его осуществляют учебные заведения, предъявляющие определенные требования к поступающим, или учреждения, принимающие человека на работу.

При профессиональном выборе необходимо учитывать семейные традиции, мнение друзей, мотивы удовлетворенности трудом.

Профессиональная адаптация — это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

Компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьников. На ступени начальной школы формируется положительное отношение к труду, раскрываются важность и необходимость труда для общества, сила и красота труда, формируется потребность быть полезным людям. На ступени неполной средней школы раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, учащиеся знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, расширяется круг представлений о труде взрослых. Ученикам предоставляется возможность ознакомиться с практическим применением достижений науки в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства. На ступени полной средней школы профессиональные интересы школьников более дифференцированы, осознанны. Учащиеся в процессе профориентации получают более полные сведения об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Старшеклассники принимают решение о выборе профессии, у большинства из них четко определяются мотивы учебной деятельности.

Формирование основ экономической культуры школьников.
Под формированием экономической культуры понимается выработка ясного представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Формирование экономической культуры неразрывно связано с подготовкой выпускника к жизни, труду, оно становится одним из необходимых условий становления гражданской позиции личности. В целостном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры школьников. Важнейшими из них являются формирование у учащихся экономического мышления, воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина: бережливости, практичности, хозяйственности, овладение элементарными навыками экономического анализа, привычками к экономии и расчетливости. Указанные задачи могут быть решены при формировании экономических знаний о труде и производстве, умений и навыков в организационно-экономической деятельности, познании

отношений собственности, предпринимательства, коммерциализации и др.

Экономическая культура формируется в процессе изучения почти всех учебных предметов. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности, как это показано в исследованиях Ю.К. Васильева, В.К. Розова, П.Б. Шемякина и др., заложены в таких предметах, как история, география, трудовое обучение, химия, биология. В учебных курсах содержится богатый арсенал экономических знаний и возможностей организации экономической деятельности учащихся. Задача состоит прежде всего в том, чтобы в рамках школьных дисциплин и сложившейся практики политехнического образования, общественно полезного и производительного труда упорядочить, обновить и систематизировать экономические знания и умения, расширить сферу экономической деятельности в новых социально-экономических условиях.

В системе формирования экономической культуры используются многообразные формы и методы: беседа, рассказ, лекции, решение производственных задач, экскурсии, деловые игры, подготовка экономического обоснования решения производственных задач, выполнение экономических расчетов, определение экономической эффективности трудовой деятельности, изобретений.

Вызывают большой интерес приобщение учащихся к проведению экономического анализа процесса и результатов труда в учебных бригадах, лесничествах, цехах, распределение и использование коллективно заработанных средств и др. Экономическое воспитание учащихся обогащает целостный процесс, придает ему предметно-жизненную, личностно-ориентированную направленность.

§5. Формирование эстетической культуры учащихся

Понятие об эстетической культуре личности. *Формирование эстетической культуры — это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности.* Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, обеспечивает удовлетворение от того, что является действительно эстетически ценным. Одновременно с этим у школьников воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве.

Формирование эстетической культуры — это не только расширение художественного кругозора, увеличение числа прочитанных книг, увиденных кинофильмов, услышанных музыкальных произведений. Это организация человеческих чувств, духовного роста личности, регулятор и корректив поведения. Если проявление стяжательства, мещанства, пошлости отталкивает человека своей антиэстетичностью, если школьник способен чувствовать красоту положительного поступка, поэзию творческого труда — это говорит о высоком уровне его эстетической культуры. Есть люди, которые читают романы и стихи, посещают выставки и концерты, осведомлены о событиях художественной жизни, но нарушают нормы общественной морали. Эти люди далеки от подлинной эстетической культуры, эстетические взгляды и вкусы не стали их внутренней принадлежностью.

Эстетика детской жизни. Человек по своей натуре — художник. Он всюду, так или иначе, стремится вносить в свою жизнь красоту. Эта мысль М. Горького представляется нам чрезвычайно важной. Эстетическое освоение действительности человеком не ограничивается деятельностью в области искусства, в той или иной форме оно присутствует во всякой творческой деятельности. Другими словами, человек выступает художником не только тогда, когда он непосредственно создает произведения искусства, посвящает себя поэзии, живописи или музыке. Эстетическое начало заложено в самом человеческом труде, в деятельности человека, направленной на преобразование окружающей жизни и самого себя. Эстетическое отношение человека к действительности обязано своим происхождением его трудовой деятельности. Осознание и переживание труда как игры физических и духовных сил, как явления возвышенного, облагораживающего, прекрасного составляют фундамент эстетического развития личности.

Для того чтобы детский труд не превращался в тягость и обузу, приносил эстетическое наслаждение, он должен быть одухотворен высокой общественно значимой целью, отмечен красотой и точностью движений, строгой экономией времени, вдохновением, увлеченностью. Гармония физических движений рождает внутреннюю духовную красоту.

Немало эстетических впечатлений может дать и дает деятельность учения. Математики нередко говорят: «Красивое решение, изящное доказательство», понимая под этим их простоту, в основе которой лежит высшая целесообразность, гармония. В процессе творческого искания истины, постигая абстрактность, единство, логичность и непреложность выводов математики, ученик ощущает красоту, испытывает радость познания.

Есть своя эстетика в искренних, здоровых, человеческих взаимоотношениях между учащимися и учителями, между одноклассниками, между старшими и младшими школьниками. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и школе глубоко ранят личность ребенка, оставляют след на всю жизнь. И наоборот, тонкие, дифференцированные отношения педагогов к учащимся, справедливая требовательность делают уклад детской жизни школой воспитания в духе высокой эстетики и морали.

В обиход детской жизни важно вводить элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта. Улучшение жилищных условий, повышение материального благосостояния, увеличение выпуска товаров народного потребления существенно изменяют предметный мир и вещное окружение, которые не могут не участвовать в повышении уровня бытовой культуры.

Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе, дома, всюду, где они проводят время, занимаются делом или отдыхают. Детей следует шире привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в школе, в классе, в квартире. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А.С. Макаренко. В руководимых им учебно-воспитательных учреждениях очевидцы отмечали массу цветов, сверкающий блеском паркет, зеркала, белоснежные скатерти в столовых, идеальную чистоту в помещениях.

Эстетическое восприятие природы. Природа — ничем не заменимый источник прекрасного. Она дает богатейший материал для развития эстетического чувства, наблюдательности, воображения. «А воля, а простор, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями? — писал К.Д. Ушинский. — Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет также огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога»¹.

Эстетическое отношение к природе формирует нравственное отношение к ней. Природа, не являясь носителем общественной морали, в то же время учит ребенка нравственному поведению благодаря гармонии, красоте, вечному обновлению, строгой закономерности, пропорциям, разнообразию форм, линий, красок, звуков. Дети постепенно приходят к пониманию того, что добро

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1952. — Т. 2. — С. 52—53.

в отношении к природе заключается в сохранении и приумножении ее богатства, в том числе — красоты, а зло состоит в нанесении ей ущерба, в загрязнении окружающей среды.

В процессе формирования эстетической культуры учащихся важная роль принадлежит курсам биологии и географии, которые в значительной мере строятся на непосредственном изучении и наблюдении явлений природы. Во время экскурсий и прогулок у детей обостряется эстетическое видение ее красоты, развиваются воссоздающее воображение и образное мышление. Большой интерес у школьников вызывают экскурсии на такие темы, как «В багрец и золото одетые леса», «Весны желанные приметы», «Природа и фантазия», «Цветы наших полей», «Осенний букет», «Памятники культуры нашего края». Во время экскурсий ученики выполняют различные задания: делают наброски и зарисовки с натуры, фотографируют любимый уголок, собирают материалы для коллекции, находят отмершие ветки, корни, сучки, наплывы на деревьях, используя их затем для поделок.

Педагогам следует чаще обращаться к произведениям писателей, композиторов, художников, воспевающих красоту природы. Воспитанию эстетического отношения к природе активно способствуют беседы и конференции по произведениям художественной литературы.

Важно обеспечить эстетическую направленность природоохранительной деятельности учащихся: проводить с ними фенологические наблюдения и опыты в уголке живой природы, на учебно-опытном школьном участке, организовать подкормку и охрану животных, охрану зеленых насаждений.

Формирование эстетической культуры средствами культуры. Художественные потенции человека, его эстетические возможности с наибольшей полнотой и последовательностью проявляются в искусстве. Порожденное человеческим трудом, искусство на определенном историческом этапе обособляется, отходит от материального производства, становится специфическим видом деятельности, одной из форм общественного сознания. Искусство воплощает в себе все особенности эстетического отношения человека к действительности.

Учебный план общеобразовательной школы включает дисциплины художественного цикла — литературу, музыку, изобразительное искусство, они соединяют в себе сложную совокупность самого искусства — науки о нем и навыков практического творчества.

Эстетическое развитие личности средствами искусства в педагогике принято называть *художественным воспитанием*. Обраща-

ясь непосредственно к произведениям искусства, оно требует развития в человеке умения правильно воспринимать явления красоты. Это не значит, что он должен стать художником-профессионалом или специалистом-искусствоведом. Помимо знания ряда художественных произведений человек должен приобрести некоторый объем сведений из области теории и истории того или иного вида искусства. Такое обогащение непосредственных художественных впечатлений знанием законов искусства и мастерства художника отнюдь не убивает (как это иногда утверждают) эмоциональности восприятия. Напротив, эмоциональность эта усиливается, углубляется, а восприятие становится более осмысленным.

Одно из действенных средств воспитания литературного вкуса и эстетической отзывчивости — развитие культуры чтения. На уроках родного языка учащиеся учатся воспринимать литературу как искусство слова, воспроизводить образы художественного произведения в своем воображении, тонко подмечать свойства и характеристики действующих лиц, анализировать их поступки. Овладевая культурой чтения, ученик начинает задумываться над тем, к чему зовет прочитанная книга, чему учит, при помощи каких художественных средств писателю удастся вызвать у читателя глубокие и яркие впечатления.

Развитие художественного вкуса поощряет школьников к эстетической деятельности, которая характеризуется определенными результатами и предполагает, что во время занятий искусством учащиеся претворяют в жизнь доступные им элементы прекрасного. Исполняя стихотворение, рассказ или сказку, они как бы заново воссоздают предлагаемые автором обстоятельства, оживляя их при помощи собственных мыслей, чувств и ассоциаций, т. е. передают слушающим эмоциональное состояние героя, обогащенное личным опытом. И как бы ни был мал и ограничен этот опыт, он все же придает исполнению учащегося свежесть и неповторимое своеобразие.

Основой музыкального воспитания в школе является хоровое пение, которое обеспечивает совместное переживание героических и лирических чувств, развивает музыкальный слух, память, чувство ритма, гармонию, певческие навыки, художественный вкус. Большое место в школе отводится прослушиванию музыкальных произведений в записи, а также ознакомлению с основами музыкальной грамоты.

Представьте себе, что все свое знакомство с литературой мы ограничили бы приключенческими романами Майн Рида и детективными повестями Конан Дойла. Это интересные книги, но как бедно было бы наше литературное развитие, каким узким, маленьким

казался бы нам мир человеческих чувств и переживаний без произведений Пушкина, Лермонтова, Толстого, Тургенева, Диккенса, Шекспира. Мы не знали бы Наташу Ростову, Дубровского, Асю, крошку Доррит и еще многих, многих литературных героев, с которыми так близко познакомили, сроднили нас великие писатели.

То же самое и в музыке. Но дело в другом: среди серьезной и легкой музыки надо уметь отличать хорошие произведения от плохих. А этому можно научиться точно так же, как читая книги: чем чаще и внимательнее слушать серьезные классические произведения, тем шире и глубже раскроется мир музыки.

Одним из средств приобщения учащихся к художественной культуре является преподавание изобразительного искусства. Оно призвано развивать у школьников художественное мышление, творческое воображение, зрительную память, пространственные представления, изобразительные способности. Это в свою очередь требует научить детей основам изобразительной грамоты, сформировать у них умение пользоваться выразительными средствами рисунка, живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства. Основами реалистического изображения ученики овладевают благодаря обучению их таким средствам художественной выразительности, как фактура материала, цвет, линия, объем, светотональность, ритм, форма и пропорция, пространство, композиция.

Важно обеспечить непосредственное ознакомление учащихся с выдающимися произведениями изобразительного искусства и архитектуры, научить понимать язык художника, неразрывную связь содержания и художественной формы, воспитать эмоционально-эстетическое отношение к произведениям искусства. Принципы целостного введения школьников в связи искусства с жизнью реализуются в идейно-тематическом содержании таких, например, занятий: «Искусство видеть. Ты и мир вокруг тебя», «Искусство вокруг нас», «Ты и искусство», «Каждый народ — художник», «Изобразительное искусство и мир интересов человека», «Декоративно-прикладное искусство и жизнь человека».

Возможности художественного образования и эстетического воспитания учащихся, предоставляемые учебным планом и программой, ограничены. Поэтому они должны быть компенсированы в системе дополнительного образования. В нем большое распространение получили беседы, лекции, встречи за круглым столом, университеты культуры, клубы друзей искусства. Утвердилась такая форма эстетического воспитания, как музыкальная фонотека, в которую включаются записи лучших исполнителей — солистов, хоровых и оркестровых коллективов. Слушая произведе-

ния Глинки, Чайковского, Шостаковича, Римского-Корсакова, Прокофьева, школьники знакомятся с языком и жанрами музыки, изучают музыкальные инструменты, голоса, узнают о жизни и творчестве композиторов.

Дети особенно эмоционально отзываются на песни, в которых воспеты мужественные, беззаветно преданные своему делу люди, раскрывается романтика борьбы и подвигов.

Большую роль в формировании эстетической культуры учащихся играют кино-, видео- и телефильмы. Восприятие экранизированных произведений литературы и искусства нуждается в некотором педагогическом руководстве. Важно научить школьников правильно смотреть и понимать фильмы. В ряде школ с этой целью введен факультативный курс «Основы киноискусства», организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры.

Огромной силой эстетическо-эмоционального воздействия обладает театр. Необходимо, разумеется, предварительно готовить учащихся к восприятию театрального искусства, но самое главное — создать условия, при которых дети были бы способны поддаться обаянию игры актеров.

Социально-педагогические исследования показали, что школьники довольно интенсивно посещают кинотеатры, смотрят видеофильмы, к остальным же видам искусства обращаются явно недостаточно.

Таким образом, эстетическое воспитание, являясь одним из компонентов целостного педагогического процесса, призвано сформировать у школьников стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты.

§6. Воспитание физической культуры личности

Задачи и содержание воспитания физической культуры. Организация работы по воспитанию физической культуры учащихся направлена на решение многих задач. Основные из них перечислены ниже.

Содействие правильному физическому развитию детей, повышению их работоспособности, включающее морфологическое и функциональное совершенствование организма, закрепление его устойчивости против неблагоприятных условий внешней среды, предупреждение заболеваний и охрану здоровья.

Развитие основных двигательных качеств. Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается высоким и гармоничным развитием всех физических качеств — силы, выносливости, ловкости и быстроты. Специалисты

считают, что на фоне общего, доступного для каждого школьного возраста уровня развития всех физических качеств в начальных классах нужно воспитывать ловкость и быстроту, в средней школе, наряду с ловкостью и быстротой, частично — общую выносливость, и только в старших классах — ловкость, быстроту, силу и специальную выносливость. Приучая школьников преодолевать неуверенность, страх, усталость, болевые ощущения, мы тем самым воспитываем у них не только физические, но и моральные качества.

Формирование жизненно важных двигательных умений и навыков. Двигательная деятельность успешно осуществляется лишь тогда, когда человек владеет специальными знаниями, умениями и навыками. Опираясь на двигательные представления и знания, ученик получает возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях. Двигательные умения формируются в процессе выполнения определенных движений. Среди них есть естественные двигательные действия (ходьба, бег, прыжки, метание, плавание и др.) и двигательные действия, которые редко встречаются в жизни, но имеют развивающее и воспитывающее значение (упражнения на гимнастических снарядах, акробатика).

Воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных (в течение многих лет) занятий физическими упражнениями при положительном и активном отношении к ним самих учащихся. Как известно, природе ребенка свойственна интенсивная двигательная активность. В интересах физического воспитания необходимо организовать детскую подвижность, моторику в правильных формах, дать ей разумный выход. Интерес и удовольствие, получаемые в процессе физических упражнений, вызывают привычку заниматься ими, которая затем превращается в устойчивую потребность, сохраняющуюся на долгие годы.

Приобретение необходимого минимума теоретических знаний из области гигиены и медицины, физической культуры и спорта. Школьники должны получить четкое представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и спорта для укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности, о гигиенических правилах при занятиях физическими упражнениями, о двигательном режиме и природных факторах закаливания, об основных приемах самоконтроля, о вреде курения и алкоголя.

Основные средства воспитания физической культуры. К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения, природные и гигиенические факторы.

Под *физическими упражнениями* понимаются *двигательные действия, специально организованные и сознательно выполняемые в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.*

Существуют различные подходы к классификации физических упражнений. Наиболее распространенной является классификация, в основу которой положены исторически сложившиеся системы средств физического воспитания. Она включает гимнастику, игры, туризм, спорт.

С педагогической точки зрения ценность *гимнастики* заключается в том, что она обладает возможностью избирательно воздействовать на организм или на развитие его отдельных систем и функций. Различают гимнастику основную, гигиеническую, спортивную, художественную, производственную, лечебную. В соответствии с учебной программой по физической культуре учащиеся занимаются преимущественно основной гимнастикой (построения и перестроения, общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами — мячами, палками, скакалками, флажками, лазание и перелезание, упражнения на равновесие, ходьба, бег, прыжки, метание, элементарные акробатические упражнения).

В *игре* развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. Удовлетворяя естественную тягу детей и подростков к двигательной деятельности, игры вызывают коллективные переживания, чувство локтя, радость совместных усилий, содействуют укреплению дружбы и товарищества. В начальных классах школы в основном проводятся подвижные игры, в средних и старших — спортивные.

Туризм — это прогулки, экскурсии, походы и путешествия, организуемые для ознакомления учащихся с родным краем, природными, историческими и культурными памятниками. В туристских мероприятиях школьники приобретают физическую закалку, выносливость, прикладные навыки ориентирования и передвижения в усложненной обстановке, опыт коллективной жизни и деятельности, руководства и подчинения, на практике усваивают нормы ответственного отношения к природной среде.

В организации и проведении туристских походов (пеших, лыжных, лодочных и велосипедных) вместе с учителями физкультуры участвуют классные руководители, вожатые, родители.

Особую ответственность они несут за дозирование физических нагрузок, соблюдение правил безопасности, жизнь и здоровье детей. Во время походов проводится воспитательная работа по охране природы.

Спорт всегда связан с достижением максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Для выявления спортивно-технических результатов и определения победителей проводятся соревнования. На соревнованиях, в условиях острой спортивной борьбы, повышенной ответственности за свои результаты перед коллективом, учащиеся преодолевают значительные физические и нервные нагрузки, проявляют, развивают двигательные и морально-волевые качества. Младшие школьники, как правило, соревнуются по тем видам физических упражнений, которые входят в учебную программу. В средних и старших классах соревнования организуются по программам отдельных видов спорта.

В совокупности средств физического воспитания и развития школьников особая роль принадлежит *естественным силам природы* (солнце, воздух, вода). Выступая в едином комплексе с физическими упражнениями, они усиливают оздоровительное воздействие на учащихся. Солнечные лучи, воздух, вода должны быть по возможности неотъемлемыми компонентами всех видов двигательной деятельности, и прежде всего — специально организованных процедур: солнечных и воздушных ванн, обтираний, обливания.

Физическое воспитание и развитие предполагают *гигиеническое обеспечение* физкультурных занятий: рациональный режим учебного труда, отдыха, питания, сна, строгое соблюдение ряда санитарных требований, предъявляемых к строительству, реконструкции, благоустройству и содержанию школьных зданий, спортивных залов, рекреационных и вспомогательных помещений (оптимальная площадь, соблюдение светового и теплового режима, регулярное проветривание, влажная уборка).

Применяемые для занятий физическими упражнениями снаряды, инвентарь и оборудование по размерам, весу и устройству должны соответствовать возрасту и полу учащихся. Школьникам в свою очередь необходимо выполнять некоторые нормы и правила, связанные с гигиеной быта и спортивных занятий. К ним относятся уход за телом, горячее питание и полноценный сон, наличие спортивной обуви и одежды.

Режим дня приводит затраты учебного, внеучебного и свободного времени в соответствие с гигиеническими нормами, определяет строгий распорядок и целесообразное чередование труда

и отдыха. Тщательно составленный и систематически выполняемый режим дня сохраняет баланс между расходом и восстановлением затраченных сил, укрепляет здоровье, создает бодрое, жизнерадостное настроение, воспитывает аккуратность, точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, самоконтроль.

Режим дня не может быть одинаковым для всех. Он дифференцируется в зависимости от состояния здоровья, уровня работоспособности, конкретных условий жизни и индивидуальных особенностей учащихся. Но есть ряд правил, обязательных для всех. Общими и едиными для всех учащихся должны быть такие режимные моменты, как утренняя гимнастика, туалет, учебные занятия в школе, обед, послеобеденный отдых, приготовление домашних заданий, общественная работа, пребывание на свежем воздухе, занятия по интересам, умеренное посещение зрелищных мероприятий, ужин, вечерняя прогулка, подготовка к сну.

Воспитание физической культуры учащихся составляет важный и весьма сложный объект внутришкольного управления. Оно осуществляется и направляется совместными скоординированными усилиями всего педагогического коллектива, органов ученического самоуправления при активной поддержке и помощи родителей.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте содержание понятия «базовая культура личности».
2. Каковы основные задачи формирования базовой культуры личности?
3. Что такое научное мировоззрение? Каковы основные пути и средства философско-мировоззренческой подготовки учащихся?
4. Раскройте место и роль гражданского воспитания молодежи в формировании базовой культуры личности.
5. В чем вы видите трудности формирования правовой культуры современной молодежи?
6. Какова роль детских общественных организаций в воспитательном процессе? Приведите примеры эффективной деятельности детских объединений и организаций.
7. В чем вы видите причины нравственной запущенности детей? Приведите примеры устранения этих причин.
8. Назовите особенности трудового воспитания школьников на современном этапе. Каковы основные педагогические условия эффективности трудового воспитания детей?
9. В чем состоит сущность эстетической культуры учащихся? Раскройте систему работы школы по формированию эстетической культуры учащихся.

10. Дайте характеристику основных средств физического воспитания школьников. Разработайте вариант режима дня для учащегося какого-либо конкретного класса.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Богданов О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклас-
сников. — М., 1988.

Васильев Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащих-
ся. — М., 1983.

Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы
освобожденного классного руководителя. — М., 1992.

Горелик Ф.Б. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. —
М., 1986.

Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. — М.,
1985.

Неменский Б.М. Мудрость красоты. — М., 1987.

Никитин А.Ф. Педагогика прав человека. — М., 1993.

Производительный труд школьников / Под ред. В.А. Полякова. —
М., 1986.

Пряникова В.Г. Интернациональное воспитание школьников. — М.,
1987.

Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспи-
тания. — М., 2000.

Станкин М.И. Психолого-педагогические основы физического вос-
питания. — М., 1988.

Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьни-
ков. — М., 1983.

Глава 13

ОБЩИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

§1. Сущность методов воспитания и их классификация

Понятие о методах воспитания. В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, это задачи со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются *методическими приемами*. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы воспитания и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов формирования сознания, взглядов и убеждений. В то же время она может стать одним из основных методических приемов, используемых на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного учебно-воспитательного процесса.

Нередко методические приемы и сами методы отождествляют со *средствами воспитания*, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), а с другой — совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, фильмы).

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, богатством и мобильностью организационных форм. С этим непосредственно связано многообразие методов воспитания. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и *общие методы* воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Классификация общих методов воспитания. К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов воспитания. Их классификация помогает выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию, помогает понять назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам, и их сочетание.

При классификации методов воспитания обнаруживается разнообразие подходов. Одни авторы в качестве воспитания выделяют убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). Другие предлагают различать методы убеждения, организации деятельности учащихся и методы стимулирования поведения школьников (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников). И.С. Марьенко разделил методы воспитания на объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуационные, приучения и упражнения, стимулирования, торможения и руководства самовоспитанием.

Формирующаяся личность школьника представляет собой сложное динамическое образование, которое характеризуется внутренним единством и целостностью. Многообразные качества личности тесно связаны и являются лишь различными ее сторонами. Любое качество будет менять содержание и строение в зависимости от того, в какой структуре личности оно дано, с какими другими качествами и особенностями субъекта связано и в какой системе связей выступает в данном конкретном акте поведения человека.

Применение методов воспитания способствует изменению личности, поскольку ведет к возникновению мыслей, чувств, потребностей, которые побуждают к определенным поступкам. Следовательно, в процессе воспитания необходимо формировать у учащихся их сознание, вызывать соответствующие эмоциональные состояния, вырабатывать практические умения, навыки и привычки. Это необходимо осуществлять в процессе обучения, что побудило В.М. Коротова попытаться объединить методы обучения и воспитания в единую систему. Система общих методов целостного педагогического процесса, по В.М. Коротову, представляет собой следующие группы методов: методы организации коллектива (единые требования, самообслуживание, соревнование, самоуправление), методы убеждения (информация, поиск, дискуссия, взаимное просвещение), методы обучения (инструктаж, упражнения, контроль, взаимообучение), методы педагогического воздействия (требование, перспектива, поощрение, наказание, общественное мнение).

Ю.К. Бабанский, анализируя соотношение методов обучения и воспитания в контексте целостного педагогического процесса, пришел к выводу, что из самой его сущности вытекает представление о методах педагогической деятельности как единстве методов обучения и воспитания. Положив в основу целостной классификации методов особенности человеческой деятельности, Ю.К. Бабанский объединил современные классификации методов обуче-

ния и воспитания в единую систему: методы формирования сознания личности (понятий, законов, теорий, взглядов, убеждений, идеалов и пр.), методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности, методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения личности.

Методы воспитания предполагают предъявление требований, поощрение и порицание, создание общественного мнения. В то же время нельзя обойтись без обучения нормам общественного поведения, без разъяснения требований, формирования взглядов и убеждений. Каждый метод реализует в единстве образовательную, воспитательную и развивающую функции, а его общее назначение состоит в организации и стимулировании педагогически целесообразной деятельности детей.

Таким образом, система общих методов воспитания приобретает следующий вид:

- ♦ *методы формирования сознания* (рассказ, беседа, лекция, диспуты, метод примера),
- ♦ *методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения* (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации),
- ♦ *методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения* (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание),
- ♦ *методы контроля, самоконтроля и самооценки* в воспитании.

В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных, «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе педагогического процесса тот или иной метод может применяться в более или менее изолированном виде. Но без соответствующего подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение образовательного процесса к намеченной цели.

§2. Методы формирования сознания личности

Рассказ — это последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемое в описательной или повествовательной форме. Он широко применяется в преподавании гуманитарных предметов, а также при изложении био-

графического материала, характеристике образов, описании предметов, природных явлений, событий общественной жизни. К рассказу как методу педагогической деятельности предъявляется ряд требований: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10 мин в начальных классах и 30 мин в старших).

Большое значение, особенно в младшем и среднем возрасте, имеет рассказ при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства детей, рассказ помогает детям понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Примерами такого рода рассказов могут быть «Косточка» Л.Н. Толстого, «Сыновья» В.А. Осеевой. Можно выделить три основных задачи этого метода при его применении в воспитательной работе: вызвать положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа, раскрыть содержание нравственных понятий и норм поведения, представить образ нравственного поведения и вызвать стремление подражать положительному примеру.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание, если необходимо доказывать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения), то применяется *объяснение*, для которого *характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения*. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

Беседа — это вопросо-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся. Как метод воспитания она использовалась с давних времен. В средние века широко применялась так называемая катехизическая беседа — воспроизведение вопросов и ответов по учебнику или формулировкам учителя. В современной школе в таком виде беседа практически не используется.

Основное в беседе — это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Готовясь к беседе, учитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую эвристическую, поскольку учащиеся от частных наблюдений приходят под руководством учителя к общим выводам. При дедуктивном

построении беседы дается сначала правило, общий вывод, а затем организуется его подкрепление, аргументирование.

Самое большое распространение беседы получили в воспитательной практике. При всем богатстве и разнообразии содержания беседы имеют своей основной целью привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они найдут опору в личном опыте ребенка, в его делах, поступках, действиях.

В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или ее отдельное свойство, закрепленное в слове, моральное правило: обобщенный образ, организованный или спланированный педагогический образец. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть разной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности в том или ином ее поступке. Распознавание и правильная оценка качеств личности требуют умения вычленять мотивы и цели поведения человека, сопоставлять их с общепринятыми нормами, анализировать факты, выделять существенные признаки каждого усвоенного понятия, умения отвлекаться от всех сопутствующих, но второстепенных в данном случае проявлений личности.

Беседа, как правило, начинается с обоснования ее темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся.

Особую трудность для молодого учителя представляют индивидуальные беседы. К сожалению, такие беседы чаще всего проводятся в связи с нередко возникающими локальными конфлик-

тами, нарушениями дисциплины. На такого рода факты учитель реагирует или незамедлительно, или путем отсроченной беседы. Но лучше, если индивидуальные беседы проводятся по заранее намеченному плану, в определенной системе. Тогда они носят упреждающий характер, вносят индивидуальный корректив в общую программу педагогических воздействий.

Более сложный метод организации познавательной деятельности — *лекция*. Это *развернутое и организованное в доступной форме систематическое изложение сущности той или иной проблемы социально-политического, нравственного, эстетического и другого содержания*. Лекцию как метод надо отличать от лекции как организационного оформления взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, вместе с тем она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции применяются в основном в старших классах средней школы, в вечерних (сменных) школах, в техникумах и вузах. Метод лекции широко используется во внеурочной воспитательной работе.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом. Убедительность доказательств и аргументов, обоснованность и композиционная стройность, ненаигранный пафос, живое и задушевное слово учителя способствуют идейному и эмоциональному воздействию лекций. Знания приобретают личностный смысл, становятся не пассивной принадлежностью умственного багажа, а принципом действия, если они получены в результате критической мыслительной работы, прошли испытание на прочность в реальной жизни и деятельности.

Старшеклассники особенно чутко откликаются на яркий и самостоятельный стиль мышления педагога, на его умение найти оригинальный, неожиданный поворот темы, отделить факт от мнения о факте, выразить свое личное отношение к сообщаемому материалу. Широкое развитие средств массовой информации породило явление форсированной осведомленности школьников о различных событиях в современном мире. С этим, конечно, нельзя не считаться. В то же время нетрудно заметить, что многим ученикам полужнание представляется действительным знанием. В этих условиях тем более необходимо приучать школьников выходить за пределы очевидного, совершать переход от явления к сущности.

К методам воспитания относятся также *дискуссии* и *диспуты*, хотя с неменьшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и в целом социальной активности воспитанников.

Ситуации познавательного спора при их умелой организации привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов в аргументации. В то же время такие ситуации могут быть созданы и при изучении обычных, недискуссионных, на первый взгляд, вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии — наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это не означает, что его выводы — истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где все-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям старшекласника, формирующаяся личность которого характеризуется страстным поиском смысла жизни, стремлением не принимать ничего на веру, желанием сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут дает возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для участия в диспуте мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.

В педагогическом плане крайне важно, чтобы темы, намеченные к обсуждению, содержали жизненно важную, значимую для школьников проблему, по-настоящему волновали их, звали к открытому, искреннему разговору. Тему диспута могут подсказать сами ученики. Почему поведение не всегда совпадает с требованиями жизни? Откуда берутся равнодушные? Как понимать слова Л.Н. Толстого: «Спокойствие — душевная подлость»? Как стать куз-

нецом своего счастья? Эти и другие вопросы вполне могут стать предметом дискутирования, свободного и непринужденного обмена мнениями.

Диспут требует тщательной подготовки как самого воспитателя, так и учащихся. Вопросы, вынесенные на обсуждение, готовятся заранее, причем полезно привлечь самих школьников к их разработке и составлению. По мнению А.С. Макаренко, учителю на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове его волю, культуру, личность. Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволяет себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, страстным и гневным, невозмутимым и ироничным. Такая манера никого не обижает и не унижает, не отбивает у школьников желания участвовать в полемике и откровенно высказывать свои взгляды. Руководителю диспута решительно не подходит фигура умолчания и запрета. Всякая недоговоренность оставляет возможность для домыслов, искаженных догадок, неправильных толкований. Наиболее общее назначение диспутов и дискуссий — создать ориентировочную основу для творческих исканий и самостоятельных решений.

В структуре целостного педагогического процесса используется и такой метод, как *пример*. Формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые им идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание — это не слепое копирование, оно формирует у детей действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, но сходные по ведущей идее с примером. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

Характер подражательной деятельности изменяется с возрастом и в связи с расширением социального опыта школьника, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник обычно выбирает себе для подражания готовые образцы, воздействующие на него внешним примером. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более сознательным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли идейно-нравственных и гражданских мотивов.

В механизме подражания можно выделить по крайней мере три этапа. На первом этапе в результате восприятия конкретного действия другого лица у школьника появляется субъективный образ этого действия, желание поступать так же. Однако связь между примером для подражания и последующими действиями здесь может и не возникнуть. Эта связь образуется на втором этапе. На третьем этапе происходит синтез подражательных и самостоятельных действий, на который активно влияют жизненные и специально созданные воспитывающие ситуации.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в педагогическом процессе. На это обращал внимание еще К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это в полной мере относится и к учителю. Учитель всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен служить для учащихся примером, быть образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

§3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности. Как основа здорового бытия деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом общественных отношений и общественного поведения.

Всякая деятельность состоит из операций и действий. *Операции* — это процессы, цели которых находятся не в них самих, а в том действии, элементом которого они являются. *Действия* — это процессы, мотивы которых находятся в той деятельности, в состав которой они входят. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем — к управлению деятельностью учащихся.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обуславливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

- ♦ все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями, каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний, однако одна деятельность не может заменить все остальные, поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;
- ♦ даже объективно ценная для общества деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев); общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;
- ♦ в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности; будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;
- ♦ по отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментровки; в этой инструментровке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней. Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной

цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем быстроты. Метод приучения предполагает контроль за характером выполнения действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Метод приучения варьирует в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом поведения. Учитель в этом случае так организует деятельность детей, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед школьниками задачу научиться вести себя определенным образом, например быть вежливым, предупредительным, дисциплинированным. Возможен и такой путь, когда удастся вызвать у учащихся стремление воспитать в себе то или иное качество личности (скромность, выдержка, самообладание), это стремление побуждает ученика овладеть соответствующими привычками.

Формы общественного поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, становясь соответствующими этим обстоятельствам конкретными способами действий.

Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся. По мысли А.С. Макаренко, отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступка не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем строже и определеннее режим, тем лучше формируется динамический стереотип, который лежит в основе образования привычек.

Метод приучения тесно связан с методом *упражнения*. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороны деятельности, а упражнение делает ее лично значимой. Выполняемая школьниками деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операционной структуры как упражнение в правильном поступке.

Включение детей в деятельность создает им условия поступать в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения, которые обеспечивают приобретение детьми практического опыта коллективных отношений. Этот опыт не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе поведенческой психологии: стимул — реакция — подкрепление. В реальной

жизни и деятельности школьного коллектива постоянно возникают ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Открыть эту ситуацию, обнажить заключенный в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему по силам любому вдумчивому педагогу. Однако часто он не может ждать такого естественного стечения обстоятельств. Ему приходится самому создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у учащихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки.

Такие специально организованные педагогические условия принято называть *воспитывающими ситуациями*. По существу это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю». В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения. Другими словами, поиск выхода из специально созданной учителем ситуации — это упражнение в нравственном поведении, работа не только ума, но и сердца.

Педагогическое требование. В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требование воспитанника к самому себе. Требование может выступать перед учеником как конкретная реальная задача, которую ему надлежит выполнить в процессе той или иной деятельности. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. По форме предъявления различают *требования прямые и косвенные*. Более подробно они будут раскрыты в следующих главах.

Организуя воспитательный процесс, учитель должен стремиться к тому, чтобы его требование стало требованием самого коллектива. Отражением коллективного требования является *общественное мнение*. Соединяя в себе оценки, суждения, волю коллектива,

общественное мнение выступает активной и влиятельной силой, которая в руках умелого педагога выполняет функцию педагогического метода.

Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся. К.Д. Ушинский по этому поводу писал: «Приучите дитя сначала повиноваться легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы»¹. Предъявление требований, кроме того, определяется установленными правилами поведения, критериями оценки знаний, умений и навыков по всем предметам, установленными правилами внутреннего распорядка и другими факторами.

§4. Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать — значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. В целях подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространены являются соревнование, познавательная игра, поощрение, наказание.

Соревнование. Соревнование в педагогическом процессе строится учителем с учетом того, несомненно, социально-психологического факта, что детям, подросткам и юношам в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых,

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1990. — Т. 6. — С. 397.

стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма.

В настоящее время соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не проводится и не должно проводиться. Однако полностью исключить соревнование из наиболее важной области жизни и деятельности школьников было бы неправильно. Опыт лучших школ показывает, что использование соревнования в учебной работе оказывается возможным и приносит очевидную пользу, если оно проводится на добровольной основе. В условия соревнования младших школьников, например, вносятся такие обязательства: всегда выполнять домашние задания, работать прилежно, не иметь замечаний на уроке, иметь опрятные тетради, строго выполнять школьный и домашний режим дня, читать дополнительную литературу.

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

В последние годы появилось немало разного рода противников соревнований, считающих, что соревнования противоречат основным принципам гуманистической педагогики. Можно, утверждают они, сравнивать только темпы личного продвижения, т. е. сравнивать ребенка сегодняшнего с самим собой, но вчерашним. Видимо, при продуманности организации соревнования оно ничуть не противоречит идее уважения личности. Более того, его действенность существенно повышается при разумном насыщении как учебной, так и внеучебной деятельности вытекающими из самой логики образовательного процесса *ситуациями переживания успеха*, связанными с положительными эмоциональными переживаниями.

В переживании ситуаций успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые *сдвоенные задания*, где первое подготавливает к выполнению другого, более сложного. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и к характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные

поощрения, подбадривание ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большую роль в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

К методам стимулирования деятельности относятся *сюжетно-ролевые игры*, которые, с учетом возраста, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания. Как правило, участниками педагогического процесса в этом случае наряду с детьми становятся и широко знакомые им сказочные персонажи.

Поощрение — способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь. Переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах при дальнейшем движении вперед.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива и способностей деятельности. Надо приучать детей ценить более всего сам факт одобрения, а не его престижный вес. Плохо, если ученик ждет награды за малейший успех. Поощрение особенно необходимо детям несмелым, неуверенным. К поощрениям чаще всего приходится прибегать в работе с младшими школьниками и подростками, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Но лучше, если это будут коллективные поощрения. Учителю необходимо одинаково заботиться о том, чтобы не появлялись ученики захваленные или обойденные общественным вниманием. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива.

Наказание — это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Отношение к наказаниям в педагогике весьма противоречиво и неоднозначно. В значительной мере под влиянием теории свободного воспитания в первые годы в со-

ветской школе наказания вообще были запрещены. Обосновывая правомерность наказания как одного из методов педагогического воздействия, А.С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформить крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их»¹.

Наказание корректирует поведение ребенка, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. А.С. Макаренко называл это состояние «выталкиванием из общих рядов». Это состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение. Но наказание ни в коем случае не должно причинять ребенку страдания, ни физического, ни морального. В наказании не может быть подавленности, только переживание отчужденности, но временное и не сильное.

Средствами метода наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов на педагогический совет, выговор в приказе по школе, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы и направление в школу для трудновоспитуемых. Может применяться и такая форма наказания, как изменение отношения к воспитаннику со стороны учителя или классного коллектива. У А.С. Макаренко мы находим случаи демонстративного отказа от наказания, когда коллектив выражает недоверие воспитаннику.

Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства. Всякое наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших тот или иной проступок. В тех случаях, когда ученик нарушил правила поведения необдуманно, случайно, можно ограничиться беседой или упреком. Наказание приносит успех, когда оно согласуется с общественным мнением коллектива. Педагог поступает неправильно, если будет наказывать по подозрению. По возможности надо избегать коллективных наказаний, поскольку они могут привести к объединению учащихся, нарушающих общественный порядок и дисциплину. Нельзя злоупотреблять наказаниями. Гораздо сильнее действуют взыскания неожиданные, непривычные.

Применение метода наказания в любой форме в целях стимулирования и мотивации учения может быть оправдано лишь в исключительных ситуациях.

¹ Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 399.

§5. Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая дает характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Чтобы оценивать эффективность воспитательного процесса, необходимо изучать деятельность и поведение воспитуемых. Под эффективностью воспитания понимают степень соответствия достигаемых результатов поставленным целям воспитания.

О показателях воспитанности школьников можно судить по степени их участия во всех основных видах деятельности, соответствующей их возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной — и результативности этого участия. Важными показателями воспитанности школьников являются их общение и отношения в коллективе, со сверстниками, старшими. Характер общения и поведения школьников во многом определяет результативность воспитательных влияний на личность. К показателям воспитанности личности необходимо отнести также и ее информированность, прежде всего в нравственной, культурной и эстетической областях.

Ни один из этих показателей не может рассматриваться сам по себе, так как нельзя разделить сознание, действия, поведение, общение личности. Всякое подразделение их носит условный характер и применяется лишь в целях более детального и поэтапного изучения общего уровня воспитанности учеников. То же самое надо сказать и об условности выделения соответствующих методов воспитания и оценки их эффективности.

Общий анализ педагогического процесса складывается из оценки его результативного компонента и процессуального, отражающего характер протекания процесса. Необходимо оценивать действия самих воспитателей, правильность их подхода к ученикам, характер утверждаемого ими стиля общения, взаимодействия, их влияние на развитие инициативы и самостоятельности учащихся. Рассмотрение в единстве результативных и процессуальных показателей делает изучение воспитания объективным.

К основным методам контроля относятся педагогическое наблюдение за учениками, беседы, направленные на выявление воспитанности, опросы (анкетные, устные и пр.), анализ результатов общественно полезной деятельности, работы органов ученического самоуправления, создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения: непосредственное и опосредованное, открытое и скрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое.

Чтобы успешно использовать наблюдение для изучения воспитанности личности, надо вести его с конкретной целью, владеть программой изучения личности, признаками и критериями оценки ее воспитанности.

Наблюдения должны носить систематический характер. Важно хорошо продумать систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить причины отклонений от выполнения этих норм, когда они наблюдаются. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии.

Все чаще в классных коллективах применяются психологические **опросники**, которые выявляют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или, наоборот, негативное отношение к тем или иным его членам. Такие опросы позволяют своевременно выявлять возникающие противоречия и принимать меры по их быстрому и умелому разрешению. При составлении опросников следует соблюдать определенные правила, например не ставить вопросы в прямолинейной форме. Содержание ответов должно давать взаимопроверяемые сведения. Требования к опросникам содержатся в пособиях по педагогической психологии или в рекомендациях по изучению школьников, которые дают студентам при подготовке к педагогической практике.

Опытные воспитатели для контроля за ходом воспитания школьников применяют и более сложный метод — включение учеников в такие виды деятельности и общения, в которых они могут наиболее полно проявить те или иные стороны своей воспитанности. Этот метод требует большого мастерства, педагогической коллегальности.

Завершается контроль за ходом воспитательной работы оцениванием не только результатов воспитанности школьников, но и уровня воспитательной деятельности учителя и школы в целом.

При оценке воспитательной работы учителя необходимо учитывать его умение использовать современные методы, формы и средства воспитания (выбирать их оптимальные сочетания в конкретных ситуациях, дифференцированно подходить к ученикам, обоснованно характеризую их поведение и прилежание), его роль учителя в трудовом воспитании и профессиональной ориентации школьников, характер его взаимодействия с учащимися.

О результативности воспитания свидетельствуют такие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубежом, усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, а также правил для учащихся, общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении, инициатива и самостоятельность воспитанников, эстетическое и физическое развитие.

§6. Условия оптимального выбора и эффективного применения методов воспитания

В практической деятельности учитель, выбирая методы воспитания, обычно руководствуется целями воспитания и его содержания. Исходя из конкретной педагогической задачи, учитель сам решает, какие методы взять на вооружение. Будет ли это показ трудового умения, положительный пример или упражнение, зависит от многих факторов и условий, и в каждом из них педагог отдает предпочтение тому методу, который считает наиболее приемлемым в данной ситуации.

Метод сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. В основу воспитательного процесса кладутся не сами методы, а их система. А.С. Макаренко отмечал, что никакое педагогическое средство не может быть признано всегда абсолютно полезным, что самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим.

Методы воспитания, при помощи которых достигаются ожидаемые воспитательные результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, могут варьироваться в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания педагогического процесса. Педагогическое мастерство приходит к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов воспитания закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся.

К.Д. Ушинский считал, что необходимо изучить законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами,

в которых мы хотим их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и сами натуры воспитанников не походят одна на другую. При таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей невозможно предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты.

Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания вместе с тем всегда обращен к коллективу, используется с учетом его динамики, зрелости, организованности. Скажем, на известном уровне его развития наиболее продуктивным способом педагогического воздействия является решительное, неукоснительное требование, но неуместными будут лекция или диспут.

Выбор методов воспитания не есть произвольный акт. Он подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия ее решения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Методика воспитания, по меткому замечанию А.С. Макаренко, не допускает стереотипных решений и даже хорошего шаблона.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?
2. Подготовьте схему классификации методов воспитания, выделив в ней основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов.
3. Назовите основные факторы, обуславливающие выбор методов воспитания.
4. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
5. Что означает оптимальный выбор методов воспитания?
6. Дайте характеристику основных методов воспитания.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Азаров Ю.П.* Радость учить и учиться. — М., 1989.
- Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. — М., 1990.
- Гордин Л.Ю.* Поощрения и наказания в воспитании детей. — М., 1980.
- Коротов В.М.* Общая методика учебно-воспитательного процесса. — М., 1983.
- Натанзон Э.Ш.* Приемы педагогического воздействия. 2-е изд. — М., 1972.

- Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: К постановке проблемы / Под ред. И.А. Зимней. — М., 2001.
- Паламарчук П.Ф.* Школа учит мыслить. — М., 1986.
- Педагогический поиск / Сост. Н.И. Баженова. — М., 1990.
- Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю.К. Бабанского и др. — М., 1980.
- Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе. — М., 2000.
- Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. — М., 2000.
- Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. — Киев, 1975.
- Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 11 т. — М., 1958. — Т. 8.

Глава 14

КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

§1. Диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности

Принципиальное отличие отечественной теории и практики организации педагогического процесса от зарубежных, преимущественно индивидуалистических, концепций — в его подлинно коллективистских основах. Противники коллективистского воспитания выдвигают в качестве аргумента факт якобы изначально predetermined нивелировки воспитанников коллектива, покушения на индивидуальность. Между тем диалектика коллективного и индивидуального в воспитании очевидна.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективные отношения выражены тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива. Эта идея ведет свое начало с древнейших времен (Квинтилиан) и не утратила своего значения до наших дней.

Развитие творческой индивидуальности детей и подростков взаимосвязано с уровнем их самостоятельности и творческой активности внутри коллектива. Чем самостоятельнее ученик в коллективной общественно полезной деятельности, тем выше его статус в коллективе и тем сильнее его влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на развитие его самостоятельности.

Развитие личности и коллектива — взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

§2. Формирование личности в коллективе — ведущая идея в гуманистической педагогике

Разработка теории коллектива в трудах отечественных педагогов. С первых лет создания советской школы в качестве одной из ее центральных задач была организация самостоятельного сплоченного коллектива школьников. В «Основных принципах единой трудовой школы» подчеркивалось, что «в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом»¹. Необходимость развития коллективизма у учащихся в условиях целенаправленной учебно-воспитательной работы широко пропагандировали А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и другие видные педагоги и общественные деятели.

Основной целью воспитания, считал А.В. Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. «Мы хотим, — писал он, — воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами»². В то же время он отмечал, что только на основе коллектива могут быть развиты наиболее полно особенности человеческой личности. Воспитывая индивидуальность на базе коллективизма, необходимо обеспечить единство личной и общественной направленности, считал А.В. Луначарский.

Н.К. Крупская дала всестороннее обоснование преимуществ коллективного воспитания детей и подростков. В своих многочисленных статьях и выступлениях она раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Н.К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности. Тщательную теоретическую разработку в ее трудах получили многие проблемы, имеющие большое практическое значение. К ним прежде

¹ Народное образование в СССР. Сб. документов 1917—1973 гг. — М., 1974. — С. 142.

² Луначарский А.В. О народном образовании. — М., 1958. — С. 445.

всего относятся такие, как активная позиция ребенка в установлении коллективистских отношений, связь детского коллектива с широкой социальной средой и основы гуманизации межличностных отношений, самоуправление в детском коллективе и методические основы в его организации.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию руководил С.Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающей перспективы для широкого и всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистской системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А.С. Макаренко. Он доказал, что «никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель + ученик, а может быть выведен из общего представления об организации школы и коллектива»¹. Он первым всесторонне обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Система перспективных линий, методика параллельного действия, отношения ответственной зависимости, принцип гласности и другие принципы были направлены на то, чтобы вызвать лучшее в человеке, обеспечить ему радостное самочувствие, защищенность, уверенность в своих силах, сформировать постоянную потребность движения вперед.

Последовательное развитие идеи А.С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского. Усматривая задачу школы в обеспечении творческого саморазвития личности школьника в коллективе, он предпринял и реализовал удачную попытку построения целостного педагогического процесса как единства обучения и идейной жизни воспитанников, активного взаимодействия коллектива учащихся с педагогическим коллективом. В.А. Сухомлинский в основу своей воспитательной системы творческого развития личности положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции.

¹ Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 353.

Многолетняя педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования школьного коллектива: организационное единство школьного коллектива; руководящая роль школьного коллектива; руководящая роль педагога; богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей; самодеятельность, творчество, инициатива; постоянное умножение духовных богатств; гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; интеллектуальное, эстетическое богатство взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; эмоциональное богатство коллективной жизни; дисциплина и ответственность личности за свой труд, поведение¹.

Разработка теории коллектива на современном этапе. С начала 20-х гг. проблема коллектива считалась традиционно педагогической, хотя отдельные аспекты коллективной жизни изучались и в рамках других наук. С начала 60-х гг. интерес к коллективу в силу изменившихся социально-политических условий проявился со стороны всех общественных наук. Философия исследует коллектив как социальную общность людей в его отношении к личности, закономерности и тенденции соотношения личного и общественного интереса и их учет в управлении развитием общества. Социальная психология интересуется закономерностями коллективообразования, взаимоотношениями коллектива и личности на психологическом уровне, структурой и становлением системы деловых и личных интерперсональных связей и отношений. Социологи изучают коллектив как социальную систему в целом и как систему более низкого порядка по отношению к системе более высокого уровня, т. е. к обществу. Юриспруденция и ее отрасль криминалистика рассматривают коллектив как одну из разновидностей социальных групп с позиции среды, формирующей мотивы и условия отступления от норм общественной жизни. Педагогику, как и раньше, интересуют вопросы создания коллектива и использования его возможностей для гармоничного развития личности, т. е. как инструмента для целенаправленного влияния на личность не непосредственно, а опосредованно, через коллектив.

¹ Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. — М., 1981. — Т. 3. — С. 208.

В последние десятилетия педагогические исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова, А.В. Мудрик, О.С. Богданова, И.Б. Первин и др.), на разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности (Л.Ю. Гордин, М.П. Шульц и др.), на развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем (В.М. Коротов и др.), на разработку педагогической инструментовки деятельности коллектива (Э.С. Кузнецова, Н.Е. Щуркова и др.).

Современная концепция воспитательного коллектива (Т.А. Куракин, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения сегодняшнего дня общества и тенденции его развития. Для общества детский коллектив, будучи его ячейкой, является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, а для ребенка он выступает прежде всего своеобразной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями¹.

В настоящее время исследуются такие составляющие ценностной теории коллектива, как массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания, наиболее важными частями которых представляются приобщение к различным аспектам культуры, формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива, идентификация и обособление в коллективе, единство педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции, тенденции развития коллектива как субъекта воспитания. Работами Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой доказано, что в основе сплочения детского коллектива может лежать не только труд, но и общение, познание, игра и другие виды деятельности, организации которых необходимо уделять специальное внимание.

Роль детского коллектива в развитии личности. Детский коллектив — основная база накопления детьми позитивного социального опыта. Опыт приобретается воспитанником в семье, через общение со сверстниками в неорганизованных внешкольных условиях, через средства массовой информации, чтение книг. Одна-

¹ См.: Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. — М., 1978.

ко только в коллективе его освоение специально планируется и направляется педагогами-профессионалами. Ребенок с поступлением в школу становится членом многих коллективов, часть из которых он выбирает самостоятельно (кружки, секции), а членами других, и прежде всего классного коллектива, он становится в силу определенных условий. Как член общества и коллектива, воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что должен быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность. Это вовсе не означает, что школьник пассивно должен приспособливаться к сложившимся или складывающимся отношениям. Если он убежден в своей правоте, он должен занять активную позицию и не только высказывать свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивать ее перед коллективом. Таким образом, коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях подчинения, активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это должно привести к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, справедливость.

Проявляя социальную активность, каждый воспитанник осознает коллектив как арену для самовыражения и самоутверждения себя как личности. Благодаря педагогическому руководству коллективной жизнедеятельностью стремление утвердиться среди сверстников находит в коллективе благоприятную почву. Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или неприятие себя как личности.

Воспитательный коллектив, по определению И.Ф. Козлова, исследовавшего творчество А.С. Макаренко, — это научно организованная система воспитывающей детской жизни. Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования и упражнений в проявлении интеллектуальной и нравственной свободы. Только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и целый ряд общественно значимых умений и навыков.

Ничем не заменима роль коллектива в организации трудовой деятельности детей. При ее организации в условиях коллектива

она стимулирует проявление взаимответственности за конечные результаты труда, взаимопомощь. Через участие в трудовых делах воспитанники включаются в экономические отношения. Школьники узнают об экономических проблемах предприятий, арендных и подрядных коллективов. Познание практической экономики, соединенное с участием в труде на предприятиях и в кооперативных коллективах, обеспечивает воспитание у детей коллективизма и творческого отношения к труду.

Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации физического и художественного потенциала личности. Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного общения, стимулирует обмен духовными ценностями, формирование эстетического отношения к действительности, овладение широким спектром специальных знаний, умений и навыков. Эти виды деятельности способствуют эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувства сопереживания, сочувствия, совместное ощущение эмоционально-нравственной атмосферы.

Роль коллектива в развитии личности состоит в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности. Прежде всего это реализуется через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни. Педагогически ориентированный коллектив создает благоприятные возможности для формирования социально ценной сущности личности и проявления ее индивидуальности.

§3. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива

Существенные признаки коллектива и его функции. На основе анализа своего опыта А.С. Макаренко определил, что *детский коллектив — это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.*

Объединенные единством цели и деятельности члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их равной ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым связан единством цели и организации. Из этого видны основные характерные признаки коллек-

тива: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; соответствующая организация совместной деятельности (систематическое создание отношений ответственной зависимости между воспитанниками, обеспечение действенной работы органов коллектива); систематическая практическая связь детского коллектива с обществом. Не менее значимы такие признаки коллектива, как наличие положительных традиций и увлекательных перспектив; атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности; развитые критика и самокритика, сознательная дисциплина, которая, по А.С. Макаренко, укрепляет коллектив.

Важно иметь в виду, что признаки, характерные для развитого коллектива, возникают не сразу и не автоматически. Только высокоразвитый коллектив успешно выполняет свои социальные функции, а именно: является естественной формой социальной жизнедеятельности членов общества и в то же время главным воспитателем личности. Выделяют три воспитательных функции коллектива: *организационную* — детский коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью; *воспитательную* — детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; функцию *стимулирования* — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Структура и основные типы детских коллективов. Для практической работы в школе большое значение имеет структура коллектива и его органов. Опыт показывает, что общешкольный коллектив должен иметь не более 400—500 учащихся. Кроме того, общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности, это осуществляется только через *п е р в и ч н ы й* коллектив, т. е. такой, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии.

При организации коллективной жизнедеятельности школьников необходимо стремиться к сочетанию различных форм первичных коллективов, одни из которых могут быть постоянными, а другие временными.

По характеру деятельности все многообразие первичных коллективов можно разделить на три группы: организованные на основе разнообразной, в том числе учебной, деятельности (классы,

отряды), организованные на основе какого-то одного вида деятельности (кружки, секции, клубы), организованные на основе игровой или других видов деятельности по месту жительства

По возрастному составу первичные коллективы могут быть одновозрастными и разновозрастными. Принципиально важно, чтобы сочетание первичных коллективов позволяло наилучшим образом решать не только практические, но и воспитательные задачи, стоящие перед педагогической системой.

Успешное функционирование детского коллектива требует наличия в нем координирующих органов, направляющих деятельность его членов на достижение общих целей. Главным органом коллектива является собрание воспитанников. Для решения оперативных задач, как правило, формируется актив и избирается староста. Во многих случаях для организации и осуществления какого-либо мероприятия создаются временные коллективные органы (советы, штабы). В них входят избирательные или уполномоченные учащиеся, которым первичный коллектив поручает планирование, распределение поручений, проверку исполнения и другие управляющие функции.

Сплачивающим ядром коллектива, его организующим центром А.С. Макаренко считал актив. В актив входят воспитанники, выполняющие те или иные поручения коллектива и состоящие в его органах. Активисты подбираются из числа школьников, наиболее деятельных и пользующихся уважением товарищей. Естественно, педагог не может стоять в стороне, поэтому изучение деловых и личных качеств воспитанников и их положения в коллективе является одним из существенных условий правильного подбора активистов и предотвращения появления во главе коллектива лидеров с отрицательной направленностью.

Изучение опыта показывает, что воспитательная работа с активом может складываться из следующих видов педагогической деятельности: разъяснения прав, обязанностей и задач коллектива посредством инструктирования, оказание повседневной практической помощи в разработке стратегий коллективной деятельности, организация обмена опытом работы («летучки», совещания), контроль за исполнением поручений и привлечение внимания актива к качеству выполненной работы. Работа с активом действительно необходима, поскольку, как писал А.С. Макаренко, актив является тем здоровым и необходимым в воспитательном детском учреждении резервом, который обеспечивает преемственность поколений в коллективе, сохраняет стиль, тон и традиции коллектива.

§4. Этапы и уровни развития детского коллектива

Коллектив как специально организованное объединение учащихся формируется не сразу. Ни одно объединение людей изначально не проявляет существенных признаков, которые характеризуют коллектив. Процесс формирования коллектива длительный и проходит ряд этапов.

Этапы развития коллектива, где требование выступает основным параметром, определяющим его становление, впервые были обоснованы А.С. Макаренко. Необходимым путем в развитии воспитательного коллектива он считал закономерный переход от категорического требования педагога к свободному требованию, предъявляемому каждой личностью к себе на фоне требований коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, должно выступать единоличное требование педагога к учащимся. По А.С. Макаренко, требование, высказанное в форме, не допускающей возражений («негнущееся», категорическое), необходимо на первых порах в каждом коллективе. Следует отметить, что большинство воспитанников, особенно младших возрастных групп, практически сразу и безоговорочно принимают требования педагога. Показателями, по которым можно судить о том, что диффузная группа переросла в коллектив, являются мажорный стиль и тон, качественный уровень всех видов предметной деятельности и выделение реально действующего актива, о наличии которого можно судить по проявлениям инициативы со стороны учащихся и по общей стабильности группы.

На втором этапе развития коллектива основным проводником требований к личности должен быть актив. Педагогу в связи с этим необходимо отказаться от злоупотребления прямыми требованиями, направленными непосредственно к каждому воспитаннику. Здесь вступает в силу *метод параллельного действия*, поскольку педагог имеет возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Однако сам актив должен получить реальные полномочия, и только с выполнением этого условия педагог вправе предъявить требования к активу, а через него — и к каждому воспитаннику. Таким образом, категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива. Если этого нет, то нет и коллектива.

Третий этап органично вырастает из второго, сливается с ним. «Когда требует коллектив, когда коллектив сближается в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой», — писал А.С. Макаренко. Положение «когда требует коллектив» говорит о сложившейся в нем

системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, главное, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, с а ними и необходимость в самоуправлении.

В настоящее время существует и иной подход (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др.) к определению стадии развития коллектива. Признается, что не только требования могут выступать сплачивающим детей средством. Л.И. Новикова выделяет стадию сплочения коллектива, стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся и стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развития творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция считать, что *коллектив* — это группа людей высокого уровня развития, отличающаяся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистской направленностью (Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Л.И. Уманский). Самое существенное качество группы — уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм — в *группу-коллектив*.

Для осознания возможностей детского коллектива в воспитании личности рассмотрим уровни развития группы как коллектива. Изучая детские коллективы, Л.И. Уманский выделил признаки социально-психологической зрелости группы, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он объединил их в три блока: *общественный блок* с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности; *личностный блок* с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы; *блок общих характеристик* (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая активность) жизнедеятельности группы.

Общие характеристики групповой жизнедеятельности изучены в отечественной психологии достаточно полно. Их можно представить следующим образом: *интегративность* — мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом, а отсутствие интегративности — это разобщенность, дезинтеграция (А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский и др.); *микроклимат* определяет самочувствие каждой личности в группе,

ее удовлетворенность группой, комфортность в ней (А.В. Лутошкин, А.А. Русалинов и др.); *референтность* — степень принятия членами группы группового эталона, их идентификация с эталоном групповых ценностей (Е.В. Щедрина); *лидерство* — степень ведущего активного влияния отдельных личностей на группу в целом в направлении осуществления групповых задач (Е.М. Зайцева); *интрагрупповая активность* — мера активизации группой составляющих ее личностей (Л.И. Уманский); *игтергрупповая активность* — степень влияния данной группы на другие группы в более широкой общности, например класса на класс в школе (А.И. Кузнецов, В.А. Агеев).

Все общие качества, характеризующие уровень развития группы как коллектива, тесно связаны друг с другом, каждое из них раскрывается через подструктуры двух первых блоков — общественного и личностного.

Общественный блок. Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм, т. е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к самоуправлению — групповой самоуправляемости (А.С. Чернышов).

Реально действующая группа всегда активна в отношении той или иной конкретной деятельности (общественно-политической, управленческой, трудовой, познавательной, спортивной, культурно-массовой, игровой). Групповая деятельность требует от каждой личности и группы в целом соответствующих знаний, умений и навыков, т. е. опыта групповой подготовленности.

Личностный блок. Интеллектуальная коммуникативность — это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена взаимоинформацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений. Эмоциональная коммуникативность — это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы, это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности. Волевая коммуникативность понимается как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

Внутри каждого блока и между блоками существуют многообразные функциональные взаимосвязи и взаимозависимости. Эти связи обуславливаются их местом в целостной структуре сфер

жизнедеятельности группы, соединением в ней общественного и личного. Л.И. Уманский экспериментальным путем установил, что детская или юношеская группа становится коллективом при устойчивом проявлении названных признаков в их наивысшей степени.

Низким уровнем формирования коллектива является *группа-конгломерат*, т. е. группа ранее непосредственно незнакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Их взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны (например, группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе). Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, она становится *номинальной группой*. Ей предлагаются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет хотя бы формальное, межличностное объединение. Но такие случаи в школьной практике редки.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус *первичного коллектива*, цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку — она становится *группой-ассоциацией*. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное, изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень — к *кооперации*.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны, зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень — *автономизацию*.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме ин-

тергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя в ней («моя группа»). В ней происходит процесс обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива, к *корпорации*. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. В этом случае появляется корпоративная направленность как «групповой эгоизм» (Т.Н. Мальковская) и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в *группу-корпорацию* — лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимодействие и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистская направленность и она становится *группой-коллективом*.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и этапами в процессе коллективообразования (А.Г. Кирпичник). Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходит путь от групп-конгломератов и номинальных групп, через ассоциации (первых 4 дня 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены). Следует отметить, что по разным причинам одни отряды проходили этот путь быстрее, их движение было более поступательным, а положение на высших уровнях — устойчивым и надежным. Другие отряды проходят его рывками, отступая от более высоких уровней к более низким, что называют «болезнями коллектива» (В.Г. Иванов, И.М. Чернышова), третьи — поднимаются на более высокий уровень временно.

Исследования дают основание считать предложенные уровни этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними — это движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Детский коллектив — важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во

многим зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются ими как свои личные. Органическое единство личного и социального рождается в коллективной общественно полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

Коллективизм — это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества. Воспитание коллективизма в школьном коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе, совместным участием школьников в культурно-массовых и спортивных мероприятиях, постановкой перед учащимися перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении, активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, *учебно-воспитательный коллектив — это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.*

§5. Основные условия развития детского коллектива

В развитии коллектива особая роль принадлежит совместной деятельности, поскольку он не создается путем бесед и разговоров. Именно этим объясняется, во-первых, необходимость вовлечения всех учащихся в разнообразную и содержательную в социальном и нравственном отношении коллективную деятельность, а во-вторых, необходимость такой организации и стимулирования этой деятельности, чтобы она сплачивала и объединяла воспитанников в работоспособный самоуправляемый коллектив. Отсюда два существенных вывода: в качестве важнейших средств формирования коллектива выступают учебная и другие виды разнообразной деятельности школьников; деятельность воспитанников должна строиться с соблюдением ряда условий, таких, как умелое предъявление требований, формирование здорового общественного мнения, указание увлекательных перспектив, создание и умножение положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование по праву считается важнейшим фактором становления коллектива. Его функции В.М. Коротов ви-

дит в том, что оно помогает быстро навести порядок и дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников, выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности, стимулирует развитие учащихся, помогает укреплять духовные взаимоотношения и придает им общественную направленность. Диалектика педагогического процесса такова, что педагогическое требование, «будучи сначала методом в руках педагогов, в своем развитии становится методом деятельности воспитательного коллектива и одновременно превращается во внутренний стимул деятельности детей, отражается в их интересах, потребностях, личных стремлениях и желаниях»¹.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При его реализации необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива, опираясь на них. Очень важно, чтобы требования педагога поддерживались если не всеми, то большинством. Достичь такого состояния может актив, поэтому так важно его воспитание.

Общественное мнение в коллективе — это совокупность тех обобщенных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Характер и содержание общественного мнения, его зрелость можно выявить, только наблюдая воспитанников в реальных условиях жизнедеятельности или посредством создания ситуаций свободного выбора. Принято выделять два основных пути формирования общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов. Если организуется содержательная деятельность школьников с активным участием всех, они не только переживают радость успеха, но и приучаются критически относиться к недочетам, стремятся к их преодолению. Благодаря здоровому общественному мнению реализуется уже на более высоком уровне (требует коллектив) *методика параллельного действия*: при наличии принципиальных, здоровых отношений между учащимися всякое воздействие на коллектив оказывает влияние на его членов и, наоборот, воздействие на одного ученика воспринимается другими и как обращение к ним. Сложившееся в коллективе здоровое общественное мнение — это показатель такого уровня развития коллектива, когда исчезает всякая почва для круговой поруки и замыкания в узкогрупповых интересах. При наличии социально ценного

¹ Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. — М., 1974. — С. 13.

общественного мнения коллектив начинает функционировать как хорошо организованная и социально целеустремленная ячейка общества.

Большое значение для развития коллектива имеет *организация перспективных устремлений воспитанников*, т. е. вскрытый А.С. Макаренко «закон движения коллектива». Если развитие и укрепление коллектива во многом зависят от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка в развитии коллектива ведет к его ослаблению и распаду. Поэтому необходимым условием развития коллектива является наличие и постепенное усложнение перспектив: близких, средних и далеких. Их уместно в соответствии с требованиями задачного подхода соотнести с оперативными, тактическими и стратегическими задачами и помочь каждому воспитаннику на фоне общей коллективной перспективы выделить и свою личную.

Важным условием развития коллектива является *организация самоуправления*. Проблема самоуправления в детском коллективе была поставлена Н.К. Крупской. В современной теории воспитания большой вклад в ее разработку внес В.М. Коротов. Особого внимания заслуживает его вывод о том, что самоуправление не может создаваться «сверху», т. е. начинаться с создания органов, оно должно естественно вырастать «снизу», из самоорганизации тех или иных видов деятельности. При этом самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы в своем формировании должно подчиняться следующим довольно жестким алгоритмическим шагам: разделение конкретного дела на законченные части и объемы — формирование микрогрупп соответственно частям и объемам — выбор ответственных за каждый участок деятельности — объединение ответственных в единый орган самоуправления — выбор главного ответственного лица. Таким образом, создание органов самоуправления, их количество в школе зависят от конкретных дел и видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент; многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее. В этом и заключен большой педагогический смысл, позволяющий варьировать отношения руководства — подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является собрание общешкольного коллектива или его представителей (в больших школах), которому подотчетен учком. При этом собрание вправе принимать решения только в рамках переданных школь-

никам полномочий. Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций.

Важно отметить основные педагогические условия функционирования школьного самоуправления. К ним относятся периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц, обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность, наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

С перечисленными выше условиями развития коллектива тесно связано *накопление и укрепление традиций*. Традиции — это такая форма коллективной жизни, которая наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощает характер коллективистских отношений и общественное мнение. Значение накопления и укрепления традиций для коллективной жизни очень точно выразил А.С. Макаренко. Он писал, что ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача в воспитательной работе. Школа, в которой нет хороших традиций, не может быть хорошей школой.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит диалектика коллективного и индивидуального в воспитании личности?
2. Назовите основные этапы разработки теории коллектива в отечественной педагогике и их отличительные особенности.
3. Каковы основные признаки детского коллектива?
4. Какие существуют подходы к выделению этапов развития детского коллектива?
5. В чем заключается педагогическое руководство ученическим коллективом на разных этапах его развития?
6. Дайте оценку работы органов ученического самоуправления в школе, в которой вы учились.
7. Раскройте основные условия развития детского коллектива. Приведите примеры из жизни школы, раскрывающие действие законов коллектива по А.С. Макаренко.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы. — М., 1982.

Коротов В.М. Самоуправление школьников. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М., 1976.

Красовицкий М.Ю. Общественное мнение ученического коллектива. — М., 1984.

Макаренко А.С. Избр. соч. В 2 т. — М., 1977.

Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. — М., 1988.

Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. — М., 1978.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.

Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. Учеб. пособие. — М., 1978.

Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. — М., 1981. — Т. 3.

Глава 15

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

§1. Структура и этапы развития воспитательной системы

Понятие о воспитательной системе. Многие ученые, как у нас, так и за рубежом, пришли к выводу, что воспитание — особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без выхода педагога в сферу воспитания. В этой связи современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитание и обучение выступают в качестве важнейших составляющих элементов.

Педагогическая система школы — целенаправленная, самоорганизующаяся система, в которой основной целью выступает включение подрастающих поколений в жизнь общества, их развитие как творческих, активных личностей, осваивающих культуру общества. Эта цель реализуется на всех этапах развития педагогической системы школы, в ее дидактической и воспитательной подсистемах, а также в сфере профессионального и свободного общения всех участников образовательного процесса.

Аксиологическую основу педагогической системы школы составляет теоретическая концепция, которая включает ведущие идеи, цели, задачи, принципы, педагогические теории.

Теоретическая концепция реализуется в трех взаимосвязанных, взаимопроникающих, взаимозависимых подсистемах: воспитательной, дидактической и подсистеме общения, которые, развиваясь, оказывают в свою очередь влияние на теоретическую концепцию¹.

¹ См.: Теория и практика воспитания. Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной, О.В. Еремкиной. — Рязань, 1997.

Педагогическое общение как способ взаимодействия педагогов и воспитанников выступает связующим компонентом педагогической системы школы. Такая роль общения в структуре педагогической системы обусловлена тем, что ее эффективность зависит от отношений, которые складываются между взрослыми и детьми (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому) в ходе совместной деятельности.

Для любой педагогической системы школы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. В этой связи воспитательная подсистема тесно связана с микро- и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды — общество в целом. Воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным центром воспитания.

Разнообразной бывает взаимосвязь и взаимовлияние дидактической и воспитательной подсистем в рамках единой педагогической системы школы. Характер взаимосвязи подсистем во многом определяется теоретической концепцией и другими условиями развития педагогической системы. Существует дидактическая зависимость между характером воспитательной подсистемы и состоянием педагогической системы школы в целом: развивающаяся школа требует динамичного развития и воспитательной системы.

Воспитательная система — это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И. Новикова).

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

- ♦ интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, укрепление взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного);
- ♦ расширение диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды;
- ♦ экономия времени и сил педагогического коллектива, поскольку преимуществом и диалектичностью в содержании,

методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;

- ♦ создание условий для самореализации и самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Движущие силы развития воспитательной системы школы.

Воспитательная система школы не задается «сверху», а создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития.

Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности. Таким образом, становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует наряду с противоположной тенденцией — к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимосвязи между ними. *Разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития воспитательной системы* (Л.К. Гребенкина).

Интеграция прежде всего проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы. *Дезинтеграция* — в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, в появлении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушении материальных элементов системы.

На разных этапах развития системы школы позитивную роль могут играть как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы. Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию личностно-развивающей среды, усвоению учащимися норм и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В то же время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, ее возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности несут в себе новизну, возможности свободного выбора.

Общее противоречие между интеграционными и дезинтеграционными процессами в развитии воспитательной системы может

быть детализировано. Если носителем интеграции является вся система в целом, а носителем дезинтеграции какой-то ее элемент, то в зависимости от характера этого элемента могут быть выделены *формы противоречия* (А.М. Сидоркин).

Самым нестабильным элементом системы является ее субъект — человек, всегда стремящийся к свободе и независимости. Система объективно сдерживает его автономность, ибо надо выполнять нормы, принятые в школе, функциональные обязанности. Причины неприятия учеником или учителем «образа школы» могут быть различны: девиантные привычки, невысокий уровень культуры, индивидуализм, эгоизм. В этом случае преодоление противоречия способствует устойчивости системы, так как человек подчиняется традициям, авторитету.

В другом случае (например, при наличии или появлении в школе творческого, нестандартно мыслящего педагога или ребенка) дезинтегрирующий элемент стимулирует обновление системы. Наиболее ярко это противоречие проявляется во время этапов интенсивного развития системы (становления, послекризисного состояния), когда диапазон выбора видов и форм деятельности наиболее велик. В этом случае человек склонен подчиняться системе, ибо чувствует себя ее творцом. Развитие системы, таким образом, есть условие развития личности.

Элементом дезинтеграции может быть и материально-пространственная среда воспитательной системы. Ее объекты вступают с нею в противоречие: ветшают здания, портится мебель. Эти объекты не способны к развитию. Такое противоречие может сдерживать развитие системы (вторая смена, маленький актовъ зал). В то же время коллективная работа по преобразованию материальной среды может конструктивно разрешить это противоречие.

Еще один элемент, стимулирующий развитие системы, — социально-политическая ситуация, общественные ценности. Их резкое изменение, например во второй половине 80-х гг., способно разрушить сложившиеся воспитательные системы. В то же время изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив школы самостоятельно формулировать для себя ценности и идеалы, что делает воспитательную систему более индивидуальной, более прочной по отношению к меняющейся социальной среде.

Наконец, важным элементом дезинтеграции может стать ситуация, т.е. состояние системы в определенный промежуток времени. Наиболее типичным является противоречие между ситуациями, складывающимися в учебной и внеучебной работе. Нередко интересно организованная деятельность после уроков,

благодаря которой дети имеют возможность проявить себя как творческие личности, противоречит скучным урокам. И наоборот, познавательная деятельность на уроках, увлекательная для многих ребят, противоречит неинтересной, формально организованной внеурочной работе. И та и другая ситуация может активизировать развитие воспитательной системы.

Этапы развития воспитательной системы школы. Опыт показывает, что воспитательная система школы проходит в своем развитии четыре этапа.

Первый этап — *становление системы*. В качестве важной составляющей этого этапа следует выделить прогностическую стадию. Именно здесь осуществляется разработка теоретической концепции будущей воспитательной системы, моделируются ее структура и связи между ее элементами.

Главная цель первого этапа — отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. Компоненты системы работают отдельно, внутренние связи между ними недостаточно прочны, преобладают организационные аспекты, осуществляется педагогический поиск, формируются стили отношения между всеми участниками образовательного процесса, нарабатываются технологии, зарождаются традиции. Взаимодействие с окружающей средой чаще всего носит стихийный характер. Темп продвижения на этом этапе должен быть достаточно высоким.

Второй этап — *отработка системы*. На этом этапе происходит развитие школьного коллектива, органов само- и самоуправления, определяются ведущие виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, идет отработка наиболее эффективных педагогических технологий. Главная трудность педагогического управления воспитательной системы на этом этапе состоит в согласовании темпов развития учебного и педагогического коллективов. Учителя должны стать инициаторами в организации жизнедеятельности школьного коллектива.

Третий этап — *окончательное оформление системы*. На данном этапе школьный коллектив — это содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношениями сотрудничества, творчества. В центре внимания — воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой, практичной личности, развитие демократичного стиля руководства и отношений. Отмечается значительное повышение культуры педагогов-воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания.

Все это, по мнению Е.В. Бондаревской, является ярким показателем воспитания, опирающегося на идеи гуманизации. Система накапливает и передает от поколения к поколению свои традиции. Воспитательная система школы и среда активно и творчески взаимодействуют друг с другом.

Четвертый этап — *перестройка воспитательной системы*, которая может осуществляться либо революционным, либо эволюционным путем. Она обусловлена усилением дезинтегрирующих явлений, которые приводят к так называемому «кризису» системы. Могут возникнуть недовольство состоянием основных видов деятельности, сбой в установившемся порядке жизни школы и т. д. Причины возникновения кризисных явлений различны, но чаще всего они сводятся к появлению скуки в коллективе, отсутствию творчества в деятельности, дефициту новизны.

А.М. Сидоркин считает, что в результате кризиса может произойти:

- ♦ смена ведущих видов деятельности, способствующая восстановлению целостности системообразующих связей и приводящая к новому этапу субъектного развития;
- ♦ возникновение на базе прежней воспитательной системы новой, сохраняющей некоторые ценности и традиции старой системы;
- ♦ исчезновение системы, когда нет нового витка развития и разрушаются все основные системообразующие связи и формы.

Этапы развития воспитательной системы соотносятся с этапами развития коллектива, являющегося ее ядром. Так, на этапе становления системы происходит и становление коллектива. В процессе упорядочения содержания деятельности и структуры системы коллектив становится инструментом массового воспитания, а на этапе ее функционирования в заданном режиме — субъектом воспитания личности. Создание в школе коллектива — это появление нового интегративного качества воспитательной системы, свидетельствующего о ее целостности.

Оценка эффективности воспитательной системы школы. Переход школы из состояния казенного «учреждения» в состояние воспитательной системы, движение воспитательной системы от одного этапа развития к другому, более высокому возможно только в результате целенаправленной работы, которую проводит под руководством педагогов весь школьный коллектив. Успешность этой работы зависит прежде всего от характера управленческой деятельности, включающей в себя изучение и оценку эффективности воспитательной системы школы.

Технология создания и развития воспитательной системы школы складывается из следующих элементов: выявление ведущей идеи, формулировка основных целей и задач, разработка на их основе теоретической концепции, конкретизация составляющих систем и механизмов их взаимодействия, определение соответствующих теоретической концепции инновационных педагогических технологий и возможностей их реализации в рамках предполагаемых подструктур, проектирование необходимых для этого условий и воплощение их на практике, продуктивное освоение среды.

Для определения уровня сформированности воспитательной системы школы Л.К. Гребенкина предложила использовать две группы оценок: *критерии факта* и *критерии качества*. Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, а вторая дает представление об уровне ее сформированности и эффективности.

Критерии факта могут быть представлены следующими показателями:

- ♦ упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы);
- ♦ наличие сложившегося единого школьного коллектива;
- ♦ интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий.

Критерии качества складываются из других показателей:

- ♦ степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы;
- ♦ общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт;
- ♦ уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут быть конкретизированы применительно к той или иной воспитательной системе школы.

§2. Зарубежные и отечественные воспитательные системы

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении. Рассматривая их, необходимо иметь в виду, что любая система, во-первых, не

может претендовать на распространение своего опыта на всю сферу образования, во-вторых, она не может быть изолирована от общества в силу своей уникальности, ее опыт должен подлежать описанию и трансляции в социокультурный контекст исторического развития страны, в-третьих, важно, чтобы она соответствовала правовым и нравственно-этическим нормам и ценностям, представленным в данном обществе.

Назовем некоторые хорошо известные воспитательные системы.

Воспитательная система вальдорфских школ. Вальдорфские школы существуют с начала XX в., и их популярность растет. Исходя из антропософского учения, главная идея которого заключается в том, что человек является отражением трех миров, единством трех тел — физического, духовного и душевного, Рудольф Штейнер, основатель этих школ, стремился создать школу, в которой становление личности ребенка осуществлялось бы в гармонии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром.

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, интеллект (дух) и нравственность (душу) человека. Главный принцип, который заложен в их организации, — принцип свободы. При этом свобода обязательно подразумевает ответственность. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа — союз свободных людей, не зависящих ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые, как правило, являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов образовательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является культура. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, занятия музыкой, изобразительными видами искусства, театр, интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников.

Педагог в вальдорфской школе учит своих воспитанников воспринимать все живое в природе. Для учеников обязательна работа на земле. Хотя бы раз каждый ученик должен пройти весь путь от посадки зерна до выпечки хлеба. В этом отражен главный принцип трудового воспитания — видеть результаты своего труда.

Яркое слово учителя, природные материалы, игра, творчество — основные средства обучения и воспитания. Рассказ, бесе-

да, диалог, интегрированный урок, экскурсия — основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на глубокие знания индивидуальных особенностей детей, на их душевные переживания, которые становятся стимулом к осознанию детьми своего «Я». При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Вальдорфские учителя — это высокоэрудированные, прекрасно подготовленные специалисты. Они считают, что главное в образовании — развитие способности чувствовать, умения творчески созидать, знание природы и развитие художественного вкуса. Классный руководитель, который в течение первых восьми лет ведет класс, и другие педагоги строят свои занятия, не давая рецептов, готовых ответов, вместе с учениками они ищут ответы на поставленные вопросы, открывают новые знания. При этом педагоги показывают, что им, как и воспитанникам, все достается нелегко. Тем самым у детей снимается страх совершить в процессе обучения ошибку. Учителя обходятся без отметок. Суждения-советы они высказывают в своих пожеланиях ученику в свободном общении. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

Воспитательная система школ глобального образования. Наиболее разработанными моделями глобального образования являются модели Р. Хенви и М. Боткина, которые дополняют друг друга. Они сочетают общечеловеческий и локальный аспекты, философское осмысление и конкретную реализацию. Отвечая насущным нуждам человечества на данном этапе развития, они рассматривают мир как единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех.

По мнению Р. Хенви, суть глобального образования — это совокупность следующих факторов: формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание состояния планеты, кросс-культурная грамотность, осознание динамики мировых процессов, осознание возможностей выбора.

Суть новой теории обучения, предлагаемой в модели М. Боткина, состоит в переходе от бессознательного приспособления к миру, характерного для традиционного обучения, к сознательному предвосхищению, которое обеспечивается инновационным подходом. Этот подход представляет собой единство двух аспектов: *предвосхищения* и *сопричастности*. Предвосхищение — это способность справляться с новыми ситуациями, предвидеть собы-

тия, увязывать прошлое с настоящим и будущим, оценивать последствия текущих событий и принимаемых решений, изобретать новые альтернативы и разделять ответственность за принятые решения. Сопричастность — способность к сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию, совершенствованию умений общаться с людьми.

Достичь этого практически невозможно без специальной учебной программы, без учебных планов и без особой структуры, которая отличала бы глобально-ориентированную школу от школ, базирующихся на другой образовательной философии. Приоритеты учебных планов для начальной и средней школ, по У. Книпу, должны быть совершенно различными, но при этом обязательно дополнять друг друга. В начальной школе (в США и многих странах Запада время обучения в ней составляет 6 лет) приоритет отдается развитию концептуальных основ, а также базисным навыкам и умениям. К последним относят такие умения, как получать и перерабатывать информацию, решать проблемы, критически мыслить, участвовать в общественной жизни, пользуясь родным и иностранным языком.

К приоритетам средней школы У. Книп в первую очередь относит широту восприятия мира, возможности специализации и совершенствования базисных навыков и умений на более высоком уровне. Восприятие мира можно сделать всеобъемлющим за счет изучения естественно-научных, математических, социальных систем, изучения различных культур и этических ценностей в русле общегуманитарных наук, изучения насущных проблем человечества в контексте естественных и социальных наук, а также собственно глобальных курсов, за счет видения мира в исторической перспективе при изучении истории, литературы.

Что же касается возможностей специализации на старшей ступени, то У. Книп предлагает глобально-ориентированные направления специализации, не замыкающиеся в рамках изолированного предмета: иностранные языки, современные системы и технологии, страноведение, различные культуры, в том числе непривычные для западной цивилизации, перспективы в развитии мира, глобальные проблемы, стоящие перед человечеством.

Каждый учебный предмет в отдельности способствует созданию у обучающихся целостного представления о мире в конкретной перспективе. Можно формировать языковую, физическую, историческую картины мира — накладываясь друг на друга, они создают многомерное видение мира в пространстве и времени. Каждый предмет, помимо его практической ценности, нужно рассматривать как максимальную возможность реализации способ-

ностей человека, его творческого плана. В нем заложены большие возможности для воспитания личности. Таким образом, можно говорить о глубинном проникновении воспитательной структуры в подструктуру дидактическую и о наполненности последней новым содержанием.

Воспитательная система «справедливое сообщество». Эта школьная воспитательная система появилась в США в 60-х гг. В ее основе лежат идеи Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей к более высоким ступеням морального развития. Эмоционально-когнитивная концепция Л. Кольберга основана на следующей идее: нравственное развитие личности зависит от умственного, а нравственное становление идет по последовательно восходящим ступеням. Для этого необходимы прежде всего демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков. Кроме того, здесь нашла отражение теория Ж. Пиаже о стадиях умственного развития, о единстве умственного и морального развития в процессе целостного формирования личности.

«Справедливые сообщества» — небольшие (чаще до 100 человек) объединения педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. «Справедливое сообщество» — это воспитательная система, в которой свойственная большинству школ «нравственность принуждения» заменяется «нравственностью сотрудничества», где учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Идеи «справедливых сообществ» нашли отражение в практике не только американских школ и университетов, но также в разного рода исправительных учреждениях.

В основу организации школьной жизни Л. Кольберг положил принципы демократии и справедливости. «Справедливые сообщества» нацелены на улучшение морального климата школы, для чего вводится ряд демократических процедур: прежде всего равноправное участие администрации, учителей и учащихся в создании правил и норм поведения, в определении форм поощрения и наказания, общие собрания становятся неотъемлемой частью жизни школы, возникают собственные традиции и ритуалы. Прилагалось много усилий для превращения школы из учебного учреждения в учебно-воспитательное, где приятно не только учиться, но и проводить свободное время. Л. Кольберг призывал воспи-

тателей к полной реконструкции всего педагогического процесса с целью достижения в нем социальной справедливости. «Справедливое общество» позволяет, по мнению Л. Кольберга и его последователей, сбалансировать справедливость и коллективность, обеспечить эффективное развитие каждого ученика, не нарушая целостности школьного сообщества. В идеале «справедливое сообщество» дает возможность и учителям и ученикам обрести прочные ценностные ориентиры, трансформировать узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. Но важно не переступить черту, за которой начинается индокринация, т. е. прямое давление учителя на ценностные установки учащихся.

«Справедливые сообщества» живут по разработанному собственному кодексу поведения, управление в них осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Содержанием жизни такого сообщества является разнообразная деятельность на пользу близким и далеким людям: расчистка игровых площадок, сбор средств в пользу нуждающихся, творческие конкурсы, собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела «справедливого сообщества». Одной из форм нравственного воспитания является решение дилемм. Общими характеристиками этих сообществ являются эмоционально комфортная обстановка в школе, чуткость и забота друг о друге, нравственная и интеллектуальная развитость детей, сотрудничество.

В начале 80-х гг. сам Л. Кольберг провел сравнительное исследование нравственного развития детей в нескольких школах Нью-Йорка, одни из которых занимались нравственным просвещением, организацией дискуссий на моральные темы, другие работали по программе «справедливых сообществ», а третьи — традиционно. В итоге оказалось, что участие в решении моральных дилемм действительно несколько повысило уровень нравственного развития учащихся. Но значительно больших результатов педагоги достигли в атмосфере «справедливого сообщества». Именно здесь нравственное развитие детей ускорялось и принимало нужную направленность. Суждения, высказываемые школьниками в условиях «справедливого сообщества», демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению с ребятами из контрольных классов. Оценивались также и учебные успехи — в области математики, чтения и письма. И здесь учащиеся из «справедливого сообщества» оказались на более высоком уровне.

Воспитательная система «общей заботы». Идея «общей заботы» была выдвинута ленинградским ученым И.П. Ивановым

в конце 50-х гг. XX в. В основе создания воспитательной системы, согласно этой идее, лежат следующие принципы: социально полезная направленность деятельности детей и их наставников, сотрудничество детей и взрослых, многообразие характер и романтизм деятельности, творчество. При этом учитываются такие идеи коллективного творческого воспитания, как *коллективная организация деятельности, коллективное творчество, коллективное целеполагание, ситуации-образцы, эмоциональное насыщение жизни коллектива, общественная направленность деятельности коллектива.*

Суть каждой из этих идей заключается в следующем: коллективная организация деятельности предусматривает участие в планировании, подготовке, проведении и обсуждении совместных дел всех членов коллектива; под коллективным творчеством понимается проведение совместных дел с выдумкой, фантазией, игрой, импровизацией; коллективное целеполагание — это совместная выработка и осмысление взрослыми и детьми целей и идеалов своей коллективной жизни, а также выбор на основе этих целей предстоящих общих дел; ситуация-образцы — своеобразные эталоны, идеалы коллективной деятельности и общения; эмоциональная насыщенность жизни коллектива предусматривает увеличение эмоционального напряжения, возникновение чувств единения, доверия, душевного подъема при помощи специальных средств (символы, обряды); общественная направленность деятельности коллектива — деятельность на пользу и радость людям.

Идея «общей заботы» перекликается с идеями Л. Кольберга в «справедливых сообществах». Развиваясь во внешкольной среде, методика коллективного воспитания строилась первоначально как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры школы. Однако впоследствии многие школы, например средняя школа № 825 г. Москвы (директор В.А. Караковский), средняя школа № 51 г. Рязани (директор О.Н. Маслюк), стали с успехом использовать ее и в процессе обучения.

Воспитательная система «общей заботы» предполагает систему коллективных творческих дел. Коллективное творческое дело — ее главный метод, который складывается из совокупности приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности. В организации коллективной творческой деятельности отмечаются несколько этапов: предварительная работа воспитателей; коллективное планирование; коллективная подготовка; проведение; коллективное подведение итогов; ближайшее последствие.

Одной из наиболее важных характеристик воспитательной системы, построенной на основе идеи «общей заботы», является

соуправление и самоуправление. Здесь главное не органы самоуправления, а деятельность, направленная на совершенствование жизни коллектива.

Каждый коллектив конкретной школы сам определяет, какие органы самоуправления ему нужны. Есть органы постоянные, есть временные, есть и такие, которые создаются для подготовки и проведения только одного дела. При этом их состав постоянно обновляется, а сами органы самоуправления достаточно гибки и подвижны.

Самоуправленческая деятельность может осуществляться в таких видах, как участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел школьного коллектива; участие в работе педсовета; работа в постоянных и временных органах самоуправления; выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений; дежурство по школе, классу, спецпосту; деятельность советов классов; деятельность дежурных командиров; участие в работе лагерных сборов.

В данной воспитательной системе используются разнообразные формы, методы, приемы обучения и воспитания: общественный смотр, уроки творчества, деловые и ролевые игры, конференции и брифинги, дидактические сказки, «Робинзоида», КВН. Это позволяет ученикам реализовывать разные способности. Кроме того, здесь создаются все условия для максимального развития творческих способностей учителей, совершенствования их мастерства, расширения общего культурного кругозора. Этому во многом способствует грамотная организация разноплановой методической работы.

Важнейшим условием воспитания в этой системе выступает совокупность воспитательных отношений: реальных (общая забота) и духовных (товарищеское уважение и товарищеская требовательность).

Воспитательная система «школы диалога культур». Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов целостного педагогического процесса является стержневой и оригинальной в воспитательной системе «школы диалога культур», основателем которой является С. Курганов.

В этой системе находят свое воплощение идеи М. Бахтина о культуре как диалоге («любая культура — это живой процесс общительной связи»), идея Л.С. Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идеи В.С. Библера о философской логике культур.

Основные положения нового типа образования в «школе диалога культур» были сформулированы В.С. Библером:

- ♦ переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовыми знаниями, умениями, навыками, а культурой их формирования и изменения, трансформации и преобразования должен обладать выпускник «школы диалога культур». От современного молодого человека требуются знания о путях изменения знаний, умение изменять и обновлять умение, навыки изменения и перестройки навыков;
- ♦ углубленное освоение «диалогизма» как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе — это не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, это не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т. д., это и суть самой мысли. В «школе диалога культур» углубленное понимание «диалогизма» мышления развернуто через идею диалога культур;
- ♦ процесс обучения в «школе диалога культур» строится не столько как усвоение дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, сколько как процесс целенаправленного спирального возвращения мысли к началу. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения в «школе диалога культур». Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопросы, почему возможно это бытие, почему возможны число, слово, осознание своего «Я»;
- ♦ основное содержание школьного курса — это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, а разные формы логики понимания обосновывают друг друга.

«Школа диалога культур» актуальна в условиях возрастания культурообразующей роли школы и образования в целом. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Учащиеся должны не заучивать истины, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, формирует свое «Я», усваивая современную культуру как отражение предыдущих культур. В каждой идее, слове, образе происходит диалог разных культур, разных эпох, разных народов. Результатом совместного творческого поиска учителей и учащихся являются новые чувства, новые идеи, новые взаимоотношения.

Процесс воспитания в «школе диалога культур» — процесс культуроемкого развития личности. В.С. Библер предлагает следующий вариант содержания образования в такой школе.

1 — 2 классы. Зарождаются «узелки» понимания, которые станут основными предметами освоения, диалогов в последующих классах. Этими «узелками», или «точками удивления», являются идеи слова, числа, явления природы, момента истории, загадки сознания и предметного орудия. «Узелки» построены по схеме народных загадок. В них, во-первых, разворачивается первоначальный анализ тех проблем, которые являются общими, едиными, с одной стороны, для основных современных понятий (математики, физики, биологии, лингвистики) и, с другой стороны, для исходных детских удивлений, вопросов, обычно возникающих в психологическом переходе от доминанты сознания (дошкольный период) к доминанте мышления. Во-вторых, в таких «узелках» исходного удивления сосредоточиваются расходящиеся нити будущих отдельных (но дополнительных) наук о жизни, о времени, о слове. В-третьих, «узелки» будут предметами последующих основных диалогов между различными культурами, классами, возрастными. В-четвертых, сам исходный процесс удивления и усвоения таких узловых понятий осуществляется в сложной динамичной игре внешне го языка и внутренней речи с ее особым синтаксисом и семантикой.

3 — 4 классы. Античная культура как единый предмет изучения в этих классах. Античная история, античная математика, античное искусство, античная мифология, античная механика образуют целостное, неделимое представление об основных смыслах античной культуры.

5 — 6 классы. Культура средневековья. Общее построение обучения аналогично обучению в 3—4 классах. Особое внимание уделяется тому, что культура пронизана пафосом веры и культа. Однако нельзя превращать уроки в 5—6 классах в уроки религии. Именно по отношению к средневековому голосу диалогического разума необходима особая активность (и вместе с тем тактичность) культурного и школьного преобразования профессиональных реалий.

7 — 8 классы. Культура нового времени (XVII—XIX вв.). В основу обучения положены (с учетом диалога культур между современными классами и классами античности и средневековья) классические курсы обычных школьных занятий по рекомендованным учебникам, соотнесенные с основными авторскими текстами — первоисточниками XVII—XIX вв.

9 — 10 классы. Культура современности. Эти классы имеют особое значение в двух отношениях. Во-первых, здесь сводятся

воедино (как моменты современного мышления, знания и умения) загадки и отгадки, наработанные во всех остальных учебных циклах. Во-вторых, углубление во внутреннюю противоречивость современных понятий (например, спор Бора и Эйнштейна) и современных образов культуры ставит ученика в условия «напряжения» между знанием и незнанием, характерные для современного периода. Существенными «узлами», объединяющими расчлененные знания и незнания нашей эпохи, оказываются общечеловеческие проблемы: личность и общество, культура и цивилизация, экологическая и космологическая проблемы.

Компьютерная революция, революция информации, современная структура автоматизированного производства — венец всех ремесленно-машинных циклов трудовой деятельности, усвоенных в более ранних классах «школы диалога культур».

1 1 к л а с с . Класс специально педагогический. Здесь выпускники «школы диалога культур» организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают вместе с преподавателями основные темы и проблемы единых для всей школы дискуссий, придумывают методы общения и совместной деятельности.

Гуманистическая воспитательная система современной массовой школы. Основатель этой системы — директор московской школы № 825 В.А. Каракровский. Ведущей идеей здесь является ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, для обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя педагогов и представителей от всех классов, начиная с 6-х. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего

бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор. Он чаще всего выступает в роли генератора новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще по меньшей мере три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая — это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа — остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и авторской группе. И наконец, третья сила — лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не сопровождается демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет. Таким образом, можно сделать вывод, что в данной воспитательной системе механизм осуществления властных полномочий функционирует в значительной степени в сфере нормальных отношений.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ребенку, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение — характерная черта их взаимоотношений. Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде.

В сфере деятельности прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор — это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Существенной характеристикой системы В.А. Караковского является использование *коммунарской методики*, или *методики коллективной творческой деятельности*.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и занятия искусством, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели. Он является самоцелью, несет цель в самом процессе. Это самостоятельная духовная ценность, которая хотя и не имеет способов материализации, так же, как, например, театральные спектакли, тем не менее является самостоятельным феноменом культуры, имеющим такой же самостоятельный статус, как искусство или спорт.

Главное на сборе — не творческая деятельность, не ее непосредственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Условно можно сказать, что сбор — это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов реального мира.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства «мы». Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует структуру системы. Кроме того, сбор — это и школа актива, поскольку он включает в себя интенсивную организаторскую работу, выполняемую в режиме подчеркнутой самостоятельности школьников. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет в развивающее, и образовательное, в сихокоррекционное значение. Самое же главное, что сбор, показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, в то же время и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В.А. Караковского). Они ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах и тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями.

Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, они вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовлетворяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр, как часть Праздника знаний, активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроения, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты. Таким образом, общешкольные ключевые дела во многих отношениях как бы уравнивают, дополняют коммунарские сборы, обогащают функциональные характеристики воспитательной системы.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. В повседневной жизни школы наиболее характерной чертой выступает интеграция учебной и внеурочной деятельности. В школе используются коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки.

Обыденная, в том числе и рутинная, учебная и другая работа, которая требует напряжения и не всегда соответствует личным интересам школьника, стимулируется межличностными отношениями между педагогами и учащимися, складывающимися во внеурочной деятельности и в свободном общении.

Функция самовоспроизводства, самосохранения воспитательной системы школы реализуется через повторение традиционных ситуаций. Уже упоминавшийся весенний сбор ежегодно продуцирует в детской среде эталонные формы поведения. Он дает коллективу наглядные критерии приемлемого в данной системе поведения. Важно подчеркнуть, что сбор, резко отличаясь от обычной жизни, которая окружает детей вне школы, позволяет ребенку

усваивать стиль отношений, присущий именно его школе. Таким путем — через ежегодное воспроизведение эталона — обеспечивается сохранение системы.

Итак, модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, которую реализовал В.А. Караковский, основана на целостной педагогической концепции «Мы — школа», интеграции педагогических взаимодействий, коммунарской методике, высоком уровне неформальных межличностных отношений, творчестве, взаимодействии с наукой.

Воспитательная система школы-комплекса. Школа-комплекс — относительно новый тип школы, отвечающий современным требованиям. Относительно новый потому, что опыт образовательно-воспитательных учреждений С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Брюховецкого, А.А. Захаренко, В.А. Караковского и многих других — это, в сущности, опыт создания школ-комплексов, только в разное время и в разных условиях.

Стратегическое направление решения педагогических проблем в школе-комплексе связано с усиленным вниманием не только к содержательной, психолого-педагогической стороне, но и к организационной. В этих условиях реализуется главное преимущество школы-комплекса — ее истинный гуманизм, когда, в отличие от различных элитарных школ, школ с углубленным изучением отдельных предметов, создаются равные возможности и условия для обучения и воспитания каждого ребенка.

Школа-комплекс — одна из перспективных моделей современного образовательного учреждения, в котором дети и взрослые объединены общей атмосферой гуманных отношений. В такой школе реализуется соотношение педагогических целей (развитие личности) и целей самих детей (удовлетворение актуальных потребностей личности). В воспитательной системе школы-комплекса реальнее всего складывается связь «школа — личность ученика», поскольку приоритетной становится парадигма: разностороннее развитие личности. Учебный процесс не гипертрофируется жесткостью и обязательностью программ и режимов. Происходит совпадение интересов: деятельность, значимая для ученика (музыка, живопись, спорт, техника), оказывается значимой и для школы.

Таким образом, создание воспитательной системы школы-комплекса позволяет каждому школьнику выстроить пространство для самореализации, определить возможности общения, самораскрытия и самосовершенствования.

Школа-комплекс — образовательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей,

учреждений культуры, спорта, образования, производства. Причем не может быть единообразия — обязательного варианта школы-комплекса. Все зависит от конкретных социально-педагогических условий, материально-технических и кадровых возможностей. Г.Е. Пейсахович определяет школу-комплекс как систему, суть которой состоит в создании во взаимодействии со средой социальных, психолого-педагогических, материальных, организационных условий для развития личности каждого школьника. Такие условия были созданы в школе № 18 г. Йошкар-Олы, в которой обеспечиваются возможности для саморазвития личности каждого школьника в различных видах деятельности и в условиях дифференцированного обучения.

В процессе перехода школы в режим работы школы-комплекса были решены сложные, многоплановые задачи: создана единая целевая комплексная программа воспитания и обучения как важнейший интегрирующий фактор успешной работы, ведущей идеей программы является ориентация на личность ребенка, на ее полноценное развитие и хорошее самочувствие в школе; сформирована как сама структура школы-комплекса, так и структура управления ею, которая сложнее, чем в обычной образовательной школе, на основе системно-целевого подхода были определены разные уровни управления структурами школы-комплекса — с учетом профессиональных задач и функций руководства.

Структурными подразделениями экспериментальной школы-комплекса № 18 г. Йошкар-Олы стали: школа раннего развития для детей пяти и шести лет, начальная школа, общеобразовательная школа, школа искусств с отделениями музыки, живописи, хореографии и сценического искусства, спортивная школа, производственный комплекс и лечебно-восстановительный центр. Здесь налицо прямая связь между видами деятельности, востребованными социумом, и структурами школы-комплекса, реализующими соответствующие направления работы.

Особое место в школе-комплексе занимает школа раннего развития, в которой по индивидуальным программам обучаются все будущие ученики первого класса. Они обязательно проходят педагогическое диагностирование особенностей, интересов и возможностей с целью последующей дифференциации и индивидуализации обучения.

В начальной школе учащиеся знакомятся с разнообразными видами творческой деятельности: музыкой, живописью, хореографией, сценическим искусством, прикладным искусством. Дети, проявившие на ранних этапах обучения особые склонности к му-

зыке или другим видам искусства, продолжают обучение по специальным программам (с учетом пожеланий родителей).

Большинство учащихся школы первой ступени обучается по основной (базисной) учебной программе, но с обязательной внутриклассной дифференциацией. При необходимости в каждой параллели создаются классы облегченного уровня преподавания (выравнивания, коррекции). По итогам каждого года обучения проводится диагностика. Родители имеют право обратиться к педсовету с просьбой о переводе ребенка в класс с более развернутой программой или наоборот. Педсовет принимает решение только в интересах школьника.

По завершении обучения в школе первой ступени проводится итоговая диагностика всех детей. Учащиеся, не усвоившие программу начальной школы, могут быть переведены в класс преемственности (4 класс).

В 5 и последующих классах неполной средней школы (вторая ступень) продолжается реализация дифференцированного подхода через программы углубленного, базисного (основного) и облегченного (коррекционного) уровней. Индивидуализация осуществляется через разнообразные спецкурсы, факультативы, дополнительные предметы по выбору (шахматы, ЭВТ и информатика, второй иностранный язык, история искусств). Сохраняется за учащимися право перехода в классы более глубокого или облегченного уровня обучения (каждое полугодие). Основанием для перевода служат согласие ученика и письменное заявление родителей. Перевод осуществляется только решением педагогического совета.

В школе третьей ступени решается задача предпрофессиональной подготовки. Для этого формируются профильные классы, работающие по специальным учебным планам. Возможна разработка индивидуальных учебных планов для школьников, отлично успевающих по основным предметам базисного учебного плана.

Формированию познавательных интересов, расширению кругозора, определению тем исследовательских работ помогает широкое привлечение ученых, преподавателей высшей школы к преподаванию предметов вариативной части учебного плана. Индивидуализация обучения осуществляется посредством определения группы учащихся, которые работают по особой программе под руководством преподавателей высшей школы. Такая группа может состоять из 2—7 человек.

Новые подходы реализуются и в построении учебного процесса:

- ♦ в расписании количество общеобразовательных уроков не превышает четырех в день (с 1 по 11 класс). Все осталь-

ные занятия выносятся во вторую половину дня. Используется двухзвенная система уроков-блоков, особенно в старших классах, с целью сокращения объема домашней подготовки. Применяется «погружение» в предмет (два-три раза в год), используется методика опорных сигналов, позволяющая усвоить главное, существенное;

- ♦ введены межпредметные и разновозрастные уроки, интегрированные курсы;
- ♦ создана система уроков, проводимых преподавателями высшей школы (в академических и педагогических классах), имеются филиалы кафедр университета для работы с одаренными учащимися;
- ♦ введен институт учителей-ассистентов для работы в классах с углубленным изучением предметов.

Музыкальная, художественная и хореографическая школы также работают по двухуровневым программам: общей и специальной. Работа этих школ начинается с 14.00, после полуднорачасового перерыва.

Общие занятия посещают все учащиеся с 1 по 3 класс. Специальные занятия посещают учащиеся, проявившие особую склонность к тому или иному виду искусства.

Спортивная школа функционирует в режиме разнообразных видов спорта (баскетбол, волейбол, футбол, теннис, плавание, парусный спорт и т. д.), определяемых желанием учащихся. На основе избранных видов спорта формируются отделения спортшколы. В каждом отделении три возрастных группы: младшая, средняя и старшая. Школьники посещают выбранные ими отделения школы по расписанию, составленному с таким расчетом, чтобы физическая нагрузка реализовывалась ежедневно для каждого ученика в объеме не менее часа. Группы-секции формируются по разновозрастному принципу. В конце каждого полугодия учащиеся сдают зачет по общей физической подготовке.

Производственный комплекс представляет собой объединение школьных мастерских (по дереву, металлу, швейной и кулинарии) и созданных на их базе малых предприятий по производству мягкой мебели, индивидуальному пошиву одежды, изготовлению кондитерских изделий, оранжереи, а также лечебно-восстановительного центра с кабинетами лечебного массажа, подводного массажа, душа Шарко и циркулярного душа, ингалятория. В комплекс входит и стационарный лагерь труда и отдыха на базе совхоза «Овощевод».

На первой ступени производственного комплекса в мастерских трудятся учащиеся 1—3 и 5—9 классов в соответствии с про-

граммами, выполняя практические задания, удовлетворяющие потребности младших товарищей-дошкольников, семьи, школы, микрорайона, шефствующих предприятий. На малых предприятиях ребята трудятся исключительно по желанию и в соответствии со своими потребностями. Труд на малых предприятиях оплачивается.

На второй ступени учащиеся 10—11 классов работают в производственном комплексе в соответствии с избранным профилем: техническим или гуманитарно-педагогическим.

Работа в летнем лагере труда и отдыха, организуемая на принципах самоуправления, хозрасчетной деятельности и расчета коэффициента трудового участия, замыкает весь производственный цикл.

Итак, опыт школы-комплекса № 18 г. Йошкар-Олы позволяет определить условия, в которых ее воспитательная система может успешно развиваться. К ним относятся четкая формулировка целей деятельности, освоение этих целей всеми субъектами деятельности, сориентированность этих целей; наличие квалифицированных кадров и постоянный рост их профессионального мастерства; создание отношений сотрудничества и диалога, доброжелательности; предоставление детям свободы выбора видов деятельности и форм выбора; выбор педагогически целесообразных технологий; организация педагогически целесообразного взаимодействия между структурами воспитательной системы и между субъектами деятельности; использование воспитательных возможностей среды.

Особую роль в школе-комплексе призваны играть разновозрастные объединения, значимость которых для детей не менее высока, чем коллектива сверстников. Школа-комплекс — это не только интеграция усилий, но в первую очередь важный фактор развития самой среды.

Анализ современных зарубежных и российских воспитательных систем показывает, что в их основе лежат различные философские, психологические, педагогические теории и идеи, но их объединяет целостный взгляд на ребенка, стремление развивать личность в гармонии с обществом и самим собой.

Воспитательная система может быть создана в рамках любой школы как образовательного учреждения, но она не обязательно является атрибутом последнего. Хорошая как образовательное учреждение школа может не иметь сложившейся воспитательной системы, охватывающей всех педагогов и школьников.

Л.И. Новикова отмечает, что в развитии школьных воспитательных систем гуманистического характера существует прошлое,

настоящее и будущее. При этом воспитательные системы школ — отнюдь не упорядоченные, похожие друг на друга стабильные системы. Это системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это обстоятельство предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет максимального использования среды и превращения ее в воспитательное пространство.

Создание воспитательной системы не самоцель. Система создается и совершенствуется в целях личностного развития школьников и зависит главным образом от совместных усилий педагогов, детей и их родителей. Ядром любой воспитательной системы школы является дифференцированное единство разнотипных коллективов, т. е. общешкольный коллектив.

§3. Классный руководитель в воспитательной системе школы

Основным структурным элементом воспитательной системы школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися. Представительские функции в органах самоуправления школы реализуются также чаще всего от имени класса. В классах осуществляется забота о социальном благополучии учащихся, решаются проблемы досуга детей и сплочения коллективов, формируется соответствующая эмоциональная атмосфера.

Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он непосредственно взаимодействует как с учащимися, так и с их родителями. *Классный руководитель* — учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками, классными дамами. Их права и обязанности определялись Уставом учебного заведения — основополагающим документом в деятельности любой школы. Именно он очерчивал круг полномочий всех педагогов детского учреждения.

Педагоги-наставники подбирались очень тщательно. Наиболее высокие требования предъявлялись к тем, кто выполнял обязанности, аналогичные обязанностям современного классного руководителя. Классный наставник, воспитатель обязан был вникать

во все жизненные события вверенного ему коллектива, следить за взаимоотношениями в нем, формировать доброжелательные отношения между детьми. Педагог должен был быть примером во всем, даже его внешний вид являлся образцом для подражания.

Должность классного руководителя в школе была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Это был один из лучших учителей школы, утверждался он на эту должность директором. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время возродились типы таких образовательных учреждений, как гимназии, лицеи и др. Изменилась деятельность массовой средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства. Сейчас имеется несколько типов классного руководителя: учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя; классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции (освобожденный классный руководитель, его еще называют классный воспитатель); в некоторых учебных заведениях введена должность классного наставника (вариант должности освобожденного классного руководителя), а также классного куратора.

Должностной статус классного руководителя во многом определяет задачи, содержание и формы его работы. Так, для классного воспитателя становится возможным проведение целенаправленной работы с каждым учеником, составление индивидуальных программ развития детей. В этом случае доминируют индивидуальные формы работы с учащимися и их семьями.

Воспитательные задачи, содержание и формы работы классного руководителя не могут быть единообразными. Они определяются запросами, интересами, потребностями детей и их родителей, условиями класса, школы, социума, возможностями самого педагога.

Вариативна позиция классного руководителя в детском коллективе. Она определяется прежде всего видом совместной деятельности: в учебной работе классный руководитель как учитель является организатором и руководителем деятельности детей; во внеучебной — педагогу важно занять позицию старшего товарища, рядового участника.

Роль педагога изменяется в зависимости от возраста, опыта коллективной, самоуправленческой деятельности детей: от непосредственного организатора работы до консультанта и советчика.

Существенно отличается деятельность классного руководителя в сельской школе. Знание личностных особенностей, бытовых ус-

ловий жизни, отношений в семьях обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье. Воспитательная работа классных руководителей в сельской школе должна быть направлена на повышение культурного уровня детей, подготовку их к жизни в условиях рыночных отношений, на преодоление дефицита общения сельских школьников, воспитание хозяина своей земли.

В малочисленной сельской школе организация воспитательной работы по классам, в которых обучаются несколько человек, становится неэффективной. В таких школах целесообразно создание разновозрастных объединений (8—15 человек) и замена классных руководителей в них воспитателями. Возможен и другой вариант, когда классный руководитель организует индивидуальную работу с учащимися, родителями, проводит классные часы, встречи, экскурсии, соответствующие возрасту учащихся, а творческая работа, интересная для младших и старших, проведение общешкольных дел осуществляются в разновозрастных объединениях под руководством старших учеников. В зависимости от характера и сложности проводимых дел классные руководители могут участвовать в работе как консультанты разновозрастных коллективов, как временные руководители подготовительной работы, как равноправные члены коллектива. Организация разновозрастных объединений предоставляет большие возможности для развития самоуправления.

Функции, права и обязанности классного руководителя, независимо от названия этой должности, примерно одинаковы. Поскольку деятельность школы регламентируется ее Уставом, то деятельность классного руководителя тоже основывается на этом документе.

Функции классного руководителя. Педагог, выступающий в качестве руководителя детского коллектива, реализует свои функции относительно класса в целом и отдельных учащихся. Он решает задачи в соответствии со спецификой возраста детей, сложившихся между ними взаимоотношений, строя отношения с каждым ребенком с учетом его индивидуальных особенностей. Главное в деятельности классного руководителя — содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребенка, создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий детей по решению собственных проблем.

Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями как руководителя педагогического процесса в определенной группе учащихся. В соответствии с концепцией

управления, разработанной Р.Х. Шакуровым, целесообразно выделить *три уровня функций*.

К *первому уровню* относятся педагогические и социально-гуманитарные функции, отнесенные им к группе *целевых*.

Эти функции направлены на создание условий для социального развития учащихся, ориентированы на помощь ребенку как в решении его актуальных личностных проблем, так и в подготовке к самостоятельной жизни. Среди них необходимо выделить три, определяющих основное содержание деятельности классного руководителя: воспитание учащихся, социальная защита ребенка от неблагоприятных воздействий окружающей среды, интеграция усилий всех педагогов для достижения поставленных воспитательных задач. Приоритетной здесь является функция социальной защиты ребенка.

Под *социальной защитой* понимается *целенаправленная, сознательно регулируемая на всех уровнях общества система практических, социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических и медико-экологических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного развития детей, предотвращение ущемления их прав и человеческого достоинства*.

Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка в существующих социально-экономических условиях. Деятельность классного руководителя по социальной защите ребенка — это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего получить детям и их родителям социальную поддержку и социальные услуги.

Социальная защита как функция классного руководителя — это в первую очередь комплекс психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное социальное развитие ребенка и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям. Реализуя эту функцию, он должен, решая острые сиюминутные проблемы, быть готовым к опережению событий и, опираясь на точный прогноз, отводить от ребенка те проблемы и трудности, которые перед ним могут возникнуть.

Целесообразно рассматривать социальную защиту в деятельности классного руководителя в широком и узком смысле слова. В последнем — это деятельность классного руководителя, направленная на защиту детей, оказавшихся в особо трудном положении. Таковыми являются дети из многодетных семей, дети-инвалиды, сироты, беженцы и др., которые больше других нуждаются в экстр-

ренной социальной защите. В широком смысле объектом социальной защиты, социальных гарантий являются все дети, независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. Разумеется, при этом остается неоспоримым принцип дифференцированного подхода к различным категориям детей, и приоритет должен быть отдан наиболее незащищенным категориям детей из малообеспеченных семей или семей из групп риска.

Одним из критериев эффективности деятельности классного руководителя является реальная социальная защищенность каждого конкретного ребенка, которую можно оценить объективными и субъективными показателями. Объективные — это показатели соответствия социальных, материальных, духовно-культурных условий жизни ребенка основным принятым в современном обществе нормам питания, быта, отдыха, учебы, правовой защиты. Субъективные показатели характеризуют степень удовлетворенности или неудовлетворенности детей их социальной защищенностью.

Таким образом, функции воспитания и социальной защиты ребенка являются стержнем, вокруг которого строится система деятельности классного руководителя.

Для достижения целей воспитания и социальной защиты учащихся классный руководитель должен решать ряд частных задач, связанных с формированием отношений учащихся со своими сверстниками в классе (организация коллектива, его сплочение, активизация, развитие самоуправления). Эти задачи определяют *второй уровень* его функций — *социально-психологических*, к которым относится прежде всего *организаторская*.

Главное назначение организаторской функции — поддержка положительной детской инициативы, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников, т. е. классный руководитель не столько организует учащихся, сколько оказывает им помощь в самоорганизации разнообразной деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, а также свободного общения, являющегося частью досуга.

Важной на этом уровне представляется функция *сплочения коллектива*, выступающая не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед классом целей. Одной из задач классного руководителя при этом является развитие ученического самоуправления.

Третий уровень функций классного руководителя выражает требования, вытекающие из логики деятельности самого субъекта управления воспитательной деятельностью. Это *управленчес-*

кие функции, к которым относятся: диагностическая, целеполагания, планирования, контроля и коррекции.

Реализация *диагностической* функции предполагает выявление классным руководителем исходного уровня и постоянное отслеживание изменений в воспитанности учащихся. Она направлена на исследование и анализ личности и индивидуальности ребенка, на поиск причин неэффективности результатов и на характеристику целостного педагогического процесса.

Реализуя диагностическую функцию, классный руководитель может преследовать двоякую цель: во-первых, определять результативность своей деятельности, во-вторых, диагностика из инструмента изучения личности может превратиться в инструмент развития индивидуальности ребенка.

Функцию *целеполагания* можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. Доля участия классного руководителя в этом процессе зависит от возраста школьников и уровня сформированности классного коллектива.

Цели воспитательного процесса определяют задачи управления процессом развития личности ребенка. Их можно подразделить на общие и частные. Общие конкретизируются в соответствии с основными сферами социальных отношений, в которые включается ребенок, а частные связаны с организацией деятельности учащихся.

Логика целеполагания отражается в процессе *планирования* деятельности классного руководителя. Планирование — это помощь классного руководителя самому себе и коллективу класса в рациональной организации деятельности. Назначение плана — упорядочение педагогической деятельности, обеспечение выполнения таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов.

В планировании важно тесное сотрудничество классного руководителя с коллективом класса. При этом степень участия детей зависит от их возраста. Планировать следует то, что ведет к цели. Поскольку цели определяются как стратегические и тактические, то и планы могут быть стратегическими, или перспективными, и тактическими, или рабочими.

Основная цель функции *контроля и коррекции* в деятельности классного руководителя — это обеспечение постоянного развития воспитательной системы.

Реализация функции контроля предполагает выявление, с одной стороны, положительных результатов, а с другой — причин

недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем. На основе анализа результатов контроля осуществляется коррекция работы классного руководителя как с классом в целом, так и с конкретной группой учащихся или отдельным учеником. Контроль работы классного руководителя — это не столько контроль со стороны администрации школы, сколько самоконтроль с целью коррекции. Коррекция — это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Рассмотренные уровни функций определяют содержание деятельности классного руководителя.

Права классного руководителя. Классный руководитель — административное лицо. Он имеет право:

- ♦ получать информацию о психическом и физическом здоровье детей;
- ♦ контролировать успеваемость каждого ученика;
- ♦ контролировать посещаемость учебных занятий детьми;
- ♦ координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога и социального педагога);
- ♦ организовывать воспитательную работу с учащимися класса, проводя «малые педсоветы», педагогические консилиумы, тематические и другие мероприятия;
- ♦ выносить на рассмотрение администрации, совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
- ♦ приглашать родителей (или лиц, их заменяющих) в школу; по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, в психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях, решая вопросы, связанные с воспитанием и обучением учащихся;
- ♦ получать помощь от педагогического коллектива школы;
- ♦ определять индивидуальный режим работы с детьми;
- ♦ отказываться от поручений, лежащих за пределами содержания его работы.

Классный руководитель имеет право вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической деятельности.

Обязанности классного руководителя. Они заключаются в следующем:

- ♦ организация в классе учебно-воспитательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;

- ♦ оказание помощи ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
- ♦ установление контактов с родителями и оказание им помощи в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

Формы работы классного руководителя с учащимися. В соответствии со своими функциями классный руководитель осуществляет отбор форм работы с учащимися. Все их многообразие можно классифицировать по разным основаниям:

- ♦ по видам деятельности — учебные, трудовые, спортивные, художественные и др.;
- ♦ по способу влияния педагога — непосредственные и опосредованные;
- ♦ по времени проведения — кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);
- ♦ по времени подготовки — формы работы, проводимые с учащимися без включения их в предварительную подготовку, и формы, предусматривающие предварительную работу, подготовку учащихся;
- ♦ по субъекту организации — организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность детей организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежат детям;
- ♦ по результату — формы работы, результатом которых могут быть информационный обмен, выработка общего решения (мнения), общественно значимый продукт;
- ♦ по числу участников — индивидуальные (воспитатель — воспитанник), групповые (воспитатель — группа детей), массовые (воспитатель — несколько групп, классов).

Индивидуальные формы, как правило, связаны с внеурочной деятельностью, общением классного руководителя и детей. Они действуют в групповых и коллективных формах и в конечном счете определяют успешность всех других форм. К ним относятся: беседа, душевный разговор, консультация, обмен мнениями (это формы общения), выполнение совместного поручения, оказание

индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы можно применять и каждую в отдельности, но чаще всего они сопровождают друг друга.

Использование индивидуальных форм работы предполагает решение классным руководителем важнейшей задачи: разгадать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, и все, что мешает ему проявить себя. С каждым необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе подростка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее нескольких коллективных дел.

К групповым формам работы можно отнести советы дел, творческие группы, органы самоуправления, микрокружки. В этих формах классный руководитель проявляет себя как рядовой участник либо как организатор. Главная его задача — с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой — создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива, других людей. Влияние классного руководителя в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений. В этой связи важным средством является пример демократичного, уважительного, тактичного отношения к детям самого классного руководителя.

К коллективным формам работы классного руководителя со школьниками относятся прежде всего различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, выступления агитбригад, походы, турслеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий в этих формах классные руководители могут выполнять различные роли: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Многообразие форм и практическая необходимость постоянного обновления их ставят классных руководителей перед проблемой их выбора. В педагогической литературе можно найти описание различных форм проведения классных часов, конкурсов, сценариев, праздников и т. д. Некоторых классных руководителей удовлетворяет работа по чужим сценариям. В то же время исполь-

зование готового сценария — в большинстве случаев не только бесполезное, но и вредное явление. В этой ситуации классный руководитель навязывает учащимся кем-то придуманное, на кого-то ориентированное мероприятие. При этом он становится объектом замысла других людей, в такую же объектную позицию ставит и учащихся, что тормозит проявление и развитие у них творческих способностей, самостоятельности, лишает их возможности проявить и удовлетворить свои потребности.

Однако нельзя отрицать возможность использования описаний уже созданных и апробированных на практике форм воспитательной работы. Особенно это необходимо для начинающих классных руководителей, которые, знакомясь с опытом других, могут выбрать для себя идеи и способы организации деятельности. В таком поиске может быть создана новая форма, отражающая интересы и потребности классных руководителей и детей. Только этим оправдана публикация в педагогической литературе разработок и сценариев различных мероприятий.

Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для каждого конкретного случая выстраивается своя, вполне определенная форма работы. Поскольку каждый ребенок и детское объединение уникальны, следовательно, формы работы по своему содержанию и построению неповторимы. Предпочтительным является тот вариант, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска (классный руководитель, другие педагоги, школьники, родители). В то же время вопрос о выборе форм работы с учащимися встает прежде всего перед классным руководителем. При этом целесообразно руководствоваться следующими положениями:

- ♦ учесть воспитательные задачи, определенные на очередной период работы (год, четверть), поскольку каждая форма работы должна способствовать их решению;
- ♦ на основе задач определить содержание работы, основные виды деятельности, в которые целесообразно включить детей;
- ♦ составить набор возможных способов реализации намеченных задач, форм работы с учетом принципов организации воспитательного процесса, возможностей, подготовленности, интересов и потребностей детей, внешних условий (культурные центры, производственное окружение), возможностей педагогов, родителей;
- ♦ организовать коллективный поиск форм на основе коллективного целеполагания, при этом продумать способы обогащения опыта детей новыми идеями, формами, например

через обращение к опыту других, изучение опубликованных материалов, постановку конкретных вопросов;

- ♦ обеспечить непротиворечивость содержания и форм воспитательной работы.

Классный руководитель и педагогический коллектив. Классный руководитель реализует свои функции в тесном сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива, и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса. Взаимодействуя с учителями-предметниками, классный руководитель выполняет роль организатора и координатора педагогической работы с учащимися и коллективом. Он знакомит учителей с результатами изучения детей, привлекая и классный коллектив, и учителей, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребенку и его семье. Он организует совместно с учителями-предметниками поиск средств, способов, обеспечивающих успешность учебной деятельности ребенка, его самореализацию на уроке и во внеучебное время.

Классный руководитель систематически информирует учителей о динамике развития ребенка, его трудностях и достижениях, об изменении ситуации в семье. В случае затруднений, возникающих у ребенка и его родителей, связанных с обучением, он стремится привлечь учителей к обсуждению путей преодоления этих трудностей и помогает педагогам скорректировать их действия, предварительно познакомив их с особенностями психического развития детей, имеющих отклонения в развитии, со специальными способами педагогического влияния на таких детей.

Классный руководитель регулирует отношения учителей и родителей ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитания, особенностях родителей, организует встречи родителей с учителями-предметниками с целью обмена информацией об успехах обучения и воспитания ребенка, оказания помощи родителям в организации домашней работы с учащимися.

Классный руководитель привлекает учителей-предметников к планированию и организации внеучебной работы в классе, способствует закреплению знаний и умений, учету профессиональных интересов школьников; привлекает учителей к подготовке и проведению собраний с родителями.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающих единство действий и способствующих выработке единых подходов к воспитанию ребенка, является *педагогический консилиум*. Здесь дается целостная характеристика ребенка. Все, кто работает с учеником, получают информацию о психическом, физическом умственном развитии

ребенка, его индивидуальных способностях, возможностях и трудностях. Педагоги анализируют результаты наблюдений за учениками, обмениваются информацией, договариваются о способах решения возникающих проблем и распределяют функции в работе с ребенком.

Классному руководителю целесообразно выявлять типичные проблемы в работе с коллективом, отдельными группами учащихся, проводить специальные семинары для педагогов. Полезно организовать посещение учебных занятий с последующим обсуждением действий учителей по отношению к конкретному ребенку и способов взаимодействия педагогов с коллективом.

Основной формой работы классного руководителя с учителями-предметниками являются индивидуальные беседы, которые возникают по мере необходимости и планируются так, чтобы предупредить возможные трудности и конфликты. Важно проводить такие беседы как совместные размышления, поиск решения той или иной проблемы.

Классный руководитель изучает стиль, основные методы и приемы работы своих коллег с учащимися, выявляет успехи, проблемы, достижения, эффективные способы работы учителей со школьниками и родителями, организует обмен опытом педагогической работы, поддерживает, стимулирует стремление учителей оказать педагогическую поддержку ребенку, установить сотрудничество с родителями. В то же время он заинтересованно принимает предложения учителей, проявление их инициативы, реагирует на замечания, проблемы, поставленные учителями.

Таким образом, классный руководитель, реализуя свои функции, является тем человеком, который непосредственно организует воспитательный процесс и обеспечивает решение проблем всех учащихся и каждого из них.

Критерии эффективности работы классного руководителя. Исходя из функций классного руководителя можно выделить две группы критериев (показателей) эффективности его работы.

Первая группа — *результативные критерии*, показывающие, насколько эффективно реализуются целевые и социально-психологические функции. Результативные критерии отражают тот уровень, которого достигают воспитанники в своем социальном развитии.

Вторая группа — *процессуальные критерии*, позволяющие оценить управленческие функции классного руководителя: как осуществляется педагогическая деятельность и общение педагога, как реализуется в процессе труда его личность, каковы его

работоспособность и здоровье, а также какие процессы деятельности и общения учащихся он организует.

Эффективен тот труд классного руководителя, в котором высоки и процессуальные, и результативные показатели. При этом приоритетом в работе являются позитивные изменения в уровне воспитанности учащихся и их взаимоотношениях. Вместе с тем велика роль и процессуальных показателей — тех средств воздействия и той атмосферы, которые способствовали достижению тех или иных результатов. В школьной практике продолжает оставаться доминирующей оценка работы классного руководителя по внешним и формальным показателям — успеваемость, документация, оформление кабинета. По-прежнему недооцениваются педагогическое мастерство и авторитет учителя у детей, родителей и коллег.

От стиля руководства классом, от стиля общения классного руководителя с детьми во многом зависит то, какие взаимоотношения складываются у ребят с учителем и между собой. Демократический стиль, при котором ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, учитывается его мнение в принятии решений, поощряется самостоятельность суждений, способствует созданию в классе непринужденной, дружелюбной, творческой атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

§4. Детские общественные объединения в воспитательной системе школы

Детские общественные объединения как институт воспитания. Школа не может не учитывать влияния на воспитание детей различных социальных институтов. Среди них особое место занимают различные детские общественные объединения. Предшествующий опыт доказывает, что у детских объединений должна быть своя социальная ниша. Для них губительны глобальные цели, возложение на них функций других общественных или государственных институтов. Перспективные цели детских общественных объединений — помочь детям найти возможности приложения своих сил и способностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы.

На смену Всесоюзной пионерской организации — единой, монополярной, массовой — пришло множество форм и структур детского движения. Создана Международная Федерация детских организаций (СПО-ФДО), в составе которой 65 субъектов Российской Федерации и СНГ — республиканские, краевые, областные, городские детские структуры, Федерация детских организаций «Юная

Россия» включает 72 детских общественных объединения разных уровней (от первичных до союзов, ассоциаций).

Одновременно с официально оформленными создаются и действуют неформальные, стихийно возникающие детско-молодежные объединения, которым отдают предпочтение до 30% молодежи. Особенно привлекательны сегодня объединения-«тусовки» различной направленности: социальной, спортивной, культурологической (музыкальной), национальной. Есть и объединения асоциальной ориентации. «Тусовки» представляют собой самостоятельный и слабо поддающийся внешнему регулированию инструмент воздействия на детей и молодежь.

Сегодня *детское движение предстает как сложная социально-педагогическая реальность, которая проявляется в добровольной деятельности самих детей по их запросам, потребностям, нуждам, их инициативам как своеобразный отклик на события окружающей их жизни.* Основная их особенность — это самостоятельность как источник, характер, принцип и результат деятельности. Она направлена на реализацию ребенком его естественных потребностей — индивидуального самоопределения и социального развития.

Воспитательным средством детское движение становится при особых условиях, способах его организации, позволяющих положительно влиять на ребенка усилиями самих детей, их сообществ, мягко управлять его развитием как личности, дополняя школу, внешкольные учреждения, семью. Одно из условий — педагогически организованная, социально и личностно значимая деятельность детского общественного объединения — основной структуры и формы детского движения. В таких многообразных объединениях общественная структура занимает особое место по своему воспитательному потенциалу, реализация которого способна положительно влиять на воспитательную систему школы.

Детское общественное объединение — это самоорганизующееся, самоуправляемое сообщество, создающееся на добровольной основе (желания детей и взрослых), по инициативам, желанию участников для достижения определенных целей, которые выражают запросы, потребности, нужды детей. Детское общественное объединение положительной социальной направленности — структура открытая, демократичная, без жесткой «должностной иерархии». Оно не является структурой государственного учреждения (школы, учреждения дополнительного образования, вуза, предприятия), но может создаваться и действовать на базе последнего при непосредственной кадровой, финансовой и материально-технической поддержке. Детским может считаться такое объединение,

в составе которого не менее $\frac{2}{3}$ граждан не достигли 18 лет. Руководство взрослых (обязательно членов или участников объединения) носит добровольный, общественный характер. Относительная самостоятельность детского общественного объединения — характерная его особенность.

В отличие от детского объединения *детская общественная организация* как форма детского движения — это объединение четко выраженной социальной, идеологической направленности, создаваемое, как правило, взрослыми сообществами, государственными структурами. Это относительно закрытая, многоступенчатая структура с подчиненностью нижестоящих вышестоящим, фиксированным членством, обязанностями и правами каждого члена, органа самоуправления, должностного лица. В основе организации — система малых первичных детских структур, через которые реализуются цель, задачи организации, ее законы, права и обязанности. Деятельность организации, ее программу определяют перспективы как организации, так и каждого члена (разряды, степени, звания, должности). Классический пример детской организации — пионерская, скаутская.

Современная ситуация деполитизации детского движения, его ориентированность на гуманистические принципы, раскрытие творческого личностного потенциала ребенка, его природных данных обуславливают предпочтение более демократических, открытых форм общественного детского движения. Так, детские общественные объединения получили право быть самостоятельными юридическими лицами и определять свои отношения с различными государственными структурами как равные партнеры на принципах взаимодействия, сотрудничества, на договорной основе.

Еще одна важная особенность современных детских общественных структур — их право выбирать взрослых руководителей. Сегодня нет конкретного вожакого в лице молодежной, взрослой общественной структуры, нет единого педагогического руководства их деятельностью в лице профессионалов. Практически куратором (руководителем, лидером) детского объединения может быть любой взрослый без ограничения возраста, пола, национальности, образования, партийной принадлежности, действующий в рамках Декларации о правах ребенка и законов Российской Федерации.

Нет ограничений в базировании детских общественных объединений. Они могут создаваться и действовать на базе государственных и частных учреждений, общественных структур, по месту жительства.

Влияние детских объединений на функционирование и развитие воспитательной системы школы. Их влияние определяется

многообразием факторов: спецификой государственного учреждения и общественной детской структуры, воспитательными традициями школы и целевой направленностью объединения, кадровым потенциалом школы, особенностями окружающего социума, личностью руководителя объединения. В каждом конкретном случае взаимовлияние будет разноплановым. Однако важно, чтобы конечный результат — позитивное влияние на ребенка, педагога (субъектов воспитательной системы) было существенным.

Цель деятельности любого детского общественного объединения можно рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, как цель, которую ставят перед собой дети, с другой — как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе детских объединений.

В первом случае добровольное объединение детей возможно лишь тогда, когда они видят в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих потребностей. Важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их деятельности, делало их более «взрослыми». Этот аспект, не противоречащий «детской» цели, предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация ребенка, результатом чего являются желание и готовность детей к выполнению социальных функций в обществе.

Детское общественное объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, оно создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, оно обуславливает отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детское общественное объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка.

Процесс социализации в детском объединении эффективен при общности интересов, совместной деятельности детей и взрослых. При этом за детьми должно оставаться право выбора форм жизнедеятельности, свободного перехода из одной группы в другую.

Типы детских общественных объединений. Объединения детей различаются по содержанию деятельности, по времени существования, по форме управления.

По содержанию деятельности детские объединения могут быть трудовыми, досуговыми, общественно-политическими, религиозными, патриотическими, познавательными и др. Так, трудовые

объединения детей реализуют задачи организации трудовой деятельности. Это ученические кооперативы, создаваемые чаще всего для совместной деятельности детей по решению личных экономических проблем.

Досуговые, общественно-политические, патриотические и другие объединения предполагают решение задачи развития способностей и склонностей детей, проблемы предоставления им возможностей для общения, самовыражения и самоутверждения. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, здесь ему не надо мириться с тем положением, которое он вынужден занимать в классе.

По *длительности существования* детские общественные объединения могут быть постоянными. Как правило, они возникают на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей. Типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы. К ситуативным относятся объединения детей, создаваемые для решения какой-либо задачи, не требующей много времени (участники акции помощи, слета).

По *характеру управления* среди детских общественных объединений можно выделить неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Опыт взаимодействия школы и детских общественных объединений Л.В. Алиева представляет в следующих типичных вариантах.

Первый вариант — школа как государственное образовательное учреждение и детские общественные объединения (чаще это организации с четкой программой, целью, правами и обязанностями членов; федерального, регионального, городского значения; имеющие самостоятельный юридический статус) строят отношения как равные партнеры на договорной основе согласно Закону «О поддержке детских, молодежных общественных объединений», принимая конкретные обязанности.

При таком сотрудничестве создаются реальные возможности взаимодействия для двух самостоятельных воспитательных субъектов. При этом школа добровольно выбирает партнера в лице детской общественной структуры, исходя из принципов демократизации и гуманизации образовательного процесса. Взаимодействие равных воспитательных субъектов может быть реализовано в разнообразных формах, прежде всего на основе реализации общих программ (социальных, культурологических, образовательных). Субъекты СПО-ФДО и школы, как показывает опыт, успешно взаимодействуют на базе разработанных социально ориентиро-

ванных программ («Игра — дело серьезное», «Орден милосердия», «Школа демократической культуры» и др.). Программы, проекты ФДО «Юная Россия», ориентированные на гражданское воспитание, индивидуальное развитие, социальную адаптацию ребенка («Возрождение», «Школа социального успеха»), на воспитание и развитие младших школьников («Четыре плюс три», «Маленький принц Земли»), успешно используются в обновлении воспитательных систем школ.

На базе школы могут создаваться и действовать «форпосты», первичные структуры (дружины, отряды, клубы) районной, городской, региональной детской организации, членами которых являются учащиеся данной школы. Своей общественной деятельностью, позицией члена организации, объединения такие дети влияют на определенные стороны воспитательной системы школы или способствуют ее созданию (создают пресс-центры, организуют клубы, проводят походы-экспедиции).

Положительное влияние отношений равных партнеров на воспитательную систему школы во многом определяется динамизмом, демократизмом, автономностью детских общественных объединений, их четко выраженной спецификой, а также возможностью школы иметь нескольких партнеров, не привязывая себя жестко и надолго к одному общественному объединению, организации, строя отношения по принципу целесообразности. Вариант взаимодействия равных партнеров позволяет вывести воспитательную систему школы за ее стены, сделать более открытой, социально значимой, результативной. Новая позиция учеников — членов детского общественного объединения позитивно влияет на их учебную деятельность, внося коррективы в ее содержание, организацию, гуманизируя отношения «взрослый — ребенок». Опыт убеждает в том, что детские общественные структуры опосредованно способны вывести воспитательные системы школ из состояния кризиса и хаоса.

Пока в массовой практике отношения школ и детских общественных объединений как равных партнеров только зарождаются.

Второй вариант является более распространенным. Его суть заключается в том, что отношения государственного образовательного учреждения и детской общественной структуры строятся как взаимодействие субъектов воспитательной системы школы, придавая ей черты самоуправляемой, демократической, государственно-общественной.

Детское объединение в этом случае — важный компонент системы, находящийся в тесной взаимосвязи с основными ее структурами. Другими словами, взаимодействие этих двух субъектов

осуществляется внутри воспитательной системы на уровне государственных и общественных (самодеятельных) ее структур (управление и самоуправление, класс — детское объединение, государственные учебные программы и программы детских объединений во внеучебное время).

Как правило, инициаторами создания детских общественных структур в школах являются взрослые — педагоги, руководители, реже — сами дети, их родители. Педагоги-инициаторы становятся добровольно кураторами, руководителями, лидерами детских объединений, их активными участниками. Именно эта группа педагогов и детский актив, объединенные в добровольные сообщества по зову души, часто становятся генераторами новых идей, реализация которых может стать начальным этапом оформления воспитательной системы или импульсом к ее развитию. Такое влияние детских общественных объединений на воспитательную систему школы наблюдается в последние годы на практике.

Школа все более осознает значимость детского движения в воспитательной системе. В настоящее время имеется самый разнообразный опыт создания в школах общественных детских структур (организаций, клубов, советов, союзов, детских парламентов), органично включенных в их воспитательные системы.

Итак, детские общественные структуры в воспитательных системах школ представлены:

- ♦ разнообразными формами, органами ученического самоуправления (советы старшеклассников, школьные комитеты, думы, вече);
- ♦ школьными (ученическими) организациями;
- ♦ детскими общественными объединениями, организациями, действующими в системе дополнительного образования школы;
- ♦ временными детскими объединениями — советами, штабами по подготовке и проведению коллективных творческих дел, игр, трудовых операций, спортивных, туристско-краеведческих соревнований;
- ♦ профильными детскими самодеятельными объединениями (по расширению, углублению знаний в конкретных областях).

Каждая из таких детских общественных структур имеет свою специфику и способна при грамотной педагогической инструментровке влиять на состояние воспитательной системы школы. Так, место ученических организаций в воспитательной системе школы достаточно специфично. Они союзники педагогического коллектива школы в решении ее основных задач, определенных

государством, защитники прав ученика, инициаторы школьных олимпиад, конкурсов, смотров, предметных недель, творческих выставок, проводимых совместно с педагогами. Основной объект их деятельности — школа, ученик, отношения «учитель — ученик», учебная деятельность. Роль и место ученической организации в школе, ее авторитет в глазах детей, педагогов, родителей — один из показателей результативности воспитательной системы школы.

Детские общественные объединения, как свидетельствует опыт последних лет, часто являются стимулами рождения нового в работе школы, и одновременно в их деятельности сохраняются, обогащаются лучшие традиции школы. Можно сказать, что они способны придать воспитательной системе школы стабильность, основательность, современность.

Основной смысл взаимодействия школы и детских общественных структур — создание подлинно гуманистической воспитательной системы, в которой цель и результат — ребенок как личность, творец, созидатель.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение воспитательной системы.
2. Какова структура воспитательной системы?
3. В чем суть движущих сил развития воспитательной системы?
4. Раскройте содержание основных этапов развития воспитательной системы.
5. Каковы критерии эффективности воспитательной системы?
6. Дайте характеристику основных зарубежных и российских воспитательных систем.
7. Каковы функции, права и обязанности классного руководителя?
8. Назовите основные формы работы классного руководителя с учащимися.
9. Каковы роль и место классного руководителя в функционировании и развитии воспитательной системы?
10. Назовите основные особенности и типы детских общественных объединений.
11. Охарактеризуйте основные варианты взаимодействия школы и детских общественных объединений, их влияние на функционирование и развитие воспитательной системы.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике. — Новгород, 1994.

Воспитательная система школы: аспект моделирования: Учебно-методическое пособие. — Псков, 1994.

- Воспитательная система школы: Проблема и поиски. — М., 1989.
- Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н.А. Селивановой. — М., 1998.
- Иванов И.П.* Методика коммунарского воспитания. — М., 1990.
- Караковский В.А.* Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. — М., 1992.
- Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Л.Н.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 1996.
- Колесникова И.А.* Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания. — Л., 1988.
- Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе. — М., 2000.
- Теория и практика воспитания. Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной, О.В. Еремкиной. — Рязань, 1997.
- Школа диалога двух культур: Идеи, опыт, перспективы. — Кемерово, 1993.
- Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. А.И. Пискунова, А.Н. Журина. — М., 1989.

РАЗДЕЛ 4

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СИСТЕМАМИ**

Глава 16

ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

§ 1. Государственно-общественная система управления образованием

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные, деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

Управление и педагогический менеджмент. В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий, научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под *управлением* вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образованием края, области или города, а также районные отделы образования.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления.

Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; как влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; как внедрение элементов научной организации педагогического труда. Однако с началом активного обращения к личности педагога и ученика, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась серьезная корректировка и переоценка теоретических основ современного внутришкольного управления. На смену философии «воздействия» в управлении школой идет философия «взаимодействия», «сотрудничества», «рефлексивного управления». Теория управления школой существенно дополняется теорией педагогического менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки самостоятельного направления — *внутришкольного менеджмента.*

Основные признаки государственного управления. Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. *Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.* Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в Законе Российской Федерации «Об образовании», в редакции, введенной в действие в 1996 г. В соответствии с Законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первоочередное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования¹, принимаемая высшим органом законодательной власти России — Федеральным собранием на определенный промежуток времени. Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и организационный, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе РФ «Об образовании»:

¹ Федеральная программа развития образования на 2001—2005 годы. — М., 2000.

- ♦ гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине;
- ♦ единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- ♦ общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- ♦ светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- ♦ свобода и плюрализм в образовании;
- ♦ демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений¹.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственными гарантиями прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения *государственных образовательных стандартов*, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие *государственные органы управления образованием*: федеральные (центральные), ведомственные, республиканские, краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления — Министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных

¹Закон РФ «Об образовании». — М., 1996.

округах — в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, материально-технической обеспеченности образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных учреждений; контроль исполнения законодательства Российской Федерации в бюджетной и финансовой дисциплине в системе образования.

Для современного состояния управления системой образования наиболее яркой чертой является процесс децентрализации, т.е. передачи ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Основные признаки общественного управления. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — *совета школы*. Функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательном учреждении¹.

Высшим руководящим органом школы является *конференция*, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия: на общешкольной конференции избираются совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности.

¹ См.: Вестник образования. — 2001. — № 5. — С. 14—32.

Каждое учебное заведение принимает на конференции *Устав учебного заведения*, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы развития. Таким образом, Устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от Устава другой школы, но общая направленность Устава задается Типовым положением об общеобразовательном учебном заведении. Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса на собраниях своих коллективов избираются учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения). Совет школы организует выполнение решений конференций; наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы этих учащихся; устанавливает возраст учащихся при наборе в 1 класс, необходимость и вид ученической формы; рассматривает отчеты о расходовании бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения; заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов; совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является *разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений*.

Разгосударствление системы образования означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные за-

ведения, они перестают быть структурами государственного аппарата.

Диверсификация (разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены полномочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

§ 2. Общие принципы управления образовательными системами

Любая деятельность, в том числе и управленческая, основывается на соблюдении ряда принципов, которыми руководствуется организатор и руководитель при выполнении всех управленческих функций. В специальной литературе имеются попытки определить совокупность принципов, регулирующих протекание отдельных функций: целеполагания и планирования, организации, контроля. Мы же обратимся к характеристике принципов, имеющих отношение ко всем функциям, ко всему управленческому циклу. Принципы управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления. К числу основных закономерностей специалисты внутришкольного управления и менеджмента относят такие закономерности, как зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работой от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой характером содержания и методов организации педагогического процесса в школе¹. Ю.А. Конаржевский в числе ведущих закономерностей внутришкольного менеджмента называет аналитичность, целесообразность, гуманистичность, демократичность управления и готовность школьных руководителей к различным видам управленческой деятельности².

¹ См.: Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. — М., 1991. — С. 34—35.

² Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. — М., 1993. — С. 42—45.

Вытекающие из закономерностей управления принципы выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. В теории и практике внутришкольного управления выделяются основные принципы управления, к числу которых относятся: демократизация и гуманизация управления педагогическими системами; системность и целостность в управлении; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Демократизация и гуманизация управления образовательными системами. Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости в обсуждении и принятии управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — одно из проявлений демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, предоставление возможности учителям и учащимся принимать участие в их обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни направлены на утверждение демократизации в школе.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Технократическая парадигма образовательного процесса уступает место гуманистической направленности в управлении им. Управление образовательными системами имеет ту непреложную особенность, что ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление. Отсюда возникает проблема гуманизации управления школой, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности — конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания. Гуманизация управления в образовании — это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие к нему.

Системность и целостность в управлении. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках. Понятие «система» дает представление о целостности, о возможности выделения ее отдельных частей или компонентов, что и является ее первым признаком. Однако в управлении школой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системообразующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий признак системы заключается в ее интегративности. Каждый компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, не сводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении школой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы — ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие школы и среды может протекать в двух формах. В первом случае школа приспособливается к внешней среде, перестраивая свои процессы, и во втором — школа подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. История школы и педагогики лишний раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Централизация в управлении сковывает инициативу руководителей нижних уровней, учителей и учащихся, они становятся просто исполнителями принимаемых без их участия и желания решений.

В условиях односторонней централизации происходит дублирование управленческих функций, потеря времени, перегрузка как руководителей, так и исполнителей.

В равной степени и интегрированная децентрализация управления снижает эффективность деятельности педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школ показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в жизни и деятельности коллектива, к возникновению конфликтов и недопониманий в педагогическом коллективе, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления.

Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении. Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя образовательной системы не означает авторитарности и администрирования, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей. Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление единства противоположностей. Единоначалие предполагает оперативность в выполнении решений, коллегиальность отличается некоторой «медлительностью». При определении тактических действий целесообразно единоначалие, при разработке стратегических — коллегиальность.

Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

Объективность и полнота информации в управлении образовательными системами. Эффективность управления образовательными системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. Объективность и полнота информации противопоставлены неконкретности, поверхностности в отборе, анализе и обработке информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А. Конаржевский, Л.И. Новикова).

Трудности в управлении часто связаны с информационным избытком или, наоборот, с недостатком информации. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, т.е. как увеличение информации. Надо отметить, что избыток и неупорядоченность информации, как и ее отсутствие, затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знаний, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, особенностях ее становления в учебной и внеучебной деятельности, об особенностях характера, способностей.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности, активно использует наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

В управлении образовательной системой важна любая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Управленческая информация может быть распределена по различным признакам: по времени — ежедневная, ежемесячная, четвертная, годичная; по функциям управления — аналитическая, оценочная, конструктивная, организационная; по источникам поступления — внутришкольная, ведомственная, вневедомственная; по целевому назначению — директивная, ознакомительная, рекомендательная.

Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

§ 3. Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой — позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9—11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое в свою очередь предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система характеризуется совокупностью системообразующих факторов, условиями функционирования, структурными и функциональными компонентами. Системообразующие факторы представлены целями и результатами; условия функционирования — социально-педагогическими и временными условиями; структурные компоненты — управляющей (педагогическим коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической

деятельности; функциональные компоненты — педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий для формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы. Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является *цель совместной деятельности учителей и учащихся*, направленная на гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. *Цель школы — сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую культуру личности.* Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты, как системообразующий фактор, *определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.* Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы. Под социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В управлении школой принято выделять как минимум

две группы условий: общие и специфические. К *общим условиям* относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К *специфическим* — особенности социально-демографического состава учащихся, местонахождение школы — городская или сельская; материальные возможности школы, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогизации родителей учащихся.

Временная характеристика педагогической системы складывается из трех взаимосвязанных периодов, обусловленных особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития детей, введением трех ступеней общеобразовательной школы: начальное общее — 1—3 (4) кл.; основное общее — 4 (5)—9 кл.; среднее (полное) общее образование — 10 (11) кл., охватывающих в общей сложности 11 лет совместной работы школы и ученика. Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксации новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования. Переход от одной ступени обучения к другой является значительным скачком в индивидуально-личностном развитии.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов.

Структурные компоненты педагогической системы. Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы.

Анализ практики и специальных исследований показывает, что коллектив педагогов может эффективно достигать целей при условии не только расширения их функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации. Так возникает *проблема уровней управляющей системы*. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень — директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении.

Третий уровень — учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования.

Четвертый уровень — учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками. Ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в *управляемой системе* принадлежит *ученическому коллективу*, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно полезной), в которых участвуют школьники.

Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением — гимназией, лицеем, колледжем, школой с классами углубленного изучения некоторых предметов или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе

государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также Уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования *форм и методов обучения и воспитания* детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия, взаимодействия и развития управляющей системы на управляемую, т.е. методы. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы.

Функциональные компоненты педагогической системы. Структурные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонен-

тов лежат и устойчивые базовые связи основных структурных компонентов¹, возникающие в процессе деятельности педагога. Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое *управление, внутришкольное управление и внутришкольный менеджмент*?
2. Назовите основные признаки государственного управления образованием.
3. Чем характеризуется общественное управление образованием?
4. Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.
5. Что означает *система принципов управления педагогическими системами*? В чем выражается их взаимосвязь и взаимодействие?
6. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. — М., 1991.
- Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.
- Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. — М., 1993.
- Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шаповой. — М., 1992.
- Сантурова С.М. Менеджмент в образовании: теория и практика. — М., 1993.
- Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. — М., 1992.
- Шажова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. — М., 2001.

¹ Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. — Л., 1980. — С. 15.

Глава 17

ФУНКЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

§ 1. Управленческая культура руководителя школы

Основные компоненты управленческой культуры. Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

Управленческая культура руководителя школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В процессе управленческой деятельности руководитель школы усваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками, и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции и выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей.

Технологический компонент управленческой культуры директора школы включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных задач.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей заданности, алгоритмичности управления деятельность руководителя школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления. Становится очевидным, что управление педагогическими системами является сферой приложения и реализации способностей личности. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, как руководитель, организатор и воспитатель.

Функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений. Управление учебным заведением осуществляют директор и его заместители, функциональные обязанности, порядок назначения или избрания которых определяется Уставом общеобразовательной школы или другого учебного заведения. Первостепенная роль в управлении учебно-воспитательным процессом принадлежит директору школы, как правилу, имеющему опыт педагогической работы не менее трех лет, положительно зарекомендовавшему себя на учительской должности и обладающему необходимыми организаторскими способностями.

В самом общем виде функциональные обязанности директора школы определены Типовым положением об общеобразовательном учебном учреждении¹, на основании которого каждое общеобразовательное учреждение разрабатывает свой Устав.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

- ♦ несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;

¹ См.: Вестник образования. — 2001. — № 5. — С. 14—22.

- ♦ представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;
- ♦ создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;
- ♦ проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогического коллектива, учащихся и родителей (лиц, их заменяющих), назначает классных руководителей;
- ♦ принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;
- ♦ организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;
- ♦ по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;
- ♦ создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, осуществления педагогических экспериментов;
- ♦ несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью. В поле зрения директора школы находятся вопросы, связанные с ученическим самоуправлением, профориентацией, работой с родителями. В пределах своей компетенции директор школы от имени образовательного учреждения заключает договоры и осуществляет другие действия, направленные на реализацию права владения, пользования и распоряжения имуществом школы.

Руководство отдельными направлениями работы в школе возлагается на заместителей директора. Это заместители по учебно-воспитательной работе, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, заместители директора школы по научно-исследовательской работе, заместитель по профильным классам или по классам с углубленным изучением отдельных предметов, заместитель или помощник директора школы по хозяйственной части.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; регулируют учебную нагрузку учителей и учеников, составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе, внедрением педагогических инноваций, стимулируют деятельность учителей по повышению педагогической культуры. Обязанности заместителей директора школы определены в Уставе школы, где обосновывается распределение функциональных обязанностей между несколькими заместителями по учебно-воспитательной работе.

В круг обязанностей *организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы* (на правах заместителя директора школы) входит установление связей с учреждениями дополнительного образования — дворцами и домами детского творчества, станциями юных натуралистов, юных техников, клубами, другими детскими объединениями; работа с классными руководителями по совершенствованию содержания, форм и методов внеклассной воспитательной работы, оказание им методической помощи, организация работы с учащимися по месту жительства, оказание помощи и поддержки детским общественным организациям, действующим в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах ребенка.

В последние годы в новых типах школ — гимназиях, лицеях — по решению совета школы могут вводиться должности заместителей директора школы по новым перспективным направлениям работы. Например, *заместитель директора по научной работе* устанавливает контакты с учеными, преподавателями вузов, научными центрами по организации научных исследований в школах, их привлечении к педагогической работе в школе, привлекает учителей своей школы к участию в опытно-экспериментальной работе. *Заместитель директора школы по коммерции* (завуч-координатор) устанавливает связи со спонсорами, шефами, определяет источник внебюджетного финансирования. В некоторых, как правило, больших или специализированных школах может быть введена должность *заместителя директора по социально-педагогической реабилитации*, который организует, контролирует и анализирует работу классов выравнивания, педагогической коррекции, адаптации.

Эффективность управленческой деятельности директора во многом зависит от целесообразности, четкости распределения прав и обязанностей представителей администрации школы. По мере необходимости директор школы проводит инструктивные

или оперативные совещания, в определенные дни проводит совещания при директоре, заседания педагогических советов.

§ 2. Педагогический анализ во внутришкольном управлении

Роль педагогического анализа в управлении целостным педагогическим процессом. Одной из функций управления целостным педагогическим процессом является педагогический анализ. Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю.А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

При определении места и роли педагогического анализа необходимо учитывать тот факт, что управление педагогическим процессом осуществляется не прямо, а опосредованно, через учебно-воспитательные ситуации. Поэтому прежде чем спланировать и провести урок, воспитательное мероприятие или коллективное творческое дело, организовать ту или иную деятельность учащихся, учитель изучает, анализирует и учитывает основные элементы педагогической ситуации.

Эффективность управленческой и педагогической деятельности во многом определяется тем, как руководитель школы, учитель владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработки цели и формирований задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления школой, по мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективной оценке его результатов с последующей выра-

боткой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы¹. Эта функция одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

В отличие от других функций, например планирования или организации, педагогический анализ внешне менее эффектен, он как бы в тени, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения личности, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать педагогические факты и явления.

Виды и содержание педагогического анализа. В теории и практике внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.) определены основные виды педагогического анализа. Существуют различные его классификации в зависимости от субъекта и цели анализа. Мы обратимся в дальнейшем к выделению и характеристике видов педагогического анализа в зависимости от его содержания, т.е. от того, каков характер анализа во временном, пространственном, фактологическом отношениях. В принятой классификации выделяется три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, на выявление причин, нарушающих его. Как правило, по итогам параметрического анализа вносятся поправки и изменения в ходе регулирования целостного педагогического процесса. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, состояние дисциплины в классах и в школе за день и за неделю, посещаемость уроков и внеклассных занятий, санитарное состояние школы, соблюдение расписания занятий.

Основное содержание параметрического анализа, проводимого директором школы и его заместителями, составляет посещение уроков и внеклассных занятий. Фиксирование результатов параметрического анализа, их систематизация и осмысление подготавливают тематический педагогический анализ. Параметрический анализ — это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование

¹ Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. — Челябинск, 1978. — С. 23.

возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах относительно самостоятельных компонентов педагогического процесса. В основе тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельности. Если предметом параметрического анализа может выступать отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа выступает система уроков, система внеклассной работы. Директор школы или завуч могут получить наиболее полное представление о работе учителя, лишь проанализировав ряд уроков, занятий, получив таким образом представление о системе работы учителя. Содержание тематического анализа составляют такие комплексные проблемы, как оптимальное сочетание методов обучения, формирование системы качеств знаний учащихся; система работы учителей, классных руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры; системы работы учителя по повышению уровня педагогической культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обобщают содержание и технологию итогового анализа.

Итоговый анализ проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, четвертных и полугодических контрольных работ, данных официальных отчетов, справок, составляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций.

Основные объекты педагогического анализа. Основными объектами педагогического анализа, концентрирующими в себе все многообразие целей, задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания детей, являются организованные формы обучения, и прежде всего урок, внеклассные мероприятия и итоги

работы школы за учебный год. Общим, что объединяет педагогический анализ указанных объектов, является методология системного подхода. Методология и логика системного подхода к педагогическому анализу как функции управления школой определяются следующими действиями:

- ♦ рассмотрение урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части более общей системы, т.е. определение их роли в системе уроков, воспитательных мероприятий и места в данном учебном году в сравнении с предшествующими и последующими;
- ♦ выявление совокупности факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока, мероприятия, учебного года (педагогический коллектив, уровень его педагогической культуры, учебные возможности детей, уровень их воспитанности, учебно-материальное обеспечение педагогического процесса, состояние морально-психологического климата в школе);
- ♦ определение целесообразности и обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных направлений плана работы в учебном году;
- ♦ анализ результатов проведения уроков, воспитательного мероприятия, работы в течение учебного года;
- ♦ установление основных причин недостатков или положительных сторон в организации и проведении уроков;
- ♦ формулирование замечаний, выводов и предложений по дальнейшему совершенствованию урока, воспитательного мероприятия, комплексной работы в течение нового учебного года.

Объектом постоянного внимания руководителей школы является посещение и педагогический анализ урока. В разные периоды развития школы существовали реальные и ирреальные нормативы посещения уроков администрацией школы. Но совершенно очевидна обратная зависимость между количеством посещаемых уроков и качеством их анализа.

Школьная практика показывает, что руководители школ и учителя испытывают наибольшие трудности при анализе урока в определении триединой дидактической цели, в выборе форм и методов активизации познавательной деятельности учащихся, в оптимальной реализации собственных профессионально-личностных возможностей на уроке.

В управленческой деятельности руководителей школы выделяются три вида анализа урока с соответствующими алгоритмами: развернутый, краткий и аспектный.

Развернутый педагогический анализ урока предполагает детальное выделение и обсуждение всех моментов урока как единого целого: определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку. Развернутый анализ урока проводится при посещении уроков начинающих учителей, учителей, испытывающих серьезные затруднения в работе с планом, учителей, чей опыт является предметом специального изучения для обобщения и распространения.

Краткий анализ урока со стороны директора, завуча или методиста требует от них объективного изложения предложений и рекомендаций. Краткий анализ урока — это не анализ «на бегу», такой анализ требует хорошего знания личности учителя, высокой методической и управленческой культуры.

Аспектный анализ направлен на изучение какого-либо одного аспекта урока, например использование средств наглядности для развития познавательной активности учащихся.

Важное место в аналитической деятельности руководителя школы занимает *педагогический анализ воспитательных мероприятий*. Как было отмечено ранее, воспитательное мероприятие представляет собой ряд последовательно взаимосвязанных этапов, в процессе реализации которых дети участвуют в организационной, предметной, творческой деятельности.

В общем виде логика педагогического анализа воспитательного дела определяется последовательностью этапов его проведения. Последовательность этапов может иметь следующий вид: совместная выработка целей, задач воспитательного мероприятия, выбор форм проведения, совместное планирование, непосредственное проведение воспитательного дела, совместное подведение итогов и анализ.

Изучение опыта работы школ и их руководителей позволяет представить один из возможных вариантов педагогического анализа воспитательного дела:

- ♦ анализ цели воспитательного дела;
- ♦ анализ темы воспитательного дела, формы его проведения, определение места данного мероприятия в системе воспитательной работы класса, школы;
- ♦ оценка места проведения воспитательного дела, оформления аудитории, состояния и качества использованного оборудования;
- ♦ анализ каждого этапа проведения воспитательного дела (достижение воспитательной задачи этапа, соответствие содержания поставленной задаче этапа, оптимальность использования методов, анализ результатов этапа);

- ♦ анализ влияния воспитательного дела на индивидуальное развитие личности школьника, на развитие детского коллектива, его самоуправление;
- ♦ оценка деятельности учителя, классного руководителя, уровень его педагогического мастерства: компетентность и профессионализм воспитателя в управлении воспитательным процессом; авторитет, педагогический такт, формы сотрудничества;
- ♦ недостатки в проведении воспитательного дела, их причины;
- ♦ рекомендации, советы классному руководителю, учителю, воспитателю по совершенствованию воспитательного процесса.

Содержательную основу итогового анализа работы школ за учебный год составляют ведущие направления:

- ♦ качество преподавания — соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы; выполнение образовательных программ и государственных стандартов; использование активных форм и методов обучения; реализация воспитательного потенциала урока; развитие индивидуальных задатков и способностей личности; соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;
- ♦ качество знаний, умений, навыков учащихся — объем, глубина, системность, прочность, осознанность; качество знаний учащихся на разных ступенях общего образования — начального, основного, полного среднего; типичные пробелы в знаниях учащихся и их причины; компьютерная грамотность учащихся; степень развития познавательных интересов и др.;
- ♦ уровень воспитанности школьников;
- ♦ состояние и качество методической работы в школе;
- ♦ эффективность работы с родителями и общественностью;
- ♦ состояние здоровья и санитарно-гигиеническая культура;
- ♦ результативность деятельности совета школы, педагогического совета.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

§ 3. Целеполагание и планирование как функция управления школой

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (приня-

тие решений). Совершенствование целеполагания и планирования учебно-воспитательной работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. Разумеется, трудно с исчерпывающей точностью установить, когда у воспитуемого сформируется то или иное необходимое качество, произойдут те или иные изменения в межличностных отношениях, но планирование позволяет прогнозировать основные условия, этапы становления личности и коллектива. Планирование создает такую объективную ситуацию, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности, самореализация ее творческих возможностей.

Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель выступает стержнем плана, следовательно, глубокое понимание цели должно пронизывать как деятельность педагога, так и деятельность ученика. *Цель управленческой деятельности — это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы.* Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели, по утверждению Л.И. Божович, должны явиться результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом, в конкретные требования к его интересам, стремлениям, чувствам и поступкам. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, или, как говорят, «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных, частных целей, т.е. декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, «генеральной» цели зависит от выполнения составляющих ее частных целей.

Опора в управлении на сознательное определение целей не только директором, но и учителями и учащимися подчеркивает тот факт, что каждый участник педагогического процесса обладает определенными правами, обязанностями, своей долей ответственности.

Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексно-целевому планированию, позволяющему разрабатывать комплексные целевые программы, направленные на достижение генеральной цели. Комплексная целевая программа не упрощенная модель плана работы школы, а его необходимая часть, когда из плана работы школы вычленяются 3—4 наиболее важные про-

блемы и детально прорабатываются администрацией и коллективом школы.

Как показывают результаты исследований Т.И. Шамовой, такая целевая программа должна содержать краткое описание состояния проблемы; ее место в общешкольном плане; генеральную цель, систему задач; показатели достижения целей; сроки, исполнителей; информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль за ходом выполнения программы; тенденции и итоговый анализ; коррекцию выполнения программы¹.

Цель функционирования педагогической системы в динамике усложняется, отражая тем самым и сложность деятельности, направленной на ее достижение. Трудно точно определить границы цели на каждом этапе «дерева» целеобразования, но их структурное представление помогает руководителю школы, учителю и ученику принимать целенаправленные обоснованные решения. Планирование в управлении школой выступает, таким образом, как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на дальнюю перспективу, могут быть направлены на выполнение текущих оперативных дел. Логично на этом основании выделять перспективные, годовые, текущие планы работы школы.

Виды планов работы школы и основные требования к ним.

Подготовка планов работы школы основывается на соблюдении ряда требований, обеспечивающих реальность, непрерывность, конкретность их выполнения. Прежде всего это соблюдение требования целевой направленности. *Целенаправленность* в данном случае понимается как *определенная целевая установка, как учет прошлого опыта работы школы, развивающий и углубляющий основные направления работы педагогического и ученического коллективов*. Это постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций. Одним из требований выступает *перспективность* планирования, когда цели деятельности педагогами и учащимися принимаются, во-первых, как эмоционально окрашенные цели, близкие, понятные, желанные, и, во-вторых, как стратегия, намечаемая на длительный срок, но тем не менее реально осознаваемая. В числе требований, предъявляемых к планированию, необходимо выделить и такое, как *комплексность*. Данное требование означает, что в ходе разработки плана предполагается использование разнообразных

¹ Внутрешкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. — М., 1991. — С. 78.

средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи. Соблюдение требования *объективности* основывается на знании объективных условий деятельности школы, ее материальных, экономических условий, местонахождения, окружающей природной и социальной среды, возможностей педагогического и ученического коллективов.

К сожалению, пренебрежение этими требованиями в работе школы часто приводит к недостаточной аналитической обоснованности, неконкретности, несогласованности в планах различных школьных управленческих структур. Изучение опыта работы школ свидетельствует также и о том, что планирование часто рассматривается как доминирующая функция управления школой. Усилия руководителей школы в этом случае концентрируются в основном на том, чтобы разработать план работы, не обеспечив его в организационном, оценочном отношениях. Поэтому неплохо спланированная деятельность остается нереализованной, так как не приведены в движение остальные функции управления. Управленческий цикл, не получив своего развития, угасает, в итоге не достигается поставленная цель.

В практике работы школ разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы. Структура перспективного плана работы школы может иметь следующий вид:

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов.
3. Перспективы обновления образовательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Потребность школы в педагогических кадрах.
5. Повышение квалификации педагогических кадров через различные формы (ИУУ, курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе).
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методического оснащения школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, наглядных пособий, пополнение книжного фонда библиотеки, обновление оборудования и оформление кабинетов).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Годовой план охватывает время работы школы на весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка плана работы

школы осуществляется в течение текущего учебного года и проходит несколько этапов. На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности. На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа для разработки и корректировки структуры проекта плана, определяются источники и формы сбора необходимой информации. На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется получаемая информация, проводятся отчеты о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы, выявляются причины возникающих трудностей и пути их устранения в перспективе. На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана. На первом заседании совета школы в новом учебном году план работы школы утверждается.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Примерное содержание годового плана работы школы. Обобщая различные варианты планов работы школы на год, учитывая изложенные ранее требования к планированию, рассмотрим один из возможных вариантов плана:

1. Краткий анализ итогов работы школы за прошедший год и задачи за новый учебный год.

2. Работа коллектива школы по выполнению всеобуча. В этой части плана уточняются границы микрорайона школы, количество учащихся, обучающихся в данной школе, перспективы увеличения контингента учащихся. Школа планирует ряд мероприятий, направленных на создание необходимых действий для получения детьми основного общего и среднего (полного) общего образования: выполнение положений Закона РФ «Об образовании» о гарантиях на получение образования; организация питания детей в школе; оказание материальной помощи детям, не имеющим родителей. Работа по выполнению всеобуча охватывает также круг вопросов, связанных с защитой прав детей, нуждающихся в особом уходе, в организации обучения детей на дому, в оказании помощи трудновоспитуемым, педагогически запущенным детям. Закон РФ «Об образовании» предоставляет широкие возможности

школе по развитию индивидуальных особенностей детей. Поэтому в содержании плана работы педагогического коллектива и родителей предусматривается создание условий для индивидуально-творческого развития детей.

3. Деятельность педагогического коллектива по повышению качества образовательного процесса. Это наиболее объемный, развернутый раздел плана, который охватывает многообразные стороны деятельности учителей и учащихся. Это касается прежде всего обеспечения качества знаний, умений и навыков — индивидуализация и дифференциация обучения, использование современных форм организации процесса обучения, активных методов обучения. Деятельность школы по организации внеурочной и внеклассной работы, по формированию базовой культуры личности школьников в ее многообразных проявлениях. Деятельность школы по развитию ученического самоуправления, по поддержке детских общественных организаций в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

4. Совместная работа школы, семьи, общественности, трудовых коллективов по воспитанию учащихся. Работа школы по повышению педагогической культуры родителей. Содержание работы этого раздела направлено на утверждение роли школы как организующего центра в совместной работе с семьей и общественностью. Сюда входит работа с родительским коллективом и советом школы, проведение педагогических лекториев, занятий в университете педагогических знаний, общешкольных педагогических конференций, дней открытых дверей для родителей. Привлечение родителей к воспитательной работе с учащимися в качестве руководителей кружков, секций, студий и др. Организация индивидуальной, дифференцированной работы с родителями и т.д.

5. Работа с педагогическими кадрами. Проведение аттестации педагогических кадров, использование средств ЭВТ и информатики в оценке уровня профессиональной подготовки, работа коллектива школы над общешкольной научно-методической проблемой — проведение семинаров, конференций, педагогических чтений, заседаний методических советов, педагогических советов. Организация работы школы передового педагогического опыта. Определение содержания деятельности методических объединений учителей-предметников и классных руководителей. Руководство изучением, обобщением и распространением педагогического опыта. Оценка и внедрение педагогических инноваций, формирование инновационной среды в школе.

6. Система внутришкольного контроля.

7. Укрепление учебно-материальной базы школы. В течение года планируется проведение инвентаризации материальных ценностей школы, ТСО, учебных пособий. Программа оформления и переоборудования учебных кабинетов. Улучшение работы групп продленного дня и занятий с детьми 6-летнего возраста. Укрепление материальной базы для занятий спортом, туризмом, техническим творчеством. Комплектование фонда школьной библиотеки. Программа текущего и капитального ремонта школы.

8. Организационно-педагогические мероприятия. В этой части плана указываются тематика заседаний совета школы, педагогического совета, тематика производственных совещаний. Распределяются обязанности между администрацией школы, определяется единый режим работы школы, график дежурства по школе, распределяется учебная нагрузка, классное руководство, заведование кабинетами.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы.

§ 4. Функция организации в управлении школой

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. *этап организации*. Понятие «организация» выступает в нескольких значениях. Во-первых, как оценка состояния учебно-воспитательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения занятий, внеклассных мероприятий. Во-вторых, под организацией понимается деятельность руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом.

По своей природе организаторская деятельность человека — деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность. В плане совершенствования организаторской деятельности руководителя школы могут быть использованы многие идеи внутришкольного менеджмента — такие, как организация межличностного взаимодействия, психология разрешения конфликтов, система подготовки школьных менеджеров и др.

Содержание организаторской деятельности в управлении школой. Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители, представители общественности. Поэтому при организации любого дела важно рассмотреть его с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Организатор решает такие вопросы, как предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело. При отборе содержания, форм и методов предстоящей деятельности необходимо соотнести их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Под условиями в данном случае понимаются средства и орудия труда, помещение, место проведения. В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимают мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов. Оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие, как оценка хода и результатов конкретного дела.

Организаторская деятельность директора школы направлена также на формирование педагогического коллектива, коллектива единомышленников. В этой работе особую роль играют личные качества руководителя — его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, ее учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Одним из показателей организаторской культуры руководителя является его умение рационально распределять время свое и своих подчиненных. Важно иметь в виду, что директор школы кроме административных функций выполняет и педагогическую деятельность, оставаясь учителем какого-либо предмета. Основное время директора занимает административная работа, но его педагогическая деятельность должна быть примером для всех других преподавателей, только в этом случае директор может быть учителем своих учителей. Это обстоятельство требует значительных временных затрат на подготовку к урокам, чтение новой психолого-педагогической литературы. Время выступает в качестве важнейшей основы научной организации труда учителя, директора школы. Это тем более важно иметь в виду при имеющейся фактической перегрузке как учителей, так и администрации школы.

В целях рационального использования времени в школах упорядочивается проведение собраний и заседаний советов и штабов, определяется распорядок работы администрации, классных руководителей, составляются циклограммы управленческого труда директора, его заместителей. Опыт показывает, что во многих школах установлены специальные дни, недели и часы проведения совещаний, семинаров. Например, в первый понедельник проводятся заседания методического совета, во второй — методических объединений по предметам, в третий — школа молодого учителя, в четвертый — методическое объединение классных руководителей. Таким же образом расписываются и другие дни недели.

Организаторской деятельности руководителей всех ступеней способствует установление продолжительности проведения совещаний, времени на доклады, на выступления, определение количества заседаний в течение четверти или учебного года.

Жизнь школы — сложного социального организма — невозможно расписать по графику, по минутам, но стремиться к организованности, к порядку, дисциплине необходимо.

Организационные формы управленческой деятельности в школе. В числе важнейших организационных форм управленческой деятельности необходимо прежде всего назвать совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора школы, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др. К целям и содержанию деятельности совета школы мы уже обращались. Рассмотрим организационные функции педагогического совета школы.

Педагогический совет школы создается в соответствии с Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации. Состав, структура и содержание его деятельности определяются Уставом школы. Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. Деятельность совета школы и педагогического совета не дублируется, но они дополняют друг друга. Педагогический совет — это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса, определением путей его совершенствования. Деятельность педагогического совета направлена на решение следующих задач:

- ♦ обсуждение, оценка и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов, и внедрение форм и методов

учебно-воспитательного процесса, определение способов их реализации;

- ♦ обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, обсуждение качества учебно-воспитательной работы;
- ♦ организация работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, развитию творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;
- ♦ проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей, внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации, ходатайство перед органами управления образованием о присвоении категорий, званий, разрядов;
- ♦ рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, на курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;
- ♦ определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами; организация опытно-экспериментальной работы, создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей к их подготовке и проведению. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы. На заседания педсоветов выносятся принципиальные вопросы жизни и деятельности школы. Для того чтобы избавить заседания педагогического совета от многообразия обсуждаемых вопросов, в школах используется такая организационная форма, как *совещание при директоре*. Совещания при директоре являются обязательными для преподавателей, администрации, но на них могут приглашаться и другие педагогические работники. Характер обсуждаемых вопросов связан с непосредственной организацией учебно-воспитательного процесса: вопросы успеваемости, соблюдение правил поведения, организация внеурочной деятельности. На совещаниях при директоре может рассматриваться работа отдельных учителей, выполнение ими стандартов образования, система работы учителей по развитию творческой активности уча-

щихся и др. Периодичность проведения таких совещаний устанавливается директором школы.

На *совещаниях при заместителях директора школы* рассматриваются текущие вопросы, входящие в их административную компетенцию. Время проведения подобных совещаний устанавливается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно. К оперативным организационным формам управленческой деятельности относится также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий и др. Оперативная организаторская работа директора школы и его заместителей осуществляется и в таких формах, как встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов. Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа — *ученического комитета*. Участие школьников в различных комиссиях учкома создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, развития инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Эффективность использования организационных форм управления школой прежде всего определяется их подготовленностью, целенаправленностью. Педсовет, совещание при директоре или оперативные формы организации управленческой деятельности достигнут своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости.

§ 5. Внутришкольный контроль и регулирование в управлении

Несмотря на достаточно основательную разработанность функции контроля во внутришкольном управлении, она остается сложной и трудоемкой. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции за деятельностью учителей возложены на директора

школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна связь с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа. Взаимосвязь и различие этих функций отмечает Ю.А. Конаржевский, подчеркивая, что контроль дает богатую, систематизированную информацию, расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Подчеркнем еще раз, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что содержание внутришкольного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность функции внутришкольного контроля состоит в его «последействии» на личность учителя. Если учитель молодой, то это сказывается на его профессиональном становлении, если учитель опытный, творческий — на укреплении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важны профессионализм и компетентность проверяющего. Современный инспектор, директор школы, выполняющий инспекторские функции, должен быть личностью. Их задача не в «поддавливании» и нагнетании страха, а в объективной оценке состояния дел, оказании методической помощи, поддержке, стимулировании педагогической деятельности. Существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля между директором и его заместителями, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как контроль какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или наоборот, недостаточное участие представителей администрации.

Чтобы избежать этих и других недостатков или недоразумений в организации внутришкольного контроля, важно знать некоторые общие требования. К числу таких требований относятся: *систематичность* — данное требование направлено на регулярное проведение контроля, на создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса; *объективность* — проверка деятельности учителя или педагогического коллектива в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; *действенность* — результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям, к устранению выявленных недостатков; *компетентность* проверяющего — знание предмета контроля, владение методикой контроля, умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, умение прогнозировать развитие результатов контроля.

В литературе по педагогическому управлению (М.Л. Портнов, Т.И. Шамова, Н.А. Шубин и др.) в содержание внутришкольного контроля включаются следующие направления:

- ♦ выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;
- ♦ качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- ♦ качество знаний, умений и навыков учащихся;
- ♦ уровень воспитанности учащихся;
- ♦ состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения;
- ♦ состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
- ♦ работа с педагогическими кадрами;
- ♦ эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся;
- ♦ исполнение нормативных документов и принятых решений.

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных государственными органами управления образованием или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля.

Функция контроля тесно связана с регулированием целостного педагогического процесса. Это обусловлено тем, что целостный педагогический процесс, как любая система, характеризуется, с одной стороны, стремлением к организации, направляемой деятельностью педагогов и ученического коллектива, с другой — к дезор-

ганизации в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов. В целях устранения противоречия между организацией и дезорганизацией и противодействия случайным факторам и возникает необходимость в регулировании педагогической системы. Причинами дезорганизации педагогического процесса может быть привнесение в его структуру нового содержания, форм, методов, что вызывает нарушение устоявшегося порядка, требует изменения условий, типа мышления субъекта и объекта управления. Необходимость в регулировании возникает также в силу постоянного изменения, развития компонентов системы. Изменяющийся уровень профессионально-педагогической культуры учителей, изменение ценностных ориентаций учащихся и многое другое требует со стороны управляющей системы обоснованного регулирования. Такое регулирование возможно на основе объективных данных контроля и педагогического анализа. В то же время регулирование позволяет видеть эффективность проведенного контроля, его необходимость и целесообразность.

Виды, формы и методы внутришкольного контроля. Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной, что является подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике. В известной книге М.Л. Портнова «Труд руководителя школы» выделяется три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н.А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий.

Среди педагогов — теоретиков и практиков — широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т.И. Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании, и, главное, предлагаемые виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса. На этом основании выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный.

Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в системе нравственного или эстетического воспитания школьников. Следовательно, содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества участвующих в проверке при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более 2—3 раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например проведении аттестации изучаются все направления его работы — учебной воспитательной общественно-педагогической, управленческой. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

С учетом того, что контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяются несколько форм контроля: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, комплексно-обобщающий¹. Многообразие форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей и педагогических коллективов, рассмотреть различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

Персональный контроль осуществляется за работой отдельно учителя, классного руководителя, воспитателя и может быть тематическим, фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, стимула в его профессиональном становлении. К сожалению, не исключены случаи, когда результаты такого контроля и последующего анализа свидетельствуют о профессионально-педагогической некомпетентности, об отсутствии роста, а иногда и о профессиональной не пригодности.

Классно-обобщающая форма контроля применима при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. предметом изучения в данном случае выступают деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости уча-

¹ Внутрешкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. — М., 1991. — С. 100—102.

щихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

Предметно-обобщающая форма контроля используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом по школе. Для проведения такого контроля привлекаются как представители администрации школы, так и представители методических объединений школы.

Тематически-обобщающая форма контроля имеет своей главной целью изучение работы разных учителей и разных классов, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например, использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла.

Комплексно-обобщающая форма контроля используется при осуществлении контроля за организацией изучения нескольких учебных предметов, работы нескольких учителей в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

В названии форм контроля повторяется термин «обобщающая». Это подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающей его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, и если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

При проведении контроля возможно использование метода изучения школьной документации, в которой отражается количественная и качественная характеристика учебно-воспитательного процесса. К учебно-педагогической документации школы относятся: алфавитная книга записи учащихся, личные дела учащихся, классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, книги учета бланков и выдачи аттестатов об образовании, книга учета выдачи медалей, книга протоколов заседаний совета школы и педагогического совета, книга приказов по школе, книга учета педагогических работни-

ков, журнал учета пропусков и замещения уроков и др. Даже сам факт перечисления школьной документации говорит о многообразии и богатстве информации, получаемой в процессе ее использования. Школьная документация содержит информацию за несколько лет, при необходимости можно обратиться в архив, что позволяет вести сравнительный анализ, особенно ценный для прогностической деятельности.

Устный и письменный контроль наиболее часто применяются в школьной практике. При всей доступности и легкости использования этих методов контроля ограничиться только ими нельзя. Поэтому применяется группа социологических методов сбора информации.

Применение во внутришкольном контроле социологических методов: анкетирования, опроса, интервьюирования, беседы, метода экспериментальных оценок и др. — позволяет быстро получить интересующую проверяющего информацию. Причем в предлагаемые методики может быть заложена информация, интересующая именно проверяющего, в расчете на заинтересованное, ответственное отношение опрашиваемых.

Метод хронометрирования используется при изучении режима работы школы, рациональном использовании времени урока и внеклассных занятий, при изучении занятости учащихся и учителей, причин их перегрузки, при определении объема домашних заданий, скорости чтения.

Изучение передового педагогического опыта, методов диагностирования дополняет внутришкольную информацию об особенностях работы учителей, их педагогических системах, способах проявления педагогического творчества и личной реализации.

Таким образом, выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени. Использование разнообразных форм и методов возможно при условии четкого, обоснованного планирования, включения в его проведение представителей администрации, учителей, работников органов управления образованием.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные компоненты управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.

2. Каковы основные функциональные обязанности руководителей общеобразовательной школы? В каких документах определены обязанности должностных лиц?

3. В чем состоит роль и каково содержание педагогического анализа в управлении школой? Что является объектом педагогического анализа?

4. Проанализируйте различные виды планов работы школы. В чем заключается их взаимосвязь?

5. Во время лабораторных занятий в школе познакомьтесь с содержанием годового плана работы школы. Проанализируйте содержание основных разделов плана.

6. Каково основное содержание организаторской деятельности руководителей школы?

7. Дайте характеристику деятельности педагогического совета школы, совещания при директоре школы, ученического комитета.

8. Как связаны контроль и регулирование с другими функциями внутришкольного управления? Какие методы используются при проведении внутришкольного управления?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. — М., 1991.

Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. — М.; Белгород, 1997.

Кобзарь Б.С. Управление школой продленного дня. — Киев, 1988.

Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. — М., 1993.

Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. — М., 1979.

Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. — М., 1992.

Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. — М., 2001.

Глава 18

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

§ 1. Организующий центр совместной деятельности школы, семьи и общественности

Одним из важнейших направлений деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий школы, семьи и общественности. В этой работе есть своя специфика, проявляющаяся в содержании, методах и формах деятельности. Специфика этой деятельности обусловлена следующими факторами: 1) знанием объективных закономерностей педагогического процесса; 2) четким представлением социальных функций школы в современных условиях; 3) пониманием особенностей и тенденций развития современной семьи; 4) практической подготовленностью учителя к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Школа является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Подготовка к жизни молодого поколения приобретает новые качественные признаки, придает особую актуальность таким проблемам, как развитие индивидуальности, профориентация и профотбор; образование и самообразование; ценностные ориентации и идеалы; выявление и развитие способностей. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой школы, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к образовательному учреждению: научная обоснованность, творческий поиск, ответственность и заинтересованность в результатах семейного воспитания, целенаправленность и систематичность формирования педагогической культуры родителей.

В работах известного педагога В.А. Сухомлинского широко используется понятие «школьно-семейное воспитание». По его мнению, воспитание подрастающего поколения определяется единством школьного и семейного воспитания. Оно не может рассматриваться как школьное *или* как семейное, так как личность ребенка едина и процесс ее формирования носит целостный характер, и в этом целостном процессе воспитания школе принадлежит ведущая роль.

Школа, как образовательное учреждение, выполняет основную часть воспитательной работы: на нее возлагаются задачи формирования гармонической личности. Это не умаляет роли семьи, а доказывает необходимость согласования действий семьи и школы. Ведущая роль в этом единстве принадлежит именно школе.

Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, помощь семье и школе, координирует их действия.

Школа обеспечивает педагогическую подготовку различных категорий работников, принимающих участие в воспитании. Документы общеобразовательной школы последовательно проводят идею единства, определяя при этом круг прав и обязанностей руководителей школы, классных руководителей, родителей. Все, кто занимается сегодня организацией совместной работы семьи и школы, должны направлять свои усилия не столько на поиски отдельных форм и методов работы, сколько на обоснование и утверждение системы работы школы с родителями. Система такой работы позволяет видеть перспективу, наилучшим образом учитывать специфические условия работы педколлектива.

Система работы руководителя школы, классного руководителя складывается годами путем отбора самых рациональных форм и методов, она должна отвечать ряду требований, обеспечивающих успех в работе:

- ♦ целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива. Нет работы с родителями вообще, а есть конкретные, насущные педагогические проблемы, ради решения которых проводятся родительские собрания, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям, к семье;
- ♦ повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры учителей. Формы могут быть самыми разнообразными: работа секции классных руководителей; работа постоянного педагогического семинара «Семейная пе-

дагогика» или «Совершенствование семейного воспитания» и др.; учет особенностей микрорайона, села, выявление неформальных подростковых групп по месту жительства, учет неблагополучных семей и педагогической запущенности детей; использование передового педагогического опыта, обобщение положительного опыта семейного воспитания; педагогический анализ работы, проводимой с родителями, определение ее эффективности;

- ♦ выработка единых требований педколлектива к работе классного руководителя и учителя с родителями. Требования должны быть обоснованными, тактичными, правомерными. Надуманность, искажение требований приводят к конфликтам с родителями;
- ♦ формирование действенной общественной родительской организации.

§ 2. Педагогический коллектив школы

Особенности педагогического коллектива. Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских педагогов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и др. о взаимосвязи обучения и воспитания, о совместной деятельности педагогов и учащихся, о стремлении педагогов к самосовершенствованию.

Разработка проблемы целей воспитания, формирования детского коллектива в отечественной педагогической науке инициировала поиск оптимальной модели педагогического коллектива, его саморазвития и самодвижения. Интеграция воспитательных усилий учителей была одной из важнейших задач педагогики и школы в 20—30-е гг. (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.). «Должен быть коллектив воспитателей, — писал А.С. Макаренко, — и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»¹.

Идеи развития и сплочения педагогического коллектива нашли практическое воплощение в педагогической системе В.А. Сухомлинского. Опыт Павлышской средней школы, изложенный в ряде работ В.А. Сухомлинского, подтвердил правомерность сформулированных им принципов коллективной организации деятельности учителей. В.А. Сухомлинский, в частности, отмечал,

¹ Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 179.

что педагогический коллектив каждой конкретной школы имеет свои особенности. Обмен опытом должен приводить не к копированию работы той или иной школы, а к оценке идей и концепций ее деятельности.

В последние годы опубликованы работы (Н.С. Дежникова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Р.Х. Шакуров и др.), раскрывающие внутренние механизмы развития и функции управления педагогическим коллективом. Педагогический коллектив как социальное и профессиональное объединение людей воплощает в себе все общие признаки коллектива. Для педагогического коллектива школы как особой группы людей характерны также общественно и профессионально значимые цели деятельности, организованность, наличие руководства, сплоченность, относительная устойчивость и продолжительность функционирования.

Педагогический коллектив учителей является частью общественного коллектива, куда входит составной частью ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив школы в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические, воспитательные по своей сути, коллективы учебных заведений дают учащимся первоначальное представление о коллективе взрослых, о его системе взаимоотношений, совместной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический коллектив к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

Педагогическая деятельность коллектива учителей протекает в тесном взаимодействии с коллективом школьников. Решение педагогических задач зависит от того, в какой степени и как используется воспитательный потенциал ученического коллектива. В категориях науки управления и системного подхода педагогический коллектив является управляющей системой, а ученические коллективы — управляемой. В условиях повышенного внимания к личности как субъекту деятельности и общения важно признать, что и педагогический, и ученический коллективы выступают субъектами управления и саморазвития. Учительский коллектив в силу имеющегося огромного интеллектуального,

воспитательного потенциала безусловно выступает субъектом воспитания не только по отношению к детскому коллективу, но и по отношению к самому себе. Субъект-субъектные отношения, складывающиеся в общешкольном коллективе, наиболее полно характеризуют современное состояние школы как воспитательной системы.

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива, необходимо отметить полифункциональность учительской профессии. Современный учитель одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка или студии, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных учителей определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива. Решая свои профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за пределы школы. Формирование педагогической культуры родителей и общества в целом становится его неотъемлемой функцией. Для многих учителей характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности. Учитель-исследователь сегодня — это педагог, способный выйти за пределы нормативной деятельности, тонко улавливающий преимущества и недостатки педагогических нововведений, способный сам осваивать, создавать и внедрять новые ценности и технологии.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправления. Основные, принципиальные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива являются предметом обсуждения на различных уровнях управления. Подтверждением этому является деятельность совета школы, педагогического совета, методических комиссий, общественных организаций. Делегирование полномочий по вертикали рядовым учителям создает необходимые предпосылки для формирования положительного общественного мнения в коллективе, развития самостоятельности и инициативы. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Одной из особенностей деятельности педагогического коллектива является коллективный характер труда и коллективная ответственность за все результаты своей деятельности. Индивидуальные усилия отдельных учителей, особенно на средней и старшей ступенях обучения, не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся и др. Единство учителей может про-

являться в ценностных ориентациях, взглядах, убеждениях, но это не означает, однако, однообразия в технологии педагогической деятельности. Такие педагогические ценности, как любовь к ребенку, желание научить его, уважение к личности, педагогическое творчество, оптимизм, общая и профессиональная культура, создают ту материальную базу, на которой основывается единство действий учителей.

К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей, недостатка необходимого свободного времени для их профессионального роста, духовного обогащения. Наблюдения показывают, что в силу ряда причин материального, временного порядка резко сократилось число выписываемых литературных изданий, периодической печати, число посещений учителями кинотеатров, музеев и выставок.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

Феминизация педагогических коллективов — проблема не новая. Она тем более обострилась в последние годы в связи со значительным оттоком мужской части педагогических коллективов в другие сферы деятельности. Вместе с тем изучение опыта работы школ В.А. Сухомлинского, А.А. Захаренко, В.А. Караковского, В.С. Подерягина, Е.И. Петренко, В.А. Кирилловой и др. показывает, что необходимое представительство обоих полов в педагогическом коллективе обеспечивает гармоничность, целостность педагогического процесса. Это проблема школьной жизни актуализируется в последние годы также в связи с заметным увеличением числа семей без отцов. Дать однозначный ответ на вопрос об оптимальном соотношении мужчин и женщин в педагогическом коллективе достаточно сложно. В каждом конкретном случае он решается по-своему. Но совершенно очевидно, что недостаток мужского представительства в школе должен быть компенсирован за счет привлечения родителей-отцов, членов производственных коллективов к воспитательной работе во внеурочное время.

Организационное строение педагогического коллектива. Исследования по психологии коллектива (А.И. Донцов, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, А.Л. Свенцицкий и др.) дают обоснованную информацию о структуре коллектива. В частности, при социально-психологическом анализе коллектива выделяют формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры. В этом случае под структурой понимаются относительно устойчивые взаимосвязи между членами коллектива.

Формальная структура коллектива обусловлена официальным разделением труда, правами и обязанностями его членов. В рамках формальной структуры каждый человек, выполняя те или иные профессиональные функции, взаимодействует с другими членами трудового общества на основе определенных, предписанных ему правил. Учителя, работающие в одном и том же классе, руководствуются образовательными стандартами, программами, расписанием уроков и внеклассных занятий, нормами профессиональной этики. Каждый учитель находится в официальных, деловых отношениях с коллегами, руководителями школы. Отношения между учителями и администрацией школы — директором, завучами — регламентируются должностными инструкциями и распоряжениями.

Нормальное функционирование коллектива, его формальная организационная структура зависят от ряда условий. Результаты коллективного взаимодействия учителей определяются степенью организации совместной деятельности в рамках формальной структуры, координацией функций, наличием различного рода оперативных графиков, системой контрольных мероприятий за ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, равномерным распределением общественных обязанностей.

Неформальная организационная структура педагогического коллектива возникает на основе действительных, а не только предписанных функций, выполняемых членами конкретного профессионального объединения людей. Неформальная структура коллектива представляет собой сеть реально сложившихся отношений между его членами. Такие отношения возникают на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудничества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое состояние коллектива.

Молодой учитель, сталкиваясь с трудностями в процессе педагогической деятельности, в соответствии с формальной (официальной) организационной структурой может обратиться за сове-

том к заместителю директора школы по учебной работе, но может обратиться и к другому учителю, которого считает квалифицированным, компетентным специалистом или более объективным, внимательным человеком и др. Неофициальные контакты могут возникать между учителями по разным причинам. В одном случае это могут быть социальные потребности в общении, дружбе, любви; в другом — желание получить профессиональную помощь и поддержку от другого, более опытного человека; в третьем — желание получить новую интересную информацию; в четвертом — это могут быть эгоистические мотивы: желание подчинить себе других людей и др. Результатом проявления неофициальных отношений в коллективе являются такие признаки, как наличие дружеских компаний, неофициальное общественное мнение, появление неформальных лидеров, утверждение новых ценностей, ориентации и установок личности и др.

На развитие организационной структуры коллектива оказывает влияние ряд факторов. Рассмотрим влияние этих факторов с учетом специфики педагогического коллектива.

Это прежде всего *характер профессионально-педагогических задач*, решаемых членами учительского коллектива. Целостность педагогического процесса, неразрывная связь обучения и воспитания интегрируют деятельность учителей, классных руководителей, родителей, общественности. Хотя каждый педагог выполняет свои конкретные функции, тем не менее он согласует свои действия с другими участниками педагогического процесса — учителями, учениками, администрацией школы. Своевременная объективная информация о состоянии дел в школе, в классе укрепляет организационную структуру коллектива, объединяет членов этого коллектива. В психологических исследованиях (А.И. Донцов, Р.Х. Шакуров) доказано, что необходимым условием сплоченности коллектива выступает целевое единство, когда выполнение конкретных, частных задач подчиняется достижению общей цели деятельности.

В значительной мере организационная структура зависит от *социально-демографических и индивидуально-психологических особенностей членов педагогического коллектива*. Хорошей основой для установления тесных деловых межличностных отношений является высокая степень однородности (гомогенности) коллектива по таким признакам, как возраст, образование, уровень квалификации, профессиональные ценности. Такие коллективы отличаются высоким уровнем сплоченности, организованности. Однако, как отмечалось ранее, педагогические коллективы достаточно разнородны по своему составу: в них входят молодые и опытные преподаватели, имеющие разный уровень квалификации,

представители разного пола. Все это выступает реальной основой для возникновения неформальных групп различной направленности. Это необходимо учитывать руководителям школы при организации и управлении педагогическим коллективом.

Исследуя влияние взаимоотношений на стабильность педагогического коллектива, Н.С. Дежникова пришла к выводу о двустороннем характере этого взаимодействия. С одной стороны, внутриколлективные отношения отражаются на стабильности коллектива, с другой — стабильность педагогического коллектива определяет характер взаимоотношений педагогов¹.

Организационная структура коллектива зависит также и от того, *насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности, интересы его членов*. К числу факторов, определяющих степень удовлетворенности, относятся престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива.

На характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает его *величина*. В психологии доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным причинам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших городских школ, насчитывающих от 50 до 100 и более человек. В этой связи приобретает особое значение проблема педагогических коллективов малокомплектных сельских школ, в которых может быть от 10 до 50 учащихся и от 3 до 10—12 учителей. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им. В небольших коллективах педагоги хорошо знают друг друга, отношения между ними отличаются стабильностью, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения. В больших коллективах складывается сложная структура взаимоотношений, они более подвижны, иногда даже конфликтны, но в таких педагогических коллективах большая вероятность появления ярких, неординарных личностей.

Социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Настроение и общественное мнение, эмоциональный тонус и уровень взаимоотношений в коллективе определяются сло-

¹ Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы. — М., 1984. — С. 18.

жившимся в нем социально-психологическим климатом. Понятия «психологический климат», «социально-психологический климат», «микроклимат» скорее метафорические, чем строго научные. По аналогии с климатом географическим благоприятный социально-психологический климат означает, что человеку в коллективе с таким климатом более уютно, тепло, комфортно, здесь он может проявить себя, «расцвести».

Содержательная характеристика психологического климата в коллективе связана с отношениями между людьми, с их настроением, самочувствием, удовлетворенностью от совместной деятельности и общения. Следовательно, для характеристики психологического климата важны эмоциональные оценки. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов. Неслучайно поэту А.С. Макаренку придавал большое значение мажорному тону (стилю) взаимоотношений в коллективе.

Социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения. Исходя из такого понимания социально-психологического климата, можно назвать его основные функции. *Консолидирующая функция* социально-психологического климата в педагогическом коллективе заключается в сплочении его членов, в объединении коллективных усилий для решения учебно-воспитательных задач. *Стимулирующая функция* состоит в создании «эмоциональных потенциалов» коллектива (А.Н. Лутошкин), его жизненной энергии, которая затем реализуется в педагогической деятельности. *Стабилизирующая функция* обеспечивает устойчивость внутрикollectивных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов. *Регулирующая функция* проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

В психологии предприняты попытки выделения основных показателей положительного социально-психологического климата (Е.С. Кузьмин, А.Г. Ковалев и др.). В одном случае в качестве таких показателей рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом — выделяются наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. К таким характеристикам относятся:

- ♦ удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;
- ♦ признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;
- ♦ мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе;
- ♦ высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- ♦ сплоченность и организованность членов коллектива;
- ♦ сознательная дисциплина;
- ♦ продуктивность работы;
- ♦ отсутствие текучести кадров.

Данные признаки положительного социально-психологического климата вполне применимы к оценке педагогического коллектива.

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. В педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный и начинающий учитель испытывают радость от совместного труда, желание находиться в таком окружении. Там же, где царят равнодушие, формализм или давление, член коллектива ощущает эмоциональную подавленность, отчужденность, а может быть, испытывает и стрессовые состояния, что ведет к снижению результатов профессиональной деятельности, к возникновению конфликтных ситуаций, к переходу в другой коллектив.

Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные — дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности. Таким образом, одним из путей влияния социально-психологического климата коллектива на личность является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его личного вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Механизм влияния социально-психологического климата на личность состоит в подражании — непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. В условиях педа-

гогической деятельности одни учителя способны отражать и переживать эмоциональное состояние своих коллег, другие — склонны к анализу психических состояний, сопоставлению их со своими убеждениями, желаниями, и в зависимости от степени соответствия они принимают или не принимают их. Длительная совместная деятельность, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Наряду с мотивированным подражанием влияние социально-психологического климата коллектива на личность может осуществляться и на интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей. Это относится к области эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег. При этом педагог не только понимает и чувствует состояние другого, но и сам способен испытать подобное состояние, найти оптимальное решение в создавшейся ситуации.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во влиянии личности на климат в коллективе. Оно определяется социально-психологическими свойствами личности, особенностями ее психологических процессов, эмоционально-волевыми качествами. Педагоги, обладающие чувством долга, принципиальностью, ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, общительностью, добротой, тактичностью, оказывают сильное влияние на формирование позитивного климата в коллективе. И наоборот, эгоистичные, бестактные, непоследовательные в поведении члены коллектива отрицательно влияют на климат в коллективе.

Общий климат в коллективе зависит от личностных интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт характера его членов. Познавательная активность, чувство нового, изобретательность отдельных педагогов стимулируют педагогический коллектив к инновационной деятельности, к поиску новых технологий и утверждению истинных ценностей. Педагог — руководитель учительского коллектива с сильной волей способен повести за собой остальных. И если интеллект, эмоциональность, воля членов коллектива воплощены в педагогической деятельности, ее успех обеспечен.

Основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример. *Убеждение* направлено на изменение мнений, оценок людей, утверждение норм и правил поведения в соответствии с теми представлениями, которые имеет отдельный конкретный человек — убеждающая личность. При этом убеждающий, используя силу фактов, логику и аргументацию,

воздействует не только на разум, но и на чувства своих собеседников. Убеждение достигает своей цели в том случае, если собеседник становится соучастником принятия задуманного решения и формулировки выводов, если он при этом испытывает удовлетворение от найденного пути решения, создавая, таким образом, общий благоприятный климат взаимодействия. В процессе *внушения* происходит произвольное или непроизвольное воздействие одного человека на другого или на коллектив в целом. При помощи внушения в педагогическом коллективе создается настроение, утверждаются идеи, ценности педагогической культуры. Оно может быть прямым и косвенным, произвольным и непроизвольным. При прямом и произвольном внушении цели, содержание, способы педагогической деятельности должны быть приняты безоговорочно. При косвенном и непроизвольном внушении те же цели и содержание принимаются опосредованно, через дополнительную информацию, анализ аналогичных ситуаций¹. Эффективным способом влияния личности на формирование положительного социально-психологического климата в коллективе является *пример*. Это может быть пример отношения к своему труду, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Пример всегда конкретен, дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное.

Конфликты педагогическом коллективе. К числу факторов, препятствующих формированию положительного психологического климата, относятся конфликты, или «климатические возмущения» в педагогическом коллективе. Социально-психологический конфликт большинством специалистов рассматривается как *резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения людей*. Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства достижения целей.

Конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между учителями, руководителями по поводу самой педагогической деятельности. Уровень этих взаимосвязей определяется целями и задачами дея-

¹ Бойко В.В., Ковалев А.Т., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М., 1983. — С. 116—124.

тельности, уровнем профессиональной подготовки и компетенции, интересами, склонностями педагогов. Взаимосвязи «ролевого» характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуальными особенностями.

В зависимости от названных взаимосвязей выделяются три основных группы конфликтов в педагогическом коллективе¹. Первая группа — профессиональные конфликты, возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности учителя, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др. Вторая группа — *конфликты ожиданий*, возникают в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, или когда поведение и деятельность коллег не соответствуют ожиданию педагога. Это бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива. Такие конфликты возникают при нарушении взаимосвязей «ролевого» характера. Третья группа — *конфликты личностной несовместимости*, возникают в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и самомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Логика разрешения конфликтов складывается из следующей последовательности действий: предупреждение конфликта; управление конфликтом, если он уже возник; принятие оптимальных решений в конфликтной ситуации; разрешение конфликта. На этапе предупреждения конфликта важно выяснить, почему данный человек поступает именно таким образом. Руководителю педагогического коллектива нельзя оставаться безразличным к намечающемуся конфликту, поэтому он может вывести участников конфликта на открытый контакт, на совместный анализ и обсуждение сложившейся ситуации. На этапе управления конфликтом руководитель проводит индивидуальные беседы, обеспечивает психологическую подготовку каждого участника конфликта к предстоящей встрече, общению.

¹ См.: Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их преодоления. — М., 1989.

Если конфликт не удается остановить на начальном этапе, разрабатываются тактика и стратегия его разрешения. Это осуществляют директор школы или его заместители, при необходимости принимается коллективное решение. Оно может быть связано с тем, что конфликтующим членам коллектива создаются такие условия, чтобы они некоторое время не контактировали между собой или эти контакты были ограничены. Конфликты профессиональные, ролевого ожидания устраняются путем изменения условий труда, организации учебно-воспитательного процесса, внесения коррективов в режим работы школы. Сложнее устраняются конфликты личностной несовместимости. В таких случаях руководителями избираются такие пути разрешения конфликтов, при которых конфликтующие стороны вынуждены признать факт существования другой точки зрения, другого подхода, проявления индивидуальных особенностей.

§ 3. Семья как специфическая педагогическая система. Особенности развития современной семьи

Социология рассматривает семью как часть целого общественного организма, как клетку общества, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Но, в отличие от других социальных коллективов — производственных, профессиональных, политических, семья не подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен.

Утверждение новых отношений, новой морали в семье осуществляется более медленными темпами, чем в экономической области. Ведь в преобразовании семьи участвуют, кроме основных социально-экономических факторов, и другие факторы — биологические, психологические, демографические. Этим можно объяснить причину устойчивости и живучести старого в семейной психологии. Этим, в частности, объясняется и трудность в «прогнозировании» развития семьи.

Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Каждый этап в развитии семьи связан с утратой одних и возникновением других функций, с изменением масштабов и характера социальной деятельности ее членов. Семья выполняет важные общественно

значимые функции по отношению к обществу и по отношению к человеку.

Основными функциями семьи по отношению к обществу являются следующие:

- ♦ физическое воспроизводство населения. Для смены поколений необходимо соответствующее число детей в рамках определенного государства;
- ♦ воспитательная функция — передача знаний, умений, навыков, норм, ценностей, духовное воспроизводство;
- ♦ производственно-хозяйственная. Социологи показали, что для того, чтобы полностью освободить семью от домашних дел, потребуется дополнительно 40—45 млн человек;
- ♦ организация досуга.

Функции семьи по отношению к человеку:

- ♦ супружеская функция. Супруги — самые близкие люди, они взаимодополняют друг друга, получают друг от друга моральную поддержку;
- ♦ родительская функция. Семья дает необходимое для гармонии в жизни, для того, чтобы в старости скрасить жизнь родителей;
- ♦ организация быта.

Принимая во внимание функции семьи, их многообразие и взаимосвязь, мы можем выделить некоторые наиболее характерные особенности и тенденции развития современной семьи. Их осознание и учет в деятельности учителей и родителей помогут более эффективно реализовать воспитательные возможности семьи.

Особенности развития современной семьи. Одной из особенностей является разница в социальном укладе городской и сельской семьи. К примеру, отношения в сельской местности складываются таким образом, что каждый ребенок чувствует себя под строгим контролем односельчан. С одной стороны, это явление положительное, с другой — такой социальный контроль может носить мещанский, домостроевский характер, и тогда он из положительного превращается в угнетающий. В городе, тем более большом, такой контроль практически отсутствует. Нередки случаи, когда взрослые не знают детей, проживающих не только в этом же доме, но и в одном подъезде.

Существует прямая зависимость: чем образованнее родители, тем более успешно учатся в школе их дети. Современные родители, как правило, имеют среднее или неполное среднее образование. Но современные родители — это работающие люди, и воспитание детей чаще всего препоручается дедушкам и бабушкам. Нередко в семье сталкиваются разные методы воспитания детей —

старшего поколения и молодых родителей. Учителю, желающему разобраться в тонкостях семейного воспитания, необходимо иметь в виду данную особенность.

Происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка серьезно влияет на различия в семейном воспитании детей, на характер взаимоотношений между родителями и детьми из семей с разным материальным обеспечением. Как правило, на детей в семье затрачивается от 25 до 50% семейного дохода. В семье с большим материальным доходом, при проявлении педагогической слепоты, не исключены случаи пресыщения (излишняя ласка, задабривание, закармливание и пр.). Пресыщение — это такое отношение к жизни, к материальным и духовным ценностям, созданным людьми, которое проявляется в полнейшем пренебрежении, безразличии к предоставляемым благам. Не случайно из числа пресыщенных с детства вырастают скептики, тунеядцы, искатели «острых» ощущений.

Идет процесс «разукрупнения» семьи — выделение молодой семьи, ее обособление от старшего поколения. Объективно процесс «разукрупнения» семьи является благоприятным. Это обеспечивает ее укрепление и развитие как самостоятельного коллектива. Не отвергая мудрости, жизненного опыта старших, своих родителей, молодые супруги утверждают в своей семье отношения, выражающие их чувства, индивидуальность, их вкусы, интересы. Переживаемые трудности укрепляют дружбу, солидарность, учат делить и радости, и беды. В отделенной семье складывается благоприятный психологический климат для воспитания детей. Однако молодая семья испытывает на первых порах и известные трудности: бытовую неустроенность, осложнение с определением детей в детские сады. Помощь в преодолении этих трудностей — задача общества.

Уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей — также одна из особенностей современной семьи. Типичной для города и для села стала семья, воспитывающая одного-двух детей. Причины сокращения рождаемости многообразны и сложны: занятость родителей на работе, недостаточная обеспеченность дошкольными учреждениями, рост материальных затрат на воспитание ребенка, большая перегрузка женщины-матери, неблагоприятные жилищные, бытовые условия семьи, эгоистическое стремление родителей «пожить для себя». Сокращение рождаемости выдвигает новую педагогическую проблему — изучение и разработку методов воспитания в малодетной семье.

Современные семьи характеризуются заметным увеличением числа разводов. До 90% разводов приходится на супружеские пары первого года жизни вследствие их неподготовленности к семейной жизни, неустроенности быта.

Учет особенностей, тенденций в развитии семьи, формировании внутрисемейных отношений — необходимые условия объединения воспитательных влияний школы и семьи.

§ 4. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей школьника

Прежде чем перейти к характеристике основных форм и методов работы учителей с родителями учащихся, необходимо остановиться на выявлении некоторых психолого-педагогических правил их взаимодействия и способах установления контактов с семьей.

Первое правило. В основе работы школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей. Нравоучительный, назидательный, категоричный тон нетерпим в работе классного руководителя, так как это может стать источником обид, раздражения, неловкости. Потребность родителей посоветоваться после категорических «должны», «обязаны» исчезает. Чаще всего родители знают свои обязанности, но не у всех на практике воспитание получается таким, каким оно должно быть, им важно знать не только, что делать, но и как делать. Единственно правильная форма взаимоотношений учителей и родителей — это взаимное уважение. Тогда и формой контроля становятся обмен опытом, совет и совместное обсуждение, единое решение, удовлетворяющее обе стороны. Ценность таких отношений в том, что они развивают и у учителей, и у родителей чувство собственной ответственности, требовательности, гражданского долга.

Помещавшиеся по месту работы родителей «Экраны успеваемости», «Открытые журналы» не принесли необходимого результата. Беседы с отцами и матерями, попавшими в «черные списки», показывают, что пользы от их вывешивания нет, у родителей растет недовольство детьми, выливающееся в побои, наказания, да и к школе в целом формируется негативное отношение. Отцы и матери заявляют, что у них душа не лежит идти в школу, где говорят об их детях только плохое. Нередко в семье на этой почве обостряются отношения между матерью и отцом. В конечном ито-

ге все это отражается на ребенке, усугубляя его негативное отношение к учителям, к школе, а педагогическая запущенность в целом не преодолевается, а усугубляется. Учитель, классный руководитель в выборе форм и методов работы должны исходить из предположения о том, способствует ли принятое решение, требование укреплению и повышению авторитета родителей в глазах детей.

Второе правило. *Доверие к воспитательным возможностям родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании.* Психологически родители готовы подержать все требования, дела и начинания школы. Даже те родители, которые не имеют педагогической подготовки и достаточного образования, с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей.

Третье правило. *Педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи.* Классный руководитель — лицо официальное, но по роду своей деятельности он должен касаться интимных сторон жизни семьи, нередко он становится вольным или невольным свидетелем отношений, скрываемых от «чужих». Хороший классный руководитель в семье не чужой, в поисках помощи родители ему доверяют сокровенное, советуются. Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, учитель должен быть всегда тактичным, доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на утверждение добра, помощи родителям в воспитании.

Четвертое правило. *Жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие личности.* Формирование характера воспитанника не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. Если это воспринимается как проявление закономерностей развития (неравномерность и скачкообразный характер его, жесткая причинно-следственная обусловленность, избирательный характер отношений воспитуемого к воспитательным влияниям, мера словесных и практических методов воздействия), то сложности, противоречия, неожиданные результаты не вызывают растерянности педагога. Хорошо известно, что существуют десятки способов решения возникающей педагогической задачи, но только один из них является верным в данных конкретных условиях. И поэтому должен быть взгляд на педагогику как на науку об общих законах эффективного воздействия на личность, а не как на рецептурный указатель.

Установление контактов с родителями, с семьей учащихся — первейшая задача работы учителя, начало всех начал. Одной из форм установления контактов с семьей является *посещение семьи школьника*. Эта форма очень хорошо известна учителям и родителям, но необходимо остановиться на двух моментах посещения.

Посещение семьи должно осуществляться по договоренности. По данным статистики, более 90% детей воспитывается сегодня в семьях, где отец и мать работают. Следовательно, не всякое время удобно для посещения учителя. Внезапное посещение может вызвать смущение, замешательство родителей, занятых теми или иными делами, нарушить порядок. В семье могут оказаться родственники, гости. Нередко случается так, что учитель не застаёт дома родителей или того из них, с кем планировалась беседа. Ряд исследователей семейного воспитания отмечают, что использование правила «посещение по приглашению» меняет радикально отношение учащихся к посещению семьи классным руководителем от негативного до активного, положительного.

К посещению нужно готовиться. Эта подготовка заключается в определении самого интересного, положительного в своих питомцах. Но это ценное нужно осмыслить и оценить так, чтобы психологически тонко и педагогически правильно прозвучали слова учителя.

Установлению контактов с семьей, родителями способствует *пропаганда семейного воспитания*. Богатый материал в этом отношении для родителей, классных руководителей представляет периодическая и научно-популярная литература по семейно-школьному воспитанию. Все это классный руководитель использует в своей работе, но все-таки слово классного руководителя родители слушают с особым вниманием и волнением. Радостно и приятно услышать его похвалу в свой адрес, узнать, в каких семьях успешно решают задачи воспитания, почему возникают ошибки. Социальная психология показывает, что успех в любом виде деятельности всегда оценивается в сравнении с другими людьми и получает признание прежде всего тогда, когда об этом сказано открыто в присутствии, в данном случае, родителей.

Одной из форм установления контактов является общение родителей и классных руководителей в процессе выполнения первыми *педагогических поручений*. Можно назвать несколько видов педагогических поручений.

Поручения, предполагающие активную воспитательную позицию, непосредственно работу с детьми (индивидуальную, группо-

вую, коллективную): руководство кружком по интересам; руководство детским клубом или объединением по месту жительства; руководство спортивной секцией; руководство техническим кружком; индивидуальное шефство, наставничество.

Поручения, предполагающие оказание организационной помощи учителю, воспитателю: содействие в проведении экскурсий (обеспечение транспортом, путевками); содействие в организации встреч с интересными людьми; содействие в создании классной библиотеки, клуба любителей книги.

Поручения, предполагающие участие в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач: участие в оборудовании кабинетов, изготовление оборудования, приборов; помощь в ремонтных работах, в благоустройстве школы.

Отмеченные поручения не исчерпывают всех видов общественной работы родителей. Можно обратиться к родителям с вопросом, чем бы они хотели заняться, и предложением заполнить анкету (лучше это сделать на классном собрании).

§ 5. Формы и методы работы учителя, классного руководителя с родителями учащихся

Вся работа школы с семьей делится на две основные формы: коллективная и индивидуальная. К коллективным формам работы относятся педагогический лекторий, научно-практические конференции, родительские собрания.

Педагогический лекторий преследует цель привлечения внимания родителей к современным проблемам воспитания. Эта форма предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания.

Поклассный педагогический всеобуч лучше начинать с родителями 1—2-х классов, так как здесь закладывается отношение к школе, педагогическому просвещению. Хорошо, если первые занятия проводят руководители школы: завуч, директор, организатор внеклассной и внешкольной работы. Педагогический всеобуч может объединять классы-параллели.

Во многих школах работают *университеты педагогических знаний* для родителей, которые в сравнении с лекторием и поклассным всеобучем предполагают более сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Конечно, не каждая родительская аудитория готова к работе по этой форме. Часто в школах имеет место упрощение этой «университетской»

системы работы, сохраняется лишь название при несоответствующем содержании.

Традиционными становятся в школах *итоговые годовые научно-практические конференции* родителей по проблемам воспитания. Определяется наиболее назревшая проблема семейного воспитания. В течение года проводится ее теоретическое и практическое изучение в школе и в семье («Трудовое воспитание детей», «Самый короткий путь к добру через прекрасное»). Тогда конференция может стать действительно итоговой.

День открытых дверей, или *родительский день в школе*, требует очень большой подготовки, обычно его приурочивают к школьным каникулам и к началу четверти. Специально оформляется школа, назначаются дежурные, красиво оформляется программа праздника.

Примерная схема праздника:

- ♦ концерт в актовом зале минут на 30 для родителей учащихся 1—11 классов с предварительным выступлением школьного актива, отмечаются лучшие классы и отдельные ученики;
- ♦ встреча в классах (учащиеся рассказывают родителям о том, как живут, как учатся, чему научились, демонстрируют свои умения и навыки; в 1—4 классах готовят сувениры и вручают родителям);
- ♦ посещение выставок: «Лучшие рисунки», «Лучшие рукодельницы», «Фотоснайперы», «Изобретатели и конструкторы» и др.;
- ♦ спортивные соревнования на приз родительского комитета;
- ♦ просмотр художественного фильма учащимися;
- ♦ показ фильмов для родителей.

Конечно, вариантов может быть много. Главное — показать работу всей школы, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

Классные родительские собрания — традиционная, известная форма работы. Между тем методика проведения собраний нуждается в совершенствовании. Один из подходов к организации классных собраний — проблемная формулировка темы собраний: «Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитывать детей?», «Можно ли опоздать с воспитанием доброты, отзывчивости?» Но должна быть не только проблемная формулировка, а и заинтересованное проведение. Этому может помочь заранее составленный вопросник. Например, на собраниях «Избавление от трудностей или столкновение с ними помогает воспитанию детей» могут быть использованы вопросы и задания:

1. Припомните, какие жизненные трудности закаляли ваш характер, выработывали волю.

2. Припомните и охарактеризуйте состояние вашего ребенка (речь, поступки, чувства и настроение, результаты действия), когда он столкнулся с настоящей трудностью.

3. Часто ли вы видите своего ребенка в преодолении трудностей?

4. Какие трудности чаще побеждает ваш ребенок, с какими не справляется?

5. Какими чувствами и мыслями руководствуетесь вы, когда видите, что ребенок борется с трудностями, но преодолеть их не может?

Индивидуальным формам работы принадлежит ведущая роль в работе с родителями. Некоторые формы индивидуальной работы уже были названы (посещение семьи, педагогическое поручение). К ним относятся и *педагогические консультации*. В основе консультации лежат ответы на вопросы родителей. Психолого-педагогическими условиями консультации являются одобрительное отношение учителей к инициативе родителей, выражение готовности в оказании помощи семье, конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Почему школа выступает организующим центром совместной деятельности школы, семьи, общественности?

2. Каковы особенности и организационное строение педагогического коллектива?

3. В чем проявляется специфика семьи как воспитательного коллектива и педагогической системы?

4. Назовите основные функции семьи по отношению к обществу и по отношению к конкретному человеку.

5. Каковы особенности развития современной семьи?

6. Приведите примеры, подтверждающие справедливость и правомерность рассмотренных правил установления контактов с семьей школьника.

7. Раскройте методику проведения коллективных форм работы учителя-воспитателя с семьей учащихся.

8. Обоснуйте воспитательный эффект индивидуальных форм работы учителя-воспитателя с родителями.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Воспитательная работа с учащимися вне школы / Под ред. Л.М. Николаевой. — М., 1981.

Денисенкова Н.С. Педагогический коллектив школы. — М., 1984.

Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями учащихся. — М., 1980.

Ковалев С.В. Психология современной семьи. — М., 1988.

Макаренко А.С. Книга для родителей. — Соч.: В 7 т. — М., 1957. — Т. 4.

Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад и др. — М., 1987.

Пинт А.О. Это вам, родители. — М., 1964.

Помощь родителям в воспитании детей: Пер. с англ. — М., 1992.

Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. — М., 1992.

Фролова Г.И. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками: Учеб. пособие. — М., 1986.

Глава 19

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ

§ 1. Инновационная направленность педагогической деятельности

Инновации в образовании. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации не возникают сами по себе, они являются результатом научных поисков, передового опыта отдельных учителей и педагогических коллективов. Этот процесс не должен быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастают роли директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских идей. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и др. — реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий педагоги все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной*

деятельности учителя и учащегося. В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейших проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни связывают инновационные процессы с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в школе определенной инновационной среды. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях разных типов. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастают роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становятся анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки. Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. Учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школ возникают новые требования к педагогической деятельности, вместе с тем, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, «передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики»¹. В создании и передаче пере-

¹ Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982. — С. 151.

дового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и внедрения в педагогические коллективы. В ходе передачи и освоения опыта как нигде более переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается в стороне то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и др., стали достоянием всех учителей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую — внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии часто остаются неизвестными школьным работникам из-за отсутствия своевременной информации. В специальных работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и др. показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость

создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает себе отчет в их ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует времени, дополнительных усилий. В-третьих, новшество в изложении автора не всегда получает достаточное научное и методическое обоснование. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения может проявиться «реакция отторжения» со стороны коллег в силу личностных особенностей как самого автора, так и его коллег. А указанные группы способны взять на себя функции внедрения, последующего анализа, осуществлять педагогический мониторинг, систематический отбор новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати, опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Так в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций, определяются характер инновационных процессов, полученные результаты, степень сложности и новизны внедряемых предложений, а также степень готовности практиков к инновационной деятельности.

Критерии педагогических инноваций. Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого — оно таковым может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выде-

ляют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения.

Введение *оптимальности* в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. Ценность данного критерия усматривается нами в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инновации в массовом педагогическом опыте проверяется на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована для массового внедрения.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры, от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточно интенсивном применении педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно

выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации, а вторая причина заключается в том, что внедрение нового предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в личностном, психологическом отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяет как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение по прошествии некоторого непродолжительного времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах *инновационной среды — морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы.* Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает «коэффициент сопротивления» учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Диагностическая методика изучения инновационной деятельности учителя. Технологически проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе концепции диагностического изучения педагогического опыта, разработанной научным коллективом под руководством Я.С. Тубровского¹. Использование диагностической методики позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, в целом вести целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя.

Центральная идея концепции диагностического изучения состоит в том, что в опыте каждого учителя или коллектива шко-

¹Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Под ред. Я.С. Тубровского. — М., 1989.

лы во взаимодействии присутствуют элементы как положительного, опережающего, так и отрицательного опыта и что конкретность, эффективность в работе по формированию профессионально-педагогической культуры требует четкого и конкретного выявления положительных и отрицательных характеристик деятельности.

Диагностическая методика изучения инновационных процессов предусматривает:

- ♦ систематическое изучение профессионально-педагогических интересов, потребностей, ценностных ориентаций учителей, формирующихся на основе преодоления реальных трудностей педагогической деятельности;
- ♦ поиск путей реализации известных концепций, технологий передового педагогического опыта, направленных на удовлетворение интересов и потребностей педагогов;
- ♦ выбор соответствующих особенностям личности учителя видов освоения и внедрения педагогических инноваций (показ, описание, открытые занятия, изучение литературы, подготовка докладов, участие в экспериментальной работе).

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает несколько этапов. На первом этапе проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных. На втором этапе с учетом конкретных данных первого этапа проводятся планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической квалификации. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. На третьем этапе подводятся итоги работы и осуществляется повторное диагностирование. Задача данного этапа состоит в том, чтобы направить в этот период деятельность учителя на определение конечных и промежуточных результатов работы, на анализ изменений, произошедших внутри педагогического коллектива, на анализ и оценку работы методических объединений и комиссий.

Опыт показывает, что диагностический подход позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов работы. Однако важно помнить и другое: успешное использование диагностической методики зависит от направленности на инновационную деятельность, на развитие педагогического творчества и инициативы.

§ 2. Формы повышения профессионально-педагогической культуры учителей, их аттестация

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного обогащения индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в институтах (академиях) повышения квалификации и переподготовки работников образования или на специальных факультетах педагогических образовательных учреждений. Практика показывает, что знания, полученные учителями в специальных институтах и педвузах, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В этом случае и приходит на помощь специально организованная в школе система методической работы.

Методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры. Методическая работа является необходимой организационной основой для формирования инновационной направленности педагогической деятельности, создания в школе определенной инновационной среды.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии соблюдения принципов индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок. Прежде всего необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, опыта и уровня профессионализма учителей. Необходим также учет особенностей мотивации учителей в работе по совершенствованию научно-методической подготовки, т.е. выявление мотивов, оценок, отношения к своему про-

фессиональному росту. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является объектом управления и руководства заместителя директора по учебно-воспитательной работе. Традиционно этой работой в школе руководит завуч.

Управление методической работой в школе может протекать эффективно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют себе не только директор школы и завуч, но и учителя.

В общем виде задачи методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

- ♦ формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
- ♦ повышение уровня теоретической специализации (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- ♦ организация работы по изучению новых образовательных программ, вариантов учебных планов, изменений в образовательных государственных стандартах;
- ♦ обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- ♦ организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;
- ♦ оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе: молодые учителя; учителя-предметники; классные руководители и воспитатели; учителя, испытывающие определенные затруднения в педагогической работе; учителя, имеющие разный педагогический стаж; учителя, не имеющие педагогического образования;
- ♦ оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
- ♦ повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

Содержание методической работы учителя целесообразно определять через составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя: общекультурную составляющую, методологическую и исследовательскую культуру, профессионально-нравственную культуру и культуру общения, дидактическую и воспитательную

культуру, управленческую культуру. Содержание методической работы конкретизируется по каждому направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической работы. Методическая работа в школе по охвату вопросов, глубине их проработки позволяет разрешать проблемы по отношению к конкретной личности учителя, его профессиональному росту, способствует утверждению педагогических ценностей, важных как для педагогического коллектива школы, так и для педагогического сообщества в целом.

Организация методической работы может существенно отличаться в зависимости от типа школы (городская или сельская, с большим количеством учащихся и учителей или малокомплектная). Наибольшие трудности в этом отношении возникают в сельской средней малокомплектной школе, насчитывающей от 50 до 100 учащихся и 10—12 учителей. Опыт работы сельских школ показывает целесообразность объединения учителей нескольких таких школ на базе какой-либо большой сельской школы.

Основные формы организации методической работы в школе. Формы организации методической работы в школе динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, но основными из них являются следующие:

- ♦ государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- ♦ уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;
- ♦ морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;
- ♦ изучение внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;
- ♦ конкретная ситуация в коллективе школы, в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы ме-

тодической работы — *методические советы*. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет одну-единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы как минимум зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие разные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета завуч.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях, обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев; разрабатывает программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет — это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в школе относятся предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школы молодого учителя, школы передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является *предметное методическое объединение* учителей. Методические объединения включают учителей-предметников естественно-математического, гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения — 4—5 преподавателей. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2—3 сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы повышения уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрения передового педагогического опыта и дос-

тижений педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. Методические объединения учителей обсуждают экспериментальные варианты образовательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены методобъединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы объединений составляет также подготовка тематики и видов творческих, контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа методического объединения осуществляется по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, состояния качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ), определяется тематика научно-методических докладов, открытых уроков (темы, время проведения с указанием фамилий учителей) и открытых внеклассных занятий по предмету, устанавливаются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков учащихся.

Одной из эффективных форм методической работы является проведение *единого методического дня* в школе, который организуется для всех педагогических работников школы один раз в четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей, и сам факт проведения методических дней является в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. В канун проведения единого методического дня выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляется выставка методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы, подведение итогов методического дня в форме заседания «круглого стола» или пресс-конференции с выступлениями учителей об итогах работы над методическими темами, выступления руководителей школы с общей оценкой и анализом проведения единого методического дня.

Проблемные семинары и практикумы сориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки

учителя. Занятия в семинарах и практикумах стимулируют самообразовательную деятельность учителей. Семинары и практикумы вводят учителей в круг педагогических инноваций, способствуют формированию объективной оценки их значимости, места и роли в дидактических системах. Содержанием работы проблемных семинаров могут стать современные педагогические теории. Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе учителя.

Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые и ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, в возможности коллективного обсуждения. Однако организаторы таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей: подбор руководителей для проведения игр, преодоление негативного отношения части учителей к участию в таких занятиях, недостаточное методическое обеспечение их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства, серьезной подготовительной работы при организации проблемных семинаров и практикумов.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских школах имеет давнюю историю. Но оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в работе опытного учителя, руководителя такой школы с 2—3 учителями, преподающими один предмет, которые нуждаются в методической помощи. Формирование школы происходит на добровольных началах.

Ценность работы школы передового опыта состоит в ее двухсторонней эффективности. Руководитель, посещая уроки своих подчиненных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также благодаря тому, что учителя-коллеги получают возможность непосредственного вхождения в творческую лабораторию учителя-мастера.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа

школы молодого учителя. Начинающие учителя школы объединяются под руководством одного опытного учителя или кого-либо из руководителей школы. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива в организации учебно-воспитательной работы школы и многое другое. Занятия в школе молодого учителя предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт урока, с использованием средств ЭВМ и информатики в учебном процессе. Общение молодых учителей под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога.

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих учителей в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в школе.

В этот период важно не только сохранить теоретическую специальную и психолого-педагогическую подготовку учителя, но развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

В связи с предоставлением школе больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает деятельность **проблемных (инновационных) групп**. Такие группы учителей могут возникать как по инициативе руководителей школы, ученых-педагогов, так и самих учителей. Проблемная группа направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение передового опыта как в стенах школы, так и за ее пределами. Необходимость деятельности такой группы обоснована в предыдущем параграфе. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных классов. Такая работа, как правило, проводится под научным ру-

ководством преподавателей педагогических учебных заведений, НИИ, ИУУ. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе школы.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является *деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме*. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. В этом случае, если исследовательская тема не решает проблем конкретной школы, она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей школы раскрывать цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в школе для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина слабой эффективности работы над научно-методической темой — в неумении организовывать педагогический коллектив на совместную деятельность, провести распределение участников и объема работы среди отдельных учителей и предметно-методических объединений, неумение провести объективный начальный (констатирующий) срез состояния проблемы в своей школе. Одной из причин является нежелание педагогов обращаться к изучению теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, расхождение сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание работы для каждого звена в системе методической работы: предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп, намечаются сроки исполнения промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов: научно-практическая конференция, педагогические чтения, общешкольный семинар, педагогический или методический совет.

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они

проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести их с результатами своей работы, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более заверченный и осязаемый результат. А проведение итоговых научно-практических конференций и педагогических чтений принимает торжественный, праздничный характер; с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки.

В организации методической работы нет и не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей. Такой подход предохраняет как от рассчитанного на внешний эффект конъюнктурного формотворчества, так и от неверия в новое¹.

Педагогическое самообразование учителя. Какие бы формы методической работы ни избирал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз — ИУУ — семинары, курсы и т.д., но и периодами напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности.

¹ Управление современной школой: Пособие для директора школы /Под ред. М.М. Поташника. — М., 1992. — С. 108.

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. В таком случае учитель, участвуя в коллективных формах повышения квалификации, будет находить ответы на интересующие его вопросы.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. В процессе анализа, планирования, организации коллективной методической работы обязательно принимается во внимание данное обстоятельство. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должно носить в своей основе опосредованный характер.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но для современной школы они являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализация и дифференциация обучения, развивающее обучение, модульное обучение, особенности обучения в школах нового типа: гимназиях, лицеях, колледжах. Важным представляется блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, гражданского воспитания и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом культуры умственного труда, знаний индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Оно зависит от умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Аттестация педагогических работников. Аттестация педагогических работников школ России введена в 1972 г. За время, прошедшее после первой аттестации, документы об аттестации неоднократно обновлялись, дополнялись с учетом изменений, происходящих в системе образования. Действующее в настоящее время «Положение об аттестации педагогических и руководящих

работников государственных, муниципальных образовательных учреждений» утверждено приказом № 1908 Министерства образования Российской Федерации от 26 июня 2000 г.

Целью аттестации является стимулирование деятельности педагогических работников по повышению квалификации, профессионализма, развитию творческой инициативы¹. Основным средством стимулирования выступает дифференциация оплаты труда учителей. В основу проведения аттестации положены принципы добровольности, открытости, коллегиальности, обеспечивающие справедливую, объективную оценку труда.

Соблюдение этих принципов проявляется в процессе формирования аттестационных комиссий.

В соответствии с действующим Положением создаются три вида комиссий. Главная аттестационная комиссия формируется органом управления на уровне республики в составе России, края, области, автономного образования. Районная (окружная или муниципальная) или городская комиссия создается соответствующим органом управления образованием. Аттестационная комиссия образовательного учреждения создается его педагогическим советом.

Каждая комиссия рассматривает круг вопросов, входящих в ее компетенцию. Основное решение, принимаемое аттестационной комиссией, — это присвоение квалификационной категории. Действующим Положением установлены три квалификационные категории — высшая, которую может присвоить главная аттестационная комиссия, первая, присваиваемая районной (окружной, муниципальной) или городской комиссией, и вторая категория, которую присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям: первый — обобщение итогов деятельности; второй — экспертная оценка практической деятельности.

По первому показателю учитель имеет право представить творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу. По второму показателю он проходит психолого-педагогическую экспертизу (диагностику) в различных вариантах. В некоторых школах, районных, областных комиссиях для этих целей используются компьютерная технология, тестирование, методы экспертных оценок. Механизм диагностирования и обобщения опыта педагогической деятельности уточняется и корректируется соответствующей аттестационной комиссией.

¹ См.: Официальные документы в образовании. — 2001. — № 4.

Аттестация учителей проводится один раз в пять лет, по личному заявлению педагога, с указанием квалификационной категории, на которую он претендует. Но иногда аттестация может проводиться по инициативе администрации, совета школы или педагогического совета для определения уровня педагогической квалификации учителя и его соответствия занимаемой должности.

Имеются некоторые особенности организационного характера при проведении аттестации в малокомплектных сельских школах. При аттестации учителей таких школ комиссии могут создаваться при районном отделе образования или на базе большой средней школы, являющейся, как правило, кустовым методическим объединением.

Опыт проведения аттестации показывает, что успех ее определяется организацией, наличием необходимой информации о предъявляемых требованиях, процедурой защиты и экспертизы, созданием деловой, доброжелательной атмосферы. Итоги аттестации учителей являются важной основой для определения стратегии и тактики научно-методической работы в школе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое «инновационные процессы» в образовании?
2. Что предполагает формирование инновационной среды в педагогическом коллективе?
3. Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс.
4. В чем смысл диагностической методики развития инновационной деятельности учителя?
5. Проанализируйте во время посещения школы одну из форм организации методической работы.
6. Какова основная цель аттестации педагогических работников?
7. Назовите формы стимулирования деятельности учителей по результатам аттестации.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. — М., 1991.

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. — М., 1982.

Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики /Под ред. Т.И. Шаповой. — М., 1991.

Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. — М., 1984.

Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М., 1993.

Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. — М., 1984.

Сластенин В.А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997.

Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. М., 1992.

Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. — М., 1991.

Учебное издание

**Сластенин Виталий Александрович,
Исаев Илья Федорович,
Шиянов Евгений Николаевич**

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений

В двух частях

Часть 2

**Зав. редакцией *В.А. Салахетдинова*
Редактор *Н.В. Менщикова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Компьютерная верстка *О.Н. Емельянова*
Корректор *Н.А. Лелекова***

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».
Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.006153.08.03 от 18.08.2003.

Сдано в набор 27.02.02. Подписано в печать 11.06.02.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 16.
Тираж 25 000 экз. (2-й завод 7 001—25 000 экз.). Заказ № 2944

Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

ООО «Полиграфист».
160001, Россия, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.

Уважаемые коллеги!
ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«ВЛАДОС»

предлагают вашему вниманию следующие книги:

Голуб Б.А.

Основы общей дидактики: Учебное пособие

Дидактика — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Дидактические принципы, определяющие содержание образования, необходимого при выборе методов и форм обучения, тесно переплетаются, и порой невозможно четко определить, какой из них лежит в основе обучения. Педагогам необходимо знать эти принципы и учитывать их.

Учебник написан в соответствии с программой курса и адресован студентам педвузов.

Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.

Управление образовательными системами: Учебное пособие

В пособии дается общая характеристика образовательных систем, действующих в нашей стране, и управления ими; особое внимание уделено школе; глубоко раскрыта сущность образовательного процесса.

Адресовано студентам педагогических учебных заведений; будет полезно работникам системы дополнительного образования.

Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат

Пособие является результатом многолетних научных и практических исследований в области использования компьютерных телекоммуникаций в сфере образования. Рассмотрены основы дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. Даны практические рекомендации по разработке занятий дистанционного обучения на примере готовых курсов по иностранным языкам, истории, а также курсов повышения квалификации учителей.

Предназначается для студентов и преподавателей педагогических вузов, учителей и методистов.

Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие / Под ред.

Е.С. Полат

Данная книга является продолжением серии учебных пособий по проблемам информационных технологий в школе. Цель пособия — помочь учителям общеобразовательной школы, студентам педагогических вузов познакомиться с возможностями использования глобальной сети Интернет в своей педагогической практике.

Заказать и приобрести книги вы можете по адресу:

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет, а/я 19.

Тел. 437-99-98, 437-11-11, 437-25-52; тел./факс 735-66-25

E-mail: vlados@dol.ru <http://www.vlados.ru>

Проезд: ст. м. Юго-Западная.

ПРОИГЛАШАЕМ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

учреждения
образования

авторов

учебные
заведения

книготорговые
организации

оптовых
покупателей

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР



Широкий выбор
учебников,
учебных
и методических
пособий,
справочной
литературы
для вузов, школ,
лицеев, гимназий,
колледжей,
детских садов
и учреждений
дополнительного
образования.

У НАС ВСЕГДА можно подобрать ассортимент новейшей учебной литературы нашего и других издательств.

НАШИ МЕНЕДЖЕРЫ оперативно обработают ваш заказ, помогут подобрать ассортимент учебной литературы, необходимой для вашего региона, ознакомят с перспективами издательства на ближайший квартал.

ХОРОШЕЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ, гибкая система скидок, советы профессионалов по подбору литературы – все это в нашем издательстве!

ПОЗНАКОМИТЬСЯ с новинками издательства вы сможете на web-сайте: www.vlados.ru

Телефоны: 437-99-98, 437-11-11, 437-25-52.
Телефон/факс: 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru

Все книги вы сможете заказать и приобрести по адресу:

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический
государственный университет, а/я 19.