

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Кадцын Л.М.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

*Допущено Учебно-методическим объединением
по профессионально-педагогическому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших
учебных заведений, обучающихся по специальности
050501.65 - Профессиональное обучение
(по отраслям)*

Екатеринбург 2008

УДК 371 (075.8)

ББК Ч30п.я 73-1

К13

Кадцын Л.М. Педагогическая деятельность и педагогический процесс.

[Текст]: учеб.пособие /Л.М. Кадцын. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. -пед. ун-т», 2008. 185 с.

ISBN 978-5-8050-0272-5.

В учебном пособии уточняются представления о педагогической деятельности. С одной стороны, рассматривается ее целостный механизм в анализе основных педагогических категорий, с другой – она рассматривается через призму наименьшей ее единицы – педагогического процесса, вскрывая специфические качества профессиональной педагогической деятельности.

Рецензенты: Л.В. Моисеева – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); Н.К. Чапаев – доктор педагогических наук, профессор (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет).

ISBN 978-5-8050-0272-5.

© ГОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2008

© Кадцын Л.М., 2008

СОДЕРЖАНИЕ

	Предисловие	4
Глава 1	Педагогическая деятельность	18
§ 1	Субъекты педагогической деятельности и их функции	18
§ 2	Формы педагогической деятельности и ее роль в обществе	24
Глава 2	Категории педагогической деятельности	31
§ 1	Круг категорий, их иерархия и взаимосвязь	34
§ 2	Содержание основных категорий	46
Глава 3	Внешняя организация и нормативно-правовые факторы педагогического процесса	59
§ 1	Цели педагогического процесса	60
§ 2	Принципы педагогического процесса	65
§ 3	Содержание	75
§ 4	Система организации занятий	84
Глава 4	Пути осмысления компонентов внутренней организации педагогического процесса	92
§ 1	Методы: существующие представления и задачи	93
§ 2	Средства: сущность и проблемы	101
§ 3	Трактовка форм педагогического процесса и пути познания	109
Глава 5	Педагогическое общение как основа внутренней организации педагогического процесса	121
§ 1	Типы педагогического общения	124
§ 2	Приемы педагогического общения	135
§ 3	Задачи и функции педагогического общения	154
Глава 6	Механизм внутренней организации педагогического процесса	164
§ 1	Методы педагогического процесса	165
§ 2	Формы педагогического процесса	175
	Заключение	182

Предисловие

Слово «педагог» вошло в обиход в античности (paidos ago), первоначально которым называли раба, водившего детей в школу. Затем данным словом и его вариантами (педоном, педотриб) стали называть свободных граждан, работающих учителями в школе. Так слово «педагог» стало синонимом слова «учитель» и позднее русских слов «наставник», «воспитатель». В этом синонимическом значении оно существует и поныне, а выражение «педагогическая деятельность» длительное время означало и означает деятельность профессионального педагога.

С другой стороны, термином «педагогика» называется наука, который обозначает, подобно названиям многих научных областей, конкретную практическую деятельность как объект (сферу) ее исследований. Эта практическая деятельность называется «педагогической» (педагогической практикой), отождествляя собой процессы воспитания, обучения и педагогическую систему как организованную педагогическую деятельность в целом. Данная практическая деятельность ясно отличается от деятельности исследовательской. К сожалению, большинство учебников и справочных изданий о педагогике не проводят этого различия, тем самым, способствуя отождествлению педагогической науки и практики педагогической. Что такое педагогическая деятельность, каковы ее особенности – вот исходный вопрос, требующий сегодня обсуждения.

Понимание педагогической деятельности как деятельности профессионального педагога раскрывается многими авторами учебных пособий к курсу «Введение в педагогическую деятельность». «Деятельность педагогическая – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника», - пишут Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджас-

пиров, утверждая традиционные представления о деятельности педагога.¹ Однако разве педагоги создают сегодня условия для воспитания, развития и саморазвития воспитанников? На наш взгляд, «педагогическая деятельность» и «деятельность педагога» – это не одно и то же. В прошлом в соответствии с авторитарным общественным устройством, педагогическая деятельность понималась как влиятельная, организаторская и безоговорочная для послушания воспитанников. Учитель был непререкаемым авторитетом, носителем истины для учеников, мнение его было законом. В такой трактовке педагог понимался и понимается как субъект, а воспитанники – как объект или материал его деятельности. Но отражает ли эта трактовка действительность, способствует ли совершенствованию педагогической практики?

Сегодня, когда общественное устройство изменяется и общественное сознание освобождается от жестких авторитарных представлений, изменяется и педагогическая деятельность, и наше представление о ней. Общепринятым можно считать мнение о том, что педагогическая деятельность осуществляется не только в учебных заведениях, но и в семье, в общении с друзьями, на работе и в процессе отдыха, в театре, на концертах и выставках, при слушании радио и телепередач, чтении книг и газет. При этом каждый из нас вовлечен в эту деятельность с рождения и участвует в ней всю жизнь. Наконец, мы убеждены, что первыми педагогами для каждого из нас являются родители, а далее – старшие и опытные товарищи в любой сфере деятельности (бытовой, производственной, общественной, научной), в том числе профессиональные педагоги, с кем мы обсуждаем возникающие в жизни вопросы. «Эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации, - пишут В.А. Сластенин и его соавторы, - Однако в первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая,

¹ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. С 37.

которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием».¹

Положение о наличии непрофессиональной педагогической деятельности и важности ее изучения утверждается в работах А.С. Роботовой, Н.В. Бордовской и А.А. Реан и других педагогов. «Воспитание человека начинается вместе с его рождением», - утверждал Ж.Ж. Руссо.² Мнение это разделялось многими педагогами в прошлом (Платон, Я.А. Коменский, Дж. Локк, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), уделявшим большое внимание семейному и родительскому воспитанию. И все же сущность педагогической деятельности – и профессиональной, и непрофессиональной – остается недостаточно раскрытой, отчего возникают многочисленные противоречия и не разрешаемые вопросы как в педагогической науке, так и в практике педагогической деятельности.

Вместе с тем, новые представления о педагогической деятельности активизируются комплексом иных, но близких и даже родственных представлений, входящих в обиход педагогической науки и практики. Значительным источником и катализатором представлений о педагогической деятельности является понятие «педагогический процесс». Действительно, в последние годы понятие «педагогический процесс» становится важнейшим в педагогической науке и практике, расширяя и углубляя наши представления о практической педагогической деятельности. В многочисленных работах, в том числе в учебниках и учебных пособиях Ю. К. Бабанского, В.С. Безруковой, М.А. Данилова, Т.А. Ильиной, Г.М. Коджаспировой, Л.П. Крившенко, Б.Т. Лихачева, А.М. Новикова, И.П. Подласого, В.С. Селиванова, В.Д. Семенова, В.А. Сластенина, В.И. Смирнова, И.Ф. Харламова, Н.Д. Хмель, данное понятие не только используется, но и уточняется его назначение, сущность и специфика. «В настоящее время делаются попытки разработать общую теорию педаго-

¹ Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа Пресс, 1998, С 24.

² Роботова А.С. и др. Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 2000, С 15.

гического процесса», - отмечает Т.А.Ильина.¹ Более того, программы курсов по педагогике включают в себя вопросы и разделы, посвященные обсуждению «педагогического процесса» как одного из исходных понятий педагогики. «Для студентов педагогических вузов очень важно вначале представить себе целостную картину педагогического процесса, его состав, закономерности, этапы функционирования», - пишет Ю.К. Бабанский.²

В то же время трактовка понятия «педагогический процесс» остается крайне неоднозначной и даже противоречивой, что затрудняет обсуждение идей и положений, заключенных в понимании данного явления. Более того, в ряде учебников и учебных пособий последних лет авторы отказываются от широкого обсуждения понятия «педагогический процесс», используя его в индивидуальном понимании, а нередко как модный термин, что является своеобразной реакцией на противоречивость его трактовки. На наш взгляд, понятие «педагогический процесс» заслуживает пристального внимания и уточнения в рамках учебных педагогических курсов, поскольку идеи, вызвавшие к жизни данное понятие крайне актуальны для развития теории и практики педагогической деятельности.

I

Понятие «педагогический процесс» впервые целенаправленно используется в работах П.Ф. Каптерева на рубеже XIX-XX веков. Основное назначение этого понятия заключается, по автору, в выражении единства воспитания и обучения как сторон целостного процесса, а также самовоспитания и самообучения как его исходной основы. Показывая отличие сторон, он акцентирует внимание на практической их неотрывности друг от друга и невозможности изолированного теоретического и, тем более, практического рассмотрения. Напомним, что положение о неразрывности воспитания и обучения в учебном процессе подчеркивалось многими известными педагогами и

1 Ильина Т.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1984, С 203.

2 Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983, С 6.

учеными в XIX веке, в частности И.Ф. Гербартом, Ф.В. Дистервегом, К.Д. Ушинским, Н.Ф. Бунаковым, В.П. Вахтеровым и другими. Характеризуя «педагогический процесс», П.Ф. Каптерев подчеркивал ведущее значение деятельности воспитанников и подчиненную, хотя и очень важную, роль педагогов. «Педагогический процесс включает в себе две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности», - писал автор и считал, что педагог – это «служитель процесса саморазвития». ¹ «Педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и...сообразно социальному идеалу», - утверждал ученый. ²

Вместе с тем, П.Ф. Каптерев настойчиво проводил мысль об автономности и независимости совместной деятельности педагогов и воспитанников в отличие от близких явлений в сфере воспитания. «Свобода педагогического процесса заключается в его автономии. Педагогический процесс не может руководиться чем-либо ему чуждым, навязанным ему извне, не соответствующим его природе, - писал автор в работе 1904 года «Педагогический процесс», - Необходимо воспитывать человека как общественное существо, но отсюда совсем не следует подчинение педагогического процесса государству и изменчивой политике». ³ Значительное внимание П.Ф. Каптерев уделял общей характеристике педагогического процесса и его специфике, которая, по его мнению, заключается в особом взаимодействии педагогов и воспитанников, отличающемся от авторитарной педагогической установки того времени.

К сожалению, автор не уточнял масштаб и параметры данного процесса, говоря о школьном и родительском (семейном) воспитании, а также его механизме, хотя говорил о воздействиях внешних и внутренних. Поэтому конкретизация единства обучения и воспитания и специфичности такого процесса вылилась в достаточно широкую трактовку понятия, допускающую ис-

¹ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика 1982, С 170,164.

² Там же. С 179.

³ Там же. С 208-210.

пользование других понятий-синонимов. Более того, свои идеи и положения о педагогическом процессе автор излагал в других работах, особенно полно в «Дидактических очерках»(1885), где термин «образовательный процесс» нередко отождествлялся с «педагогическим процессом». В частности, в данной работе освещаются основные положения об единстве воспитания и обучения, о самовоспитании и самообучении как основе процессов воспитания и обучения, а также об автономности образовательного процесса. «Саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать,- писал автор и подчеркивал, - Нужно постоянно иметь в виду, что деятельность учителя, ... есть в то же время и воспитательная деятельность».¹ Таким образом, понятие «педагогический процесс» трактуется автором достаточно широко. И если говорить точнее, в позиции автора, на наш взгляд, объединяются разные трактовки – широкая как комплекс представлений о «педагогической деятельности», объединяющая в себе стихийные и организованные процессы воспитания и обучения, и узкая как комплекс представлений о непосредственном взаимодействии воспитанников (учащихся) и педагогов.

Широкая трактовка понятия «педагогический процесс» становится характерной в 1910-20 годы в работах М.И. Демкова, Н.В.Чехова, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Лишь в статье А.Г. Калашникова, помещенной в первой «Педагогической энциклопедии», осуществляется попытка уточнить трактовку понятия. Автор понимает педагогический процесс как «организованное воспитание, относимое к совершенно конкретным условиям – к определенному возрасту, к определенной эпохе и данному типу воспитательной организации».² Подчеркивая зависимость данного процесса от общественных условий, он выделяет стороны процесса (педагог и воспитанники) и его компоненты (цель, содержание, формы, методы, материально-технические средства).³ На наш взгляд, подобная конкретизация заслуживает

1 Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982,С 355,381.

2 Калашников А.Г. Педагогический процесс в современной школе // Педагогическая энциклопедия. М.: Раб. Просвещения, 1927, Т.1. С 501.

3 Там же. С 503.

внимания, хотя и недостаточно корректна. Это иная и более узкая трактовка понятия «педагогический процесс». Однако, с изменением идеологической ориентации в педагогической деятельности, в нашей стране, необходимость в этом понятии, по существу, отпала. Лишь в 1950-60 годы творческая мысль вновь вернулась к понятию «педагогический процесс».

Во втором издании «Педагогической энциклопедии»(1966) данное понятие характеризуется в статье В.Е. Гмурмана «Педагогика» как важнейшая категория. При этом трактовка его остается такой же, как в работе А.Г. Калашникова. Более широко это понятие раскрывается в ряде работ 1960-70 годов, в частности М.А.Данилова, Н. Кузьминой, В.А.Ильина, Б.Т. Лихачева, где «педагогический процесс» понимается тождественным учебно-воспитательному процессу, в котором не уточняются границы, сфера функционирования и критерии выделения. Лишь в работе М.А. Данилова говорится о разновидностях педагогического процесса «в условиях семьи,...в дошкольных учреждениях, ...в классе, ...в масштабе школы».¹ Не различая педагогический процесс и среду функционирования, к числу его компонентов ученые относят педагогов и воспитанников, цели, задачи, содержание, методы, формы, технические средства обучения. Подобная трактовка компонентов вне границ и отличия педагогического процесса от других явлений, не вносит нового, по сравнению с работами А.Г. Калашникова и В.Е. Гмурмана. Более того, теряется острота идей П.Ф. Каптерева о демократизации, роли самообучения и автономности процесса в условиях государственной системы образования.

Активное осмысление педагогического процесса начинается с конца 1970 годов, когда данное понятие обсуждается не только в научных работах, но и в учебных курсах. В многообразии мнений и позиций можно выделить два направления. Одно – представленное работами Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, Б.Т.Лихачева, А.И. Мищенко, И.П. Подласого, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, В.А. Слостенина, В.Д. Семенова, В.И. Смирнова; И.Ф. Харламо-

¹ Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960, С 66.

ва, и другое – работами В.С. Безруковой, А.М. Новикова и Н.Д. Хмель.

«Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком специальном смысле). Синонимами понятия педагогический процесс является широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс», - пишет Ю.К. Бабанский, - В качестве системы, в которой протекает педагогический процесс, выступает система народного образования, школа, класс».¹ «Состав педагогического процесса не идентичен составу системы, в которой он протекает. Наиболее крупными компонентами педагогического процесса как раз и являются процессы обучения и воспитания, - утверждает автор и подчеркивает, - Процессуальными компонентами являются не сами педагоги и воспитуемые и не условия воспитания, а цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитуемых».² С одной стороны, ученый стремится уточнить сферу функционирования педагогического процесса (система образования, школа) и говорит об их отличии. С другой, к числу его компонентов он относит цель, задачи, содержание, которые выдвигаются в качестве требований к взаимодействию педагогов и воспитанников именно системой образования, т.е. компоненты системы образования. Таким образом, конкретизируя «педагогический процесс», автор разрушает обобщенное его понимание, ставшее традиционным, и фактически отождествляет с педагогической системой или системой образования. Близкое использование понятия имеет место в учебниках Т.А. Ильиной, И.Ф. Харламова, Б.Т. Лихачева, В.Д. Семенова, а также И.П. Подласого, С.А. Смирнова, Т.А. Стефановской и других авторов.

Более широкая трактовка выдвигается в учебнике «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина. «Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников...по поводу содержания образования, - пишут авторы, - Способами (механизмами)

¹ Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983, С 73.

² Там же. С 75-76.

функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание».¹ Поэтому ученые считают, что «целостный педагогический процесс несводим к единству процессов обучения и воспитания».² «Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания. Есть единый и неделимый педагогический процесс», - утверждают авторы.³ Расширительная трактовка педагогического процесса сближает его с понятием «педагогическая деятельность», которое утверждается в работе авторов как исходное в педагогической науке и практике, подчеркивая при этом организованную ее разновидность как педагогическую систему или систему образования. Но так ли необходимы понятия - синонимы?

Яркое выражение данной позиции мы найдем в работах А.И. Мищенко и В.С. Селиванова. «Педагогический процесс - это преднамеренное воспитание», - утверждает В.С.Селиванов, отличая его от стихийного.⁴ Говоря о назначении педагогического процесса, автор в числе функций его выделяет просвещение, развитие, формирование отношений, социальную адаптацию. «Педагогический процесс – это не просто совокупность определенных компонентов,- подчеркивает ученый, - а сложная социальная система».⁵

Сложная трактовка «педагогического процесса» предлагается А.М. Новиковым в учебнике «Профессиональная педагогика». «Педагогический процесс представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, навыков и умений,- пишет автор,- Педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием его основных компонентов: содержанием, обучением, преподаванием, воспитанием».⁶ Как

1 Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1998, С 84,86.

2 Там же. С 169.

3 Там же. С 169.

4 Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. С 81.

5 Там же. С 87-95.

6 Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. М.: 1997. С 115.

ясно, стремление автора к более узкой трактовке понятия сталкивается с традиционными взглядами широкой трактовки, рождая противоречивость выдвигаемой позиции.

Иная и действительно узкая трактовка педагогического процесса предлагается в работах Н.Д. Хмель и В.С. Безруковой.

«Педагогический процесс можно понимать как процесс целенаправленного взаимодействия детей по освоению всего богатства культуры под руководством педагога, воспитателя, - пишет Н.Д. Хмель, - Само понятие педагогический процесс может быть применимо к различным образовательно-воспитательным учреждениям (семья, детский сад, школа, вуз), к различным возрастным группам (дошкольники, школьники, студенты), к различного рода воспитателям... Самостоятельным видом... мы называем педагогический процесс в конкретном образовательно-воспитательном учреждении».¹ Исходя из состава участников педагогического процесса, автор выделяет его разновидности – «педпроцессы в параллельных классах, в конкретном классе, в рамках учебного предмета в данном классе».² Принципиально новым в трактовке данного процесса является понимание его компонентов: «Такие компоненты как цель, задачи, содержание зависят не от учителя – они социально обусловлены, составляют смысл социального заказа общества школе. Другие компоненты – средства, формы, методы и приемы – определяют возможности педагога в организации деятельности учащихся, то есть составляют «двигательный механизм» педагогического процесса».³ Данные группы компонентов автор называет подсистемами (блоками, подструктурами).

Исследователь стремится конкретизировать представления о педагогическом процессе путем осмысления сферы функционирования и видов педагогического процесса. Здесь можно и нужно уточнять некоторые моменты, например, о семье как учреждении, о педагогическом процессе в параллель-

1 Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя. Алма-Ата: Мексеп, 1978. С 20, 66.

2 Там же. С 68.

3 Там же. С 85-86.

ных классах и другие. Само стремление осмыслить границы, виды и разновидности педагогического процесса можно лишь приветствовать. Особого внимания заслуживает идея Н.Д. Хмель о различии двух групп компонентов: группу компонентов «внешней организации», фиксирующую «социальный заказ» или требования общества к педагогическому процессу, и группу компонентов «внутреннего механизма» (у автора двигательный механизм). Это принципиально важное положение, которое решительно меняет и уточняет представление о механизме педагогического процесса.

«Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников», - пишет В.Безрукова, отличая данный процесс в рамках системы образования от иных воспитательных процессов, осуществляемых без профессионального педагога.¹ «Сам педагогический процесс в целом есть часть более сложного образования – педагогической системы, - уточняет автор сферу его функционирования, - Собственно, подсистемы и формируются для создания благоприятных условий для педагогических процессов».² Однако ученый, как и другие авторы, не отличает компоненты педагогического процесса от компонентов сферы функционирования, оставляя незавершенным представление о педагогическом процессе как части или единице педагогической системы.

Безусловно, трактовка педагогического процесса в работах А.М. Новикова, Н.Д. Хмель и В.С. Безруковой – это ясный отход от обобщенной трактовки прошлого и от широкой его трактовки в большинстве работ, что можно считать началом осмысления конструктивности данного понятия.

II

Почему выдвинутое П.Ф. Каптеревым понятие «педагогический процесс» с предельно обобщенной трактовкой привлекает к себе внимание мно-

¹ Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. С 28-29.

² Там же. С 94, 97.

гих исследователей? Какие из идей и положений автора представляются сегодня актуальными?

Бесспорно, в данном понятии привлекает идея объединения в нем представлений о воспитании и обучении. Как уже отмечалось, многие педагоги в XIX веке говорили об единстве данных явлений в организованных формах педагогической деятельности и необходимости учета их особенностей. Но каким должно быть это единство и каков его механизм? Ученый не только предложил название данному явлению, но и показал возможность органичного единства приемов и особенностей воспитания и обучения в раскрытии самого *процесса* взаимодействия педагогов и воспитанников. Не менее важной в формировании интереса к новому понятию, была идея процессуальности в объяснении и характеристике педагогических явлений. Возможность раскрыть движение, динамику и естественность отношений педагогов и воспитанников в противовес «статической» теории дидактики в виде программ, предписаний и правил была очень привлекательной на рубеже XIX-XX столетий и стала характерной тенденцией развития научного знания того времени. Конечно актуальным в педагогике начала XX века было положение П.Ф. Каптерева о саморазвитии (самовоспитании, самообучении) воспитанников как основе педагогического процесса. Эта идея по существу была исходной в концепции свободного воспитания, она активно обсуждалась и даже воплощалась в деятельности отдельных педагогов и экспериментальных школ разных стран (Л. Толстой, Г. Кершенштейнер, В. Лай, Д. Дьюи, Е. Паркхерст, С. Шацкий и другие). Но реализация данного положения требовала радикально изменить существующую систему взаимоотношений педагогов и воспитанников в учебных заведениях и систему образования в целом.

Данные идеи и положения были предметом активных дискуссий в XX столетии и остаются актуальными для педагогической науки и практики. Именно этим объясняется устойчивый интерес к понятию «педагогический процесс», трактовка которого в определенной мере является сегодня показа-

телем качественных изменений в теории и практике педагогической деятельности. Анализ педагогических работ последних десятилетий позволяет говорить о двух трактовках педагогического процесса.

Широкая трактовка данного понятия в работах Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, В.С. Селиванова и других ученых, не является конструктивной, но трактовка эта подчеркивает необходимость и важность новых представлений об организованной педагогической деятельности и педагогических системах как ее компонентах (областях) в понятийном аппарате педагогики.

Иная трактовка, выдвигаемая в работах А.М. Новикова, Н.Д. Хмель и В.С. Безруковой – это понимание педагогического процесса как единицы организованной педагогической деятельности в рамках учебно-воспитательного заведения, представляющей собой организацию взаимодействия учащихся и педагогов. Ученые подчеркивают, что сферой функционирования педагогического процесса (процессов) и внешней его организацией является учебно-воспитательное заведение как педагогическая система, важнейшими компонентами которой выступают цели и задачи, принципы и содержание деятельности педагогов и учащихся. Внутренней же его организацией, как считает Н.Д. Хмель, является сам процесс взаимодействия педагогов и учащихся, компонентами которого выступают методы, средства и формы. Данная трактовка, безусловно, требующая значительного уточнения, представляется нам конструктивной и перспективной, позволяющей осмыслить важнейшую единицу организованной педагогической деятельности, отражающую взаимодействие ее видов (воспитание, обучение и образование) и специфику этой деятельности.

Конкретизация данной трактовки «педагогического процесса» требует решения ряда задач. Следует уточнить границы его функционирования и признаки отличия от других родственных явлений в данных рамках. Кроме того, надо осмыслить влияние сферы функционирования на качество осуществления данного процесса как действие внешней организации. Безусловно, конкретизация педагогического процесса связана с осознанием внутренней

организации, с выявлением компонентов, их признаков, взаимосвязей и самого механизма взаимодействия учащихся и педагогов. Наконец, уточнение понятия «педагогический процесс» требует соотнесения данного понятия с основными педагогическими категориями, в том числе с понятиями «педагогическая деятельность» и «педагогическая система».

Итак, трактовка «педагогического процесса» в работах педагогов заостряет сегодня внимание на формах и масштабных единицах организованной педагогической деятельности в обществе. Решение задач, связанных с конкретизацией педагогического процесса, в свою очередь, требует развернутого обсуждения ряда вопросов, составляющих основу общетеоретических представлений о педагогике как практической деятельности. Поэтому представления о педагогическом процессе, стимулирующие осмысление реальной педагогической практики, будут основным объектом внимания в данной работе.

Убежденность в необходимости решения данных вопросов и, соответственно, пересмотра общетеоретических положений педагогики стала источником поиска и привела к возникновению настоящего пособия, поскольку комплекс представлений о педагогической деятельности и педагогическом процессе представляет собой материал курсов «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика», «Педагогические коммуникации» и других учебных курсов в профессиональной подготовке педагогов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Как говорилось, педагогическую деятельность мы понимаем сегодня как совокупную деятельность многих людей – воспитанников (учащихся, студентов), профессиональных педагогов, педагогов непрофессиональных, в числе которых родители, руководители предприятий и учреждений, а также других людей, оказывающих влияние на данную деятельность и ее качество. С целью уточнения педагогической деятельности осмыслим сферу ее, количество субъектов, их функции и степень их самостоятельности, основные формы и назначение.

Субъекты педагогической деятельности и их функции

Термин «субъект» в педагогической деятельности понимался в прошлом однозначно: субъект – это педагог как главное действующее лицо, именно его деятельность определяет качество и результат педагогической деятельности, от него все зависит. Что же касается воспитанников, то они понимались как объект или материал деятельности педагога. Поэтому, характеризуя взаимоотношения педагога и воспитанников, говорили о субъектно-объектных отношениях в педагогике. При этом в качестве объектов учитывались и материальные средства (наглядные пособия, учебные пособия и т.п.), используемые педагогом. Таким образом, воспитанники фактически отождествлялись с материальными предметами и их деятельность, интересы, возможности недостаточно учитывались в анализе и оценках педагогической деятельности. Со временем отношение к воспитанникам изменилось, но до сих пор в педагогических работах мы встречаемся с пониманием воспитанника как объекта деятельности профессионального педагога. Сегодня термин «субъект» используется в ином значении: субъект – это человек, выполняющий

определенные функции в той или иной деятельности. И потому субъектами понимаются и педагог, и воспитанники, и родители, и люди, оказывающие помощь воспитанникам [9]. Вместе с тем количество субъектов педагогической деятельности остается неопределенным, а следовательно их функции – недостаточно осмысленными.

Действительно, педагогами и воспитанниками не ограничивается количество субъектов в педагогической деятельности. Значительную роль в этой деятельности часто играют ее организаторы (управленцы), например директор школы, завуч, библиотекарь и другие, без которых педагогическая деятельность неосуществима в необходимых для общества формах, объеме и качестве. Иными словами, деятельность педагогическая может быть стихийной, например, в семье, в общении с друзьями, на работе. Она может быть даже неосознаваемой или недостаточно осознанной и осуществляться случайно. Но может быть осознанной и тогда она становится преднамеренной и планируемой. Наконец, степень организации педагогической деятельности может быть разной – частичной (в разной мере) и полной с созданием особых условий ее осуществления. Полная организация педагогической деятельности требует особой управленческой деятельности (менеджмент) и коллективных усилий. В связи с изменением и усложнением общественного устройства в последние десятилетия необходимость расширения форм организации педагогической деятельности значительно возрастает, следовательно, возрастает роль организаторов и увеличивается количество людей, участвующих в данной организации. Если раньше организованная педагогическая деятельность была связана только с подготовкой подрастающего поколения к жизни в школах и специальных учебных заведениях, а позднее – в детских домах и детских садах, то сегодня она необходима в разных формах социальной работы (адаптации, коррекции) с людьми разного возраста [5; 7]. Таким образом, следует говорить о трех субъектах педагогической деятельности – воспитанниках, педагогах и организаторах. При этом постоянными ее субъектами являются педагоги и воспитанники, функции которых, равно как и

организаторов, очень различны. Более того, можно и нужно говорить о двух сферах или уровнях данной деятельности – *стихийной* и *организованной*, которые являются автономными и, конечно, взаимосвязанными.

Деятельность воспитанника не может быть независимой от педагога профессионального или непрофессионального, в качестве которого может быть любой человек, чей опыт (знания, умения) позволяет ему быть наставником. Так же не может и деятельность педагога быть независимой от деятельности воспитанников. Она всегда выступает одной из составляющих в совместной деятельности воспитанников и педагогов и вне такого единства не существует. «В педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника, - считают В.А. Сластенин и его соавторы, - С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие *совокупного субъекта* педагогической деятельности» [8, с15]. Лишь отдельные стороны деятельности педагога, такие как планирование, подготовка к общению с воспитанниками, могут казаться индивидуальными и самостоятельными, но и они обусловлены качеством деятельности воспитанников, зависимы от них. «Одна из важнейших характеристик педагогической деятельности – ее совместный характер, - подчеркивает А.С. Роботова, - Она обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. Эта деятельность не может быть деятельностью только для себя» [2, с 6]. При этом совместная деятельность воспитанников и педагогов может быть независимой и зависимой от деятельности организаторов, управленцев, то есть выступает автономной по отношению к ним. В свою очередь, деятельность организаторов не может быть полностью независимой от совместной деятельности воспитанников и педагогов, она обусловлена особенностями их деятельности, целями и содержанием. В то же время, не являясь постоянной в педагогической деятельности, деятельность управленцев обладает определенной степенью самостоятельности.

В целом же, именно совместная деятельность воспитанников, педагогов (непрофессиональных и профессиональных) и организаторов понимается сегодня как педагогическая деятельность. Более того, в соответствии с автономностью отдельных сфер деятельности ее субъектов можно говорить о стихийной и организованной педагогической деятельности в рамках специальных заведений. Наконец, в соответствии с качественно разной направленностью ее сфер можно говорить о видах педагогической деятельности. Основными видами педагогической деятельности В.А. Сластенин и его соавторы считают преподавание и воспитательную работу, которая понимается как «деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управления разнообразными видами деятельности воспитанников» [8, с. 24,26]. Думается, что деятельность организаторов, бесспорно, следует считать видом педагогической деятельности. Но надо признать, представление о видах педагогической деятельности требует значительного уточнения. Более того в связи с различием стихийной и организованной, совместной и самостоятельной деятельности ее субъектов необходимо выявить качественное различие совместной деятельности ее субъектов, в частности процессов воспитания, обучения (в том числе преподавания) и управления данными процессами. И потому данный вопрос будет предметом нашего дальнейшего обсуждения. Сегодня мы ясно представляем, что эффективность педагогической деятельности зависит от активности всех субъектов и взаимодействия ее видов.

Мы выделили, в противовес традиционной точке зрения, современную и более широкую трактовку педагогической деятельности, бесспорно, требующую уточнения многих положений о сущности ее, которые раскрываются в функциях субъектов, формах и назначении, ее видах, качествах и законах.

Конечно, главным субъектом являются воспитанники, количество которых в разных формах педагогической деятельности может быть разным: от одного (в семье, в занятиях индивидуальных) до 100-150 в поточных лекциях вуза и даже до нескольких тысяч в массовых формах работы (митинги, собрания). Наиболее эффективным является наличие постоянной группы воспи-

танников количеством 10-15 человек для практических занятий и 40-50 человек для теоретических занятий с одним педагогом. Быть активными и инициативными в выражении своих желаний, интересов, взглядов при обсуждении тех или иных вопросов с целью усвоения знаний и умений как в общении с педагогом, так и в общении друг с другом – это основные функции воспитанников, учащихся, студентов. Именно активность учащихся в выражении и реализации своих желаний, интересов и взглядов является основой ориентации в деятельности педагога. Именно их активность во взаимодействии с педагогом и другими воспитанниками выступает основным критерием эффективности педагогической деятельности.

Роль педагога, как и педагогическая деятельность в целом, может быть случайной, непреднамеренной, обусловленной возрастом, родительскими инстинктами, положением в социальной группе, опытом и должностью, но может быть преднамеренной, планируемой и организованной. Следует подчеркнуть, профессиональные педагоги, как правило, участвуют в организованных формах педагогической деятельности. Функции педагога – помочь воспитанникам активно овладевать знаниями, навыками, умениями, познавать окружающий мир, его ценности и ориентироваться в нем, осознавать себя и свое место в этом мире, овладевать опытом жизни людей. По мнению Л.Б. Ительсона, педагог должен выполнять функции: информатора, друга, диктатора, советчика, просителя и вдохновителя [8, с 33]. Однако, по нашему мнению, функции диктатора и просителя не соответствуют назначению деятельности педагога. Требовательность, об этом говорит автор, не тождественна функции диктатора, равно как помогать, просить и советовать – это не одно и то же. Наконец, функция информатора не является, на наш взгляд, специфической и основной для педагога. Педагог редко дает новую информацию воспитанникам, он должен опираться на уже имеющиеся у воспитанников знания о разных явлениях окружающей жизни. Эти знания воспитанники получают из разных источников и без педагога, и с его помощью. Помочь разоб-

ратся в той или иной информации, выявить в ней ценное для воспитанников – вот важнейшая из функций педагога.

Таким образом, педагог выступает в роли старшего и опытного товарища, помощника, консультанта, контролера и организатора самостоятельной деятельности воспитанников. Он объясняет те или иные явления окружающего мира, помогает выявить их особенности, качества, закономерности и подлинные ценности мира. Педагог наблюдает за деятельностью воспитанников, консультирует и контролирует их, помогая познакомиться с опытом других людей, в том числе с его собственным опытом, а также совместно с воспитанниками планирует и организует процесс их самовоспитания и самообучения. В этом смысле бытующие в практике выражения «педагог дает знания и формирует умения», «педагог учит и передает опыт» – очень неточны и неверны по существу. Ведь дать знания или передать опыт как материальные вещи просто нельзя. Можно познакомить учащихся с миром тех или иных представлений и охарактеризовать их. Усвоить знания и опыт, то есть считать те или иные знания своими, отобрать наиболее ценное в опыте – это результат только деятельности самих воспитанников. «Научить никого и ничему нельзя, можно лишь помочь учиться», – гласит народная мудрость, подчеркивая функции воспитанников и педагогов. Иными словами, педагог не учит, а помогает учиться, не дает знания и формирует навыки, умения, а помогает овладеть знаниями, навыками и умениями.

Функции организаторов (управленцев) многообразны и требуют участия многих людей. Создание условий для осуществления педагогической деятельности (материально-технических, финансово-экономических и правовых) – одна из задач, задача сложная и комплексная. Ее решение требует участия не только работников учебного заведения, но и работников ряда управленческих учреждений города, области, страны. Планирование педагогической деятельности как перспективное, так и текущее – иные задачи, требующие решения многих вопросов, в том числе проведения исследовательской работы, и конечно участия в ней значительного числа людей. Наконец, кон-

троль эффективности реализации педагогических процессов и всей организованной педагогической деятельности – не менее важная задача управления, задача столь же сложная и комплексная, как предыдущие [9, с 33]. В прошлом данные задачи в полном их объеме практически не ставились и не решались. Отдельные вопросы организации деятельности некоторых учебных заведений (финансовые и правовые, планирования и контроля) фактически решались усилиями самих педагогов. Лишь с появлением университетов эти задачи становятся актуальными как для учебных заведений, так и для всего общества. В полном объеме задачи организации и управления стали предметом деятельности специальных государственных учреждений в отдельных европейских странах с конца XVIII столетия. Это были министерства и департаменты просвещения и образования. Сегодня работники системы образования – это значительное число людей, выполняющих важные управленческие функции.

Формы педагогической деятельности и ее роль в обществе

Как уже говорилось, педагогическая деятельность может осуществляться стихийно, случайно, непреднамеренно, даже неосознанно и неорганизованно, но может быть преднамеренной, осознанной, планируемой и организованной. Среди бесконечного разнообразия форм педагогической деятельности следует выделить:

- стихийные (непреднамеренные);
- преднамеренные, но недостаточно организованные;
- плано-организованные.

Первая группа форм осуществления педагогической деятельности характерна для любых видов и разновидностей коллективной и групповой деятельности, включая общение индивидуальное, в быту, на производстве, в досуговой деятельности, в общественной и научной работе. Общаясь с друзьями, мы рассказываем об увиденном, услышанном, обсуждаем те или иные

события, а следовательно ориентируем друг друга, выявляем ценное или положительное для нас, то есть включаем в наше общение решение задач педагогических, хотя этого не осознаем и об этом не думаем. При этом, кто выполняет роль педагога и воспитанника не имеет значения. Мы принимаем активное участие, если обсуждаемые вопросы, события, факты нам интересны, и пассивно участвуем в общении, если это нас не интересует. Главное, подобные стихийные формы общения, осуществляемые постоянно, ежедневно, не являются чисто педагогическими. Это разнообразные формы самой жизни и нашего общения в ней. Однако поучительная или назидательная направленность (сторона, аспект) постоянно является в них одним из составляющих компонентов, часто не самым важным, но обязательно есть. Иными словами, любое общение на производстве, дома, в семейном кругу и среди друзей всегда включает в себя элемент назидательности и поучительности. При этом роли и функции субъектов при обсуждении данных вопросов не фиксируются и не контролируются.

Вторая группа форм – преднамеренное, но недостаточно организованное общение осуществляется и дома, и на работе, и во время отдыха, и в процессе общественной работы. Но, в отличие от стихийных форм воспитания, назидательные и поучительные вопросы, факты и направленность осознанно инициируются здесь либо совместно, либо кем-то из участников общения, берущих на себя функции организаторов. Педагогическая направленность данных форм общения является очень важной, хотя и не всегда выступает главной. Определены здесь и роли участников педагогического общения – воспитанники, педагоги и организаторы. Но, как правило, в роли педагогов и организаторов часто выступают родители, старшие по возрасту, должности и опыту, то есть непрофессионалы. Именно поэтому подобное педагогическое общение нередко оказывается недостаточно подготовленным и эффективность его не столь велика, как хотелось бы.

Третья группа – планомерно организованные формы педагогической деятельности – это знакомые нам формы дошкольного и школьного воспитания,

обучения в училищах, техникумах и вузах, на курсах начальной профессиональной подготовки и курсах повышения квалификации. Здесь ясно определены роли всех субъектов, виды и разновидности процесса воспитания и обучения, а также типы взаимодействия учащихся и педагогов в том или ином учебном заведении. Организованные формы педагогической деятельности активно дифференцируются в последние столетия по признаку возрастному, профессиональному, дефектологическому и социальной направленности, различающему воспитанников (учащихся, слушателей, студентов) и опыт, который необходимо им усвоить. В результате образуются специфические и нередко автономные области организованной педагогической деятельности в обществе:

- дошкольное и школьное воспитание;
- дополнительные формы воспитания (организация досуговой деятельности людей);
- профессиональное обучение (начальное, среднее, высшее);
- дополнительное профессиональное обучение в учебных заведениях, на производстве и центрах профессиональной подготовки;
- социальная адаптация (воспитание и обучение) в детских домах и школах, в том числе дефектологическое воспитание и обучение;
- социальные формы коррекции воспитания трудных подростков (профилактика правонарушений и профориентации), родителей, пенсионеров, правонарушителей как дополнительные формы социально-педагогической работы.

Таким образом, педагогическая деятельность – это *деятельность, осуществляемая в разнообразных формах всеми членами общества и связанная с процессами передачи и усвоения социально-культурного опыта, адаптации и ориентации в жизни, а в целом с процессами социализации и развития как всего общества, так и каждого человека.* «Педагогическая деятельность – самая вечная и непреходящая сфера человеческой деятельности, - пишет Н.Н. Никитина, - Она возникла с потребностями общества в

трансляции... культуры и заложенного в ней социального опыта»[6, с 5]. Основная цель этой совокупной деятельности общества – совершенствование его гуманной основы и направленности развития. Педагогическая деятельность является источником гуманности как высшей ценности жизни общества, тех ее качеств, которые отличают жизнь человеческого общества от жизни животных. «Школа – мастерская гуманности», - утверждал известный педагог XIX столетия Д.Д. Семенов [4, с 176].

Вместе с тем, деятельность педагогическая выполняет и более прагматические задачи – ориентации в окружающей жизни, адаптации к ее явлениям, требованиям и изменениям. Главное, что она всегда ориентирует на лучшее в существующем опыте и преодоление недостатков. В этом смысле педагогическая деятельность всегда направлена к будущему и, можно сказать, является мечтательной или идеалистической деятельностью, устремленной к совершенствованию общества.

Как следствие, педагогическая деятельность выступает источником интереса к разным областям знания человека и наукам, прежде всего общественным. Иными словами, она являлась и является источником познавательной деятельности человека и деятельности исследовательской. Не случайно ученые древности – Фалес и Конфуций, Сократ и Демосфен, Архимед, Пифагор и Эвклид, Гиппократ, Платон, Аристотель, Эпикур и Квинтилиан, – представляя разные области знания, почти все были педагогами. С возникновением университетов это объединение научной и педагогической деятельности в вузах становится естественным выражением требований общественного устройства.

Важнейшие и неизменные качества педагогической деятельности свидетельствуют об ее законах, совокупность которых дает обобщенную характеристику этой сложной общественной деятельности. Такими постоянными качествами, на основании которых можно говорить о законах данной деятельности, на наш взгляд, являются:

- Педагогическая деятельность – это деятельность всего общества, где каждый из членов общества участвует в ней всю жизнь, выполняя разные роли и функции.
- Основное назначение педагогической деятельности – быть источником гуманности как высшей ценности общества и одного из средств его совершенствования.
- Важнейшими задачами педагогической деятельности являются ориентирование в жизни и коррекция деятельности каждого члена общества в соответствии с общественными идеалами и стремлением индивида.
- Педагогическая деятельность всегда устремлена к лучшему будущему.
- Основой педагогической деятельности является совместная деятельность двух ее постоянных субъектов – воспитанников и педагогов.
- Научить никого и ничему нельзя, можно лишь помочь учиться.
- Разнообразие форм педагогической деятельности выступает признаком всеобщей ее необходимости, сложности и многогранности.
- Стихийная педагогическая деятельность выступает как атрибутивное качество (сторона, аспект) самой жизни.
- Качество организованной педагогической деятельности – показатель уровня цивилизации общества.
- Взаимосвязь со всеми формами жизни человеческого общества – источник совершенствования педагогической деятельности.

*

*

*

Предложенная трактовка педагогической деятельности актуализирует целый ряд вопросов, требующих уточнения и пересмотра. Это вопросы о различии и соотношении ее видов, раскрывающие механизм педагогической деятельности в обществе. Это вопросы об интересах и потребностях разных типов воспитанников, о целях и задачах, принципах и содержании педагогической деятельности, о видах и формах, методах и средствах педагогического общения. Это вопросы об организации педагогической деятельности в

обществе, ее планировании и управлении. Это, безусловно, вопросы о понятийном аппарате педагогического обихода. Наконец, это вопрос о необходимости *общепедагогической* подготовки всех членов общества на разных уровнях воспитания и обучения.

В то же время данная трактовка педагогической деятельности уже сегодня позволяет осмыслить ее категориальный статус как в практике педагогической, так и в педагогической науке. Более того, новый статус педагогической деятельности требует уточнить круг педагогических категорий, их иерархию, назначение и содержание, что может и должно быть значительным вкладом в совершенствование педагогической науки и практики. «Понятие педагогическая деятельность должно занять достойное место среди основных категорий педагогики, - справедливо утверждает Л.А. Беляева, - Оно позволяет определенным образом упорядочить соотношение целого ряда педагогических категорий и может служить основой и отправной точкой в анализе и разработке ряда новых проблем и направлений» [1, с 40]. В частности, данная трактовка педагогической деятельности позволяет уточнить и представление о педагогическом процессе, который совершенно очевидно не может быть тождественным ей.

Уточнение педагогической деятельности позволяет ясно отличить ее от деятельности исследовательской с иными целями и задачами, особым понятийным аппаратом, условиями и формами осуществления, методами и средствами, наконец, законами, закономерностями и критериями качества [10, с 10]. Тот факт, что отдельные положения и выводы педагогической науки находят применение в педагогической деятельности и становятся ее атрибутами, свидетельствует не о превращении ее в научную деятельность, как это утверждают отдельные ученые, а об эффективности педагогической науки на современном этапе [3, с 13].

Литература

1. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995, Вып.1. С 36-45.
2. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова и др. М.: Академия, 2000. 208 с.
3. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М.: Педагогика, 1984. 176 с.
4. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Никитина Н.Н. и др. Основы профессиональной педагогической деятельности. М.: Академия, 2002. 234 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
9. Столяренко А.М. Общая педагогика. М.: 2006.
10. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2001. 320 с.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1974, Т.1. С 229-547.

Глава 2

КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопросы о понятийном аппарате педагогической науки и практики, в частности о категориях, постоянно обсуждаются в исследовательских и научно-методических работах. Данные вопросы являются первоочередными в курсах о педагогике и обязательно освещаются в учебниках и учебных пособиях. Однако столь пристальное внимание к вопросам о педагогических категориях парадоксальным образом отражается на результатах, фиксируемых в учебниках и словарях. Консервативные в отборе мнений и точек зрения (это естественно, поскольку словари и учебники являются самым массовым информационным источником) они отражают сегодня далеко не передовые взгляды и позиции в вопросах трактовки категорий педагогики, а скорее взгляды ушедшего или уходящего времени. Обратимся к учебникам и словарям последних десятилетий с целью анализа существующих взглядов и позиций в понимании педагогических категорий.

Все авторы учебных пособий и словарей к числу категорий относят «воспитание», «образование», «обучение», а также «развитие» и «формирование». Большинство авторов к категориям относит понятие «педагогический процесс» как важнейшее в педагогике. В учебниках В.С. Безруковой, И.П. Зимней, Т.А. Стефановской, а также в учебниках под редакцией В.А. Сластенина, С.А.Смирнова, в круг категорий включаются «педагогическая деятельность», «социализация», «взаимодействие», «самовоспитание», «самообразование», «самообучение». Наконец, в учебном пособии под редакцией В.Д. Симоненко к категориям, помимо названных, относятся «педагогическая технология, задача, ситуация», «педагогические законы, закономерности, принципы и правила». Как видим, круг освещаемых категорий достаточно широк и мобилен. Подчеркнем, в числе педагогических категорий не на-

зывается «педагогика», которая должна быть исходной в данном ряду, на наш взгляд, а понятие «педагогическая деятельность» лишь в последние годы обретает категориальный статус. Данный факт свидетельствует о значительных изменениях, происходящих в педагогической науке и практике.

При этом ученые не всегда различают категории и понятия, а также общенаучные и педагогические категории. И если некоторые авторы, в частности Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, И.П. Подласый, В.И. Смирнов, стремятся провести такое различие, то осуществляется это далеко не всегда. Как следствие, статус данных категорий, определяемый иерархией, соотношением и назначением, остается неустановленным. Обычно авторы выделяют главную категорию (основную), которой подчинены другие категории, а ее содержание раскрывает наиболее общее представление о педагогике.

Ранее в качестве главенствующей большинство ученых считало категорию «воспитание» [10, с 3]. Но сегодня одни авторы (В.И. Андреев, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин) ведущей категорией называют «образование», другие (В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Т.А. Стефановская) – «педагогический процесс». Наконец, Л.А. Беляева в качестве главной называет категорию «педагогическая деятельность», Л.П. Крившенко – «образование как педагогический процесс», И.Ф. Харламов – «воспитание как педагогический процесс», а И.П. Зимняя – «обучение». Отсюда соотношение категорий понимается очень различно. Более того, иерархию категорий ряд авторов представляет в виде однолинейной зависимости. Например, И.П. Подласый предлагает следующий ряд иерархической зависимости: формирование – развитие – воспитание – образование – обучение [23, с 28]. «Категории «воспитание», «образование», «обучение» соотносятся по принципу матрешки», - подчеркивает В.С. Безрукова и эту мысль высказывает В.С. Селиванов [2, с 10; 24, с 17-18]. Большинство авторов считает иерархическую связь категорий более сложной, однако единства мнений в этом вопросе, к сожалению, пока нет. Наконец, функции категорий, выявляющие их назначение, не уточняются учеными, а в результате статус их остается не-

осознанным, что является, на наш взгляд, источником разной и нередко произвольной трактовки.

Итак, исходными задачами рассмотрения педагогических категорий является установление круга основных категорий, их иерархии, функций и соотношения. Но прежде уточним представления о категориях и понятиях.

Любая специальная деятельность, в том числе педагогическая, непременно имеет свой специфический язык общения, который постоянно взаимодействует с языком иных сфер деятельности, включая повседневную. Данный язык, отражая особенности и специфику мышления и деятельности, выступает средством (инструментом) этой деятельности и называется понятийным аппаратом. Он включает три уровня словесных выражений – терминологический, понятийный, категориальный.

Признавая различие трех уровней языкового выражения, представители разных областей знания не выработали единых представлений о сущности терминов, понятий и категорий. Поэтому вопросы о понятийном аппарате в той или иной сфере деятельности решаются по разному и не всегда удовлетворительно. Как следствие, отсутствуют ясные и взаимосвязанные трактовки терминов, понятий и категорий.

Термины - суть знаки, они обозначают ряд явлений в рамках определенной деятельности, подчеркивая их сходство, родство и в этом их назначение [7, с 184]. «В понятии отражается совокупность существенных признаков (предметов, явлений - Л.К.), чтобы с их помощью можно было отличить (выделить) данный предмет от всех остальных и обобщить однородные предметы в класс», - пишет А.Д. Гетманова [6, с 31]. *Понятия* по признакам масштабности, константности и иерархичности разделяются на группы (ряды), но всегда имеют определение (краткую характеристику), фиксируя качественность процессов, их различие и взаимосвязь [7, с 33-60]. Наиболее сложной и противоречивой является трактовка *категорий*. «К категориям относятся предельно широкие по своему объему понятия, для которых нельзя найти более широкие родовые понятия», - считают авторы Краткого словаря по логи-

ке [8, с 77]. В такой трактовке категории отождествляются с понятиями, что является препятствием в их осмыслении.

На наш взгляд, категории отражают не столько сущность отдельных масштабных явлений (это задача понятий), сколько представление об устройстве (механизме) всей сферы рассматриваемой деятельности – ее границах, видах и областях, компонентах и их взаимосвязи, обосновывая пути и способы данной деятельности. Категории не осознаются индуктивным путем, исходя из характеристики отдельных явлений в данной сфере деятельности. Они формируются на основе целостного представления о ней и становятся инструментом ее дедуктивного познания. Иными словами, категории выступают обобщенными характеристиками наиболее важных явлений, иерархия и взаимосвязь которых отражает целостный механизм этой деятельности и ее отношения с другими сферами деятельности. Категории, безусловно, не должны отождествляться друг с другом. Они конкретизируются понятиями, а также категориями и понятиями иных сфер деятельности, которые выступают средством уточнения. Круг категорий достаточно ограничен и включает в себя категории *общие* для всех видов и разновидностей данной деятельности и *специфические* для отдельных ее областей.

Вместе с тем, в силу объективно-субъективные оснований, категории в разных сферах деятельности различны и всегда имеют конвенциональный характер трактовки. С формированием категорий развитие понятийного аппарата не прекращается и его совершенствование становится средством внутренней самоорганизации данной деятельности. Понятия и категории исторически изменчивы, что зависит от уровня развития данной деятельности и ее самосознания.

Круг категорий, их иерархия, взаимосвязь и назначение

Обратимся к выделяемым педагогическим категориям. Прежде всего, из круга категорий, называемых учеными, следует исключить общенаучные категории и понятия, которые используются в разных областях научного

знания и не отражают специфику деятельности педагогической. К их числу относятся категории «развитие», «формирование», «социализация», «взаимодействие». Кроме того, из числа категорий исключим такие педагогические понятия, как «самовоспитание», «самообучение» и «самообразование», которые бесспорно характеризуют важные и атрибутивные качества процессов воспитания, обучения и образования, но не являются равноправными по отношению к данным категориям.

Таким образом, можно говорить о круге основных категорий, отражающих важнейшие в педагогике явления. Это те категории, которые отдельными учеными считаются наиболее важными или главными – «педагогическая деятельность», «воспитание», «обучение», «образование», «педагогическая система» и «педагогический процесс». Уточним иерархию данных категорий, что безусловно требует выявления общей их характеристики, отличия и взаимосвязей.

Воспитание понимается И.Ф.Харламовым в широком смысле как «специально организуемый и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования деятельности личности по овладению общественным опытом..., как подготовка подрастающего поколения к жизни,.. воспроизводство социального опыта в индивидуальном, перевод человеческой культуры в индивидуальную» [29, с 78,82]. Воспитание, по мнению автора, включает в себя «воспитание в узком смысле» (формирование идеологических, нравственных убеждений) и «обучение» (процесс овладения знаниями, умениями) [29, с 83]. При этом «обучение», трактуется И.Ф. Харламовым и в более широком смысле, но совершенно идентично трактовке «воспитания» [29, с 83,149]. Подобные усложненные трактовки путем синонимического (в случае сходства, близости) и произвольного использования понятийного аппарата мы найдем во многих работах. Не вдаваясь в подробный анализ, сравним определения категории «воспитание»:

Бабанский Ю.К.– «процесс передачи... опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду» [19, с 7];

Подласый И.П. – «целостный и организованный процесс формирования личности» [23, с 22];

Смирнов В.И. – «совокупность формируемых воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей» [26, с 15-16];

Безрукова В.С. – «процесс передачи опыта...и усвоения его, направленный на развитие человека» [2, с 7];

Стефановская Т.А. – «часть педагогического процесса, в которой образование, развитие и формирование личности происходит... под руководством и в результате деятельности воспитателя» [28, с 41].

Казалось бы, понимание категории «воспитание» в приведенных высказываниях достаточно сходно и может быть выражено следующим образом: воспитание – это процесс передачи и усвоения опыта с целью подготовки молодого поколения к жизни и формирования личности. Выделив ключевые слова, мы получим сжатое изложение трактовок, которое является определяющим для позиции авторов. Воспитание – это

процесс передачи опыта (Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова);

процесс формирования личности (И.П. Подласый);

совокупность воздействий общественных институтов (В.И.Смирнов);

специально организуемый педагогический процесс (И.Ф.Харламов);

часть педагогического процесса (Т.А. Стефановская).

«Понятийный аппарат педагогики... претерпевает постоянные изменения, - пишет Ю.К. Бабанский, - В силу этого в педагогической литературе можно встретить различные определения одних и тех же понятий, что зависит от аспекта их рассмотрения, а также – акцентов» [20, с 8-9]. Справедливое высказывание ученого активизирует мысль о том, что за разными трактовками «воспитания», представляющими собой аспекты рассмотрения, должна быть исходная категория, отражающая целостность данного явления, которую необходимо осмыслить. Наконец, нельзя не обратить внимание на то,

что "воспитание" понимается во многих работах как процесс, осуществляемый постоянно и нередко в стихийных, неосознаваемых формах [2; 23; 27].

Обучение – это «специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителя и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил... обучаемых», - пишут Г.М. и А.Ю. Коджаспировы [13, с 95]. Данное определение объединяет мнения большинства авторов учебных пособий. Различие их в том, что ученые акцентируют в обучении:

- процесс взаимодействия учеников и учителей (В.И.Андреев, И.Ф. Харламов, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, С.А. Смирнов, В.И. Смирнов);
- способ освоения знаний, познавательную деятельность в педагогическом процессе (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Т.А. Стефановская);
- процесс передачи опыта во взаимодействии учеников и учителя (В.С. Безрукова, И.А. Зимняя).

Как ясно, категория «обучение» понимается авторами практически так же, как и «воспитание», то есть выступает синонимом. Кроме того, большинство ученых подчеркивают неотрывность процесса обучения от воспитания, их единство и сходность, хотя некоторые авторы (И.Ф. Харламов, В.А. Сластенин) считают, что обучение является частью воспитания. Уточним, близость, сходство и взаимодействие процессов воспитания и обучения понятны и очевидны, что следует из определений данных категорий. Но их особенности, различие и специфичность остаются недостаточно ясными, хотя большинство авторов «обучение» понимает как процесс, осуществляемый в определенные периоды жизни человека и всегда организованный, в отличие от «воспитания».

Образование следует понимать как «степень образования (формирования) личности», - пишет И.Ф. Харламов и поясняет, - Содержание образования – это система знаний, умений, идей» [29, с 128]. Совершенно очевидно, что часть высказывания автора отождествляет образование с воспитани-

ем (процесс формирования личности), другая же часть – с обучением (система знаний, умений). «Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства», - утверждают Л.П. Крившенко и М.Е. Вайндорф - Сысоева [14, с 11]. Подобную трактовку разделяют многие ученые:

Бабанский Ю.К. – «процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений, формирование на их основе качеств личности»[19, с 8];

Подласый И.П. – «результат обучения ..., объем систематизированных знаний, умений, навыков» [23, с 25];

Смирнов В.И. – «освоение (в учебном заведении) системы знаний, умений, навыков» [26, с 17];

Сластенин В.А. – «процесс развития и духовного формирования личности, процесс социализации» [25 с 78];

Смирнов С.А. – «процесс (или результат) освоения уровней культурного наследия общества и связанный с ними уровень индивидуального развития» [27, с 9];

Безрукова В.С. – «специально организованная система передачи и приема опыта, предназначенная для развития» [2, с 9];

Пидкасистый П.И. – «общественно организованный и нормированный процесс передачи социально значимого опыта, представляющий становление личности» [20, с];

Зимняя И.П. – «создание, формирование, развитие человека по образу» [9, с 41];

Как ясно, в понимании категории «образование» ученые объединяют представления о воспитании и обучении. «Обучение и воспитание суть стороны единого процесса образования» как «главного инструмента культурной преемственности поколений», - подчеркивают Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский [4, с 3-5]. На наш взгляд, подобная трактовка не разрешает, а усугубляет проблему синонимичности трех основных категорий. И повторим, близость

и взаимодействие данных явлений бесспорны, но убедительность этого положения зависит от полноты осмысления их различия и специфичности.

Главное, большинство авторов подчеркивает, что «образование» – организованный обществом процесс передачи социально-культурного опыта. Отсюда возникает идея понимания данной категории как исходной в педагогике и отождествления ее с педагогической деятельностью в целом, точнее с организованной ее частью. Именно данная трактовка стала доминирующей в работах ряда ученых, в частности М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, В.С. Леднева, Б.С. Гершунского, и легла в основу разработки нормативных документов о системе образования, в том числе Закона РФ «Об образовании», где говорится: «Под образованием... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства» [18, с 3; 15; 24;]. «Образование» в подобной трактовке «выступает синонимом термина «система образования», - размышляет Г. Н. Штинова, - однако при замене ощущается утрата какого-то важного компонента» [31, с 307].

Вместе с тем, хотелось бы отметить некоторые особенности в понимании категории «образование» у отдельных ученых. Говоря об образовании как специально организованной системе, В.С. Безрукова подчеркивает: «Это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. Они осуществляют передачу и прием опыта поколений согласно своим целям, программам, структурам... Посредством такого образования идет управление развитием человека» [2, с 9]. Характеризуя образование, В.А. Сластенин пишет: Социализация «предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности... Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называют образованием» [25, с 77-78]. Данные положения подчеркиваются в работе И.А. Зимней, считающей что образование – это «социальный институт с функцией культурного воспроизводства человека или культуры человека в обществе»

[8, с 41]. «Подход к образованию как системе предполагает совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием, - пишет Г.Д. Бухарова и считает, - Данная позиция может быть названа управленческой» [5, с 87]. Идея подобной трактовки «образования» утверждается в работе Г.М. и А.Ю. Коджаспировых, которые подчеркивают, что «образование» можно понимать как «специально организованную систему условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений» [13, с 92]. Данные уточнения, на наш взгляд, очень важны, они могут и должны стать основой понимания специфики «образования».

Таким образом, трактовка категории «образование» как «целенаправленного процесса воспитания и обучения» включает в себя разные явления:

- организованную педагогическую деятельность в целом;
- процессы передачи и усвоения социально-культурного опыта (процессы воспитания и обучения);
- процессы организации и управления педагогической деятельности в обществе как определенной системы.

При этом именно данная трактовка обусловила понимание «воспитания» и «обучения» как компонентов «образования» (организованной педагогической деятельности в обществе), стала источником синонимичности понятия «педагогическая система» и причиной отсутствия понятийного отражения процессов управления в педагогической деятельности, что сегодня является крайне необходимым. Подобное объединение и отождествление разных явлений в одной категории является источником многих противоречий в понимании как всего механизма организованной педагогической деятельности, так и отдельных ее сторон, аспектов и единиц. «К сожалению, необходимо признать, что в ходе обсуждения фундаментальных проблем педагогической науки собственно научная аргументация зачастую уступает точке зрения «авторитетных» лиц, - пишет А.И. Пискунов, - Отсутствие же еди-

ного подхода к трактовке понятий «образование» и «воспитание», характерного для всех стран мира, вызывает много недоразумений. Так в англоязычных странах, например, фактически даже отсутствует даже понятие «педагогика», которое отождествляется с понятиями «воспитание» и «образование», а они, в свою очередь, не дифференцированы друг от друга» [10, с 3]. «Данное обстоятельство приводит к сложностям при разработке теоретических проблем педагогики», - подчеркивает автор [10, с 3].

Итак, выдвигаемые учеными трактовки трех основных категорий оказываются не только синонимичными, но и объединенными в единый, неразличимый комплекс. И потому отличие данных категорий является первоочередной задачей для нас.

Многие педагоги сходны во мнении о том, что процессы *обучения*, как правило, осуществляются:

- а) всегда организовано;
- б) в течение определенного времени (периоды жизни воспитанников);
- в) в рамках учебных заведений;
- г) с участием профессиональных педагогов.

Процессы же *воспитания* осуществляются на протяжении всей жизни человека и стихийно в формах самой жизни (в семье, в процессе отдыха, труда и общественной жизни), и организовано в специальных заведениях (детский сад, школа, колледж, вуз) с участием профессиональных педагогов.

Эти различия, бесспорно, справедливы. Вместе с тем, большинство педагогов подчеркивают, что процессы обучения целенаправленны на усвоение знаний и умений, т.е. представляют собой познавательные процессы, тогда как процессы воспитания направлены на усвоение духовных ценностей, на обретение навыков культуры поведения, общения, на формирования интересов. Справедливо ли это положение, выступающее у многих авторов главным критерием различия обучения и воспитания? Разве процессы воспитания, направленные на усвоение духовных ценностей не являются познавательными? Разве не нужны знания для усвоения ценностей жизни, обретения

навыков поведения, общения, для формирования интересов? И наоборот, разве процессы обучения как процессы познания не включают в себя усвоение ценностей, идеалов и формирование интересов? Процессы воспитания так же, как и обучения, включают в себя познавательную деятельность в качестве своей основы. Следовательно, положения о познавательной деятельности как специфической для обучения и о направленности воспитания только на усвоение духовных ценностей в качестве критериев различия воспитания и обучения некорректны.

Суть коренного различия воспитания и обучения при всем их сходстве и родстве в ином. Это различие в качестве обретаемых знаний, умений и ценностей, а в целом – социально-культурного опыта, который передается и усваивается воспитанниками, учащимися. Сравним опыт, который мы усваиваем в семье, в детском саде и в школе, с опытом, который мы познаем и обретаем в специальных учебных заведениях – училищах, техникумах, вузах, а также на курсах повышения квалификации. В первом случае мы осваиваем опыт повседневной, *гражданской* жизни. Во втором случае мы говорим о процессах передачи и усвоении опыта специальной или *профессиональной* деятельности. Именно различие опыта деятельности гражданской и профессиональной, который передается и усваивается от поколения к поколению, обуславливает отличие процессов воспитания и обучения. Данные процессы родственны, во многом сходны, но качественно различны, представляя разные уровни усвоения социально-культурного опыта человеческого общества, где первый уровень представляет собой процессы воспитания как стихийные в формах самой жизни, так и организованные, а второй – организованные процессы обучения в специальных заведениях.

Уровни усвоения социально-культурного опыта

Воспитание	Опыт гражданской (бытовой, повседневной) деятельности
Обучение	Опыт специальной или профессиональной деятельности

И поскольку второй уровень основывается на первом, то есть вбирает его в себя, ведь усвоение опыта специальной деятельности невозможно без опыта повседневной жизни, без учета ее ценностей, то справедливы и утверждения об единстве и неразрывности процессов обучения и воспитания в учебных заведениях. В то же время воспитание, выступая в качестве исходного уровня усвоения социально-культурного опыта, может быть независимым от обучения, то есть автономным процессом. Таким образом, воспитание может быть самостоятельным процессом и может осуществляться в единстве с обучением, тогда как обучение – это всегда процесс неразрывного единства с воспитанием и вне воспитания не существует. Данное различие процессов воспитания и обучения соответствует положению о видах педагогической деятельности и уточняет его.

Вернемся к категории «образование», в понимании которой необходимо не только различать: а) организованную обществом и государством педагогическую деятельность в целом как педагогическую систему и б) процесс управления данной педагогической деятельностью, но и определить какое из данных явлений является специфическим для нее. Напомним, что отдельные авторы (В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, В.С. Безрукова, Г.Д. Бухарова, Г.М. и А.Ю. Коджаспировы), характеризуя систему образования, подчеркивают, что это система организации (управления) учебных заведений, в рамках которой они функционируют, осуществляя процессы передачи опыта и формирования человека. Иными словами, образование – это «система управления» педагогической деятельностью, как справедливо пишет В.А. Сластенин [25, с 78]. Думается, с данным мнением можно и нужно согласиться, поскольку только в такой трактовке разрешаются все отмеченные выше противоречия и открывается перспектива дальнейшего уточнения и организованной педагогической деятельности в целом, и процессов воспитания и обучения в ней, и процессов управления в педагогической деятельности.

Итак, категорию «образование» следует понимать как *систему управления педагогической деятельности в обществе*, которая оказывает целена-

правленное влияние на процессы воспитания и обучение и выступает неотъемлемой их стороной в отдельных учебно-воспитательных заведениях и их объединениях в масштабах города, области, региона, страны. Что касается организованной педагогической деятельности в целом, то отражение ее должно осуществляться другой категорией – «педагогическая система», которая наряду с категориями «педагогическая деятельность» и «педагогический процесс» активно входит в педагогический обиход.

С устранением синонимичности категорий «воспитание», «обучение», «образование» и выявлением их отличия уточняется трактовка новых категорий «педагогический процесс», «педагогическая система» и «педагогическая деятельность».

«Понятию педагогическая деятельность может быть отведено место начала, исходной категории, теоретическое развертывание которой дает возможность вывести все остальные категории педагогики», - пишет Л.А. Беляева [3, с 40]. «В настоящее время... может считаться общепризнанной в педагогике категория «педагогическая деятельность», - признает М.А. Галагузова [6, с 175]. И совершенно справедливо В.А. Слатенин подчеркивает, что педагогическая деятельность «представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений к младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [25, с 24]. Следует подчеркнуть, что данная деятельность постоянно осуществляется всем обществом и каждым ее членом на протяжении всей жизни, то есть является атрибутивным качеством жизни общества. Как уже говорилось, назначение педагогической деятельности – быть источником гуманности общества как высшей его ценности, основы и средства совершенствования. Педагогическая деятельность сложна и разнообразна, она может быть стихийной и неосознанной, но может быть осознанной и организованной, в качестве которой понимается как педагогическая система. В этом смысле «педагогическая деятельность», бесспорно, выступает *исходной* и ко-

ренной категорией в понятийном аппарате педагогики. Видами педагогической деятельности, в том числе организованной, являются процессы воспитания, обучения и образования, а наименьшей единицей (формой) организованной педагогической деятельности является педагогический процесс. Взаимодействие видов, разновидностей (областей) и единиц организованной педагогической деятельности отражает ее механизм.

Категория *«педагогическая система»* отражает организованную педагогическую деятельность, представляющую собой совокупность целенаправленных (управляемых) процессов воспитания и обучения в разных типах учебно-воспитательных заведений. По назначению можно выделять педагогические системы общего (дошкольного и школьного) воспитания, профессионального обучения, социальной адаптации и коррекции как области организованной педагогической деятельности. В масштабном отношении можно различать педагогические системы малые (в рамках учебных заведений), средние (муниципальные, ведомственные) и большие (областные, региональные и государственные). Наименьшей единицей педагогических систем выступает педагогический процесс.

Как говорилось, *педагогический процесс* можно и нужно понимать сегодня как организацию взаимодействия учащихся и педагогов, выступающую наименьшей единицей в рамках педагогической системы учебно-воспитательного заведения, раскрывающей единство и взаимосвязь процессов воспитания, обучения и образования. По существу категория «педагогический процесс» включает в себе специфику профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, мы можем говорить об иерархической связи основных педагогических категорий, дающей картину соотношения важнейших явлений в педагогике. Категория «педагогическая деятельность» выступает как исходная. Ее виды отражают категории «воспитание», «обучение» и «образование», а категории «педагогическая система» и «педагогический процесс» отражают организованную педагогическую деятельность в ее целостности и

наименьшую единицу, заключая в себе специфику профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая
деятельность

Воспитание

Обучение

Образование

Педагогическая система

Педагогический процесс

Содержание основных категорий

Уточним категории «воспитание», «обучение», «образование», «педагогическая система» и «педагогический процесс», их особенности и качества, раскрывающие механизм практической педагогической деятельности.

Воспитание – процессы передачи и усвоения опыта *повседневной* деятельности и гражданской жизни, направленные на саморазвитие личности воспитанников и общества в целом. Данный опыт предстает в виде знаний и представлений об окружающих нас людях и человеческом обществе, о животном и растительном мире природы, об эстетических и нравственных представлениях, а также о ценностях и идеалах общества. Опыт этот предстает в виде навыков и умений повседневной деятельности, деятельности индивидуальной и совместной, трудовой и досуговой, деятельности в семье, в кругу друзей и в незнакомой обстановке, наконец, в виде навыков и умений общения с разными людьми и отношения к ним. Воспитание – это всегда совместная деятельность воспитуемых и воспитателей. При этом главным субъектом в совместной деятельности выступают воспитуемые, чьи интересы, желания и стремления являются центром внимания. Каждый из нас вовлечен в процессы воспитания с рождения и участвует в них всю жизнь то в роли вос-

питуемого, то в роли воспитателя, а в некоторых ситуациях и в роли организатора.

Развитие личности человека и общества в целом как процесс количественного и качественного изменения сложен и многогранен. Развитие человека осуществляется и генетическим путем – путем наследования способностей и навыков деятельности своих предшественников, и путем социально стихийным, то есть самоориентации и адаптации в своей социальной среде. Последний путь, называемый саморазвитием, очень важен и является доминирующим, но он подвержен многим случайностям. В этом смысле процесс воспитания, осознанно организованный обществом, выступает основным путем, призванным регулировать процесс саморазвития. Само развитие, как сказано, многогранно и включает в себя совершенствование физическое, физиологическое, психологическое, социальное, а также интеллектуальное и духовное. «Воспитание должно подготавливать к непосредственному и опосредованному самосохранению, к родительским обязанностям, к гражданской жизни и к различным занятиям, доставляющим удовольствие», - писал П.Ф. Каптерев и подчеркивал многогранность такой подготовки (физической, физиологической, умственной, эстетической, социальной, волевой) в организованном воспитании [11, с 439]. Сегодня многогранность воспитания понимается как «всестороннее развитие личности», необходимое современному обществу для его совершенствования.

Процессы воспитания могут быть стихийными, случайными, неосознанными и осознанными, преднамеренными, организованными. Обсуждение любых вопросов с родителями, новостей с друзьями, случайная встреча с человеком, оставившая неизгладимый след, просмотр телепередач, чтение газет и журналов, общение с художественными произведениями – все это процессы воспитания, где роль воспитателя выступает либо случайной, непреднамеренной, часто неосознаваемой и даже опосредованной, либо обусловленной возрастом, физиологическими инстинктами (родительскими) и положением в социальной группе. Стихийные процессы воспитания высту-

пают как самоценные и автономные по отношению к процессам обучения и образования. Подчеркнем, данные процессы воспитания выступают как атрибутивное качество (свойство) всех форм и видов деятельности человеческого общества или растворение педагогической деятельности в формах самой жизни.

В организованных процессах воспитания (детский сад, школа, кружки в клубах) в роли воспитателя чаще выступает профессиональный педагог, а воспитуемые (группа, коллектив) осознанно принимают участие в совместной познавательной и практической деятельности. Роль воспитателя значительна в таких процессах. Он выполняет функции старшего товарища, помощника, консультанта, организатора и контролера самостоятельной деятельности воспитанников в овладении знаний и умений, необходимых в их повседневной жизни. Активность и самостоятельность воспитанников как необходимая и важнейшая сторона их совместной деятельности с педагогом – самовоспитание, от которой в первую очередь зависит эффективность. Знания и умения, а в целом опыт повседневной жизни, безусловно, у воспитанников есть и, подчас, значительный. И педагог лишь интерпретирует этот опыт и в совместной деятельности уточняет его, выявляет позитивное и негативное, истинное и ложное и, тем самым, способствует совершенствованию опыта воспитанников. По свидетельству психологов, ребенок к трем годам своей жизни обладает до 80% информации об окружающей жизни, но разобраться в этой информации еще не может. Помочь воспитанникам понять что ценно в такой информации, выявить «что такое хорошо, а что такое плохо» и является основной задачей педагога.

В организованных процессах воспитания наиболее полно реализуются цели всестороннего развития, обуславливая стороны или направления воспитательной работы:

- физическое воспитание – целенаправленная и специальная деятельность по укреплению здоровья воспитанников, развитию их физических сил и способностей;

– умственное воспитание – специальная деятельность, направленная на развитие мышления человека, индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей;

– нравственное воспитание – целенаправленная деятельность на усвоение норм и правил поведения в соответствии с ценностями и идеалами общества;

– эстетическое воспитание – целенаправленное развитие способностей воспринимать, понимать и создавать прекрасное в жизни и искусстве;

– трудовое воспитание – целенаправленное формирование трудолюбия, уважения к людям труда, трудовых навыков и умений;

– социально активное, гражданское воспитание – целенаправленное формирование общественной активности человека в совершенствовании гуманистических ценностей и идеалов индивидуальной и коллективной деятельности;

– экологическое воспитание – целенаправленное формирование бережного отношения к природе окружающего нас мира и природе человека.

Наконец, важно подчеркнуть, что организованные формы воспитания во многом зависят от деятельности организаторов – администрации и работников детских садов, школ, клубов, а также работников районных, городских и других учреждений системы образования.

Обучение – это организованные процессы передачи и усвоения опыта специальной или *профессиональной* деятельности человека, которая в значительной мере отличается от повседневной бытовой деятельности. Могут ли люди без специальной подготовки работать врачами и юристами, водителями трамваев и троллейбусов, продавцами в магазинах, рабочими и инженерами на заводах и фабриках, сантехниками и электриками, поварами и официантами, бухгалтерами и охранниками, пилотами авиалайнеров и космонавтами. Мир профессиональной деятельности огромен, это разнообразные виды трудовой деятельности людей. С отдельными видами такой деятельности мы

частично знакомы, тогда как о некоторых совсем не имеем представления.

Говоря об обучении, следует рассматривать следующие вопросы:

- функции субъектов (участников) процесса обучения,
- степень и виды организованности данных процессов,
- сходство и неразрывность процессов обучения и воспитания,
- отличительные или специфические особенности обучения.

Организованные по инициативе государства, общественных организаций и отдельных предприятий процессы обучения представляют собой взаимосвязанную деятельность учащихся (студентов), профессиональных педагогов (мастеров своего дела) и организаторов, осуществляемую в учебных заведениях, а также в рамках учебных курсов и курсов повышения квалификации. В связи с целенаправленностью процессов обучения и типами учебных заведений, где они осуществляются, следует говорить о школьном, начальном, среднем и высшем профессиональном обучении, а также обучении производственном.

Процессы обучения не являются длительными как процессы воспитания, они ограничены определенным временем или периодом жизни учащихся. Их деятельность в процессе обучения является основным предметом внимания организаторов и педагогов. Важнейшими функциями учащихся являются активность и самостоятельность (самообучение) в совместной деятельности с педагогами и другими учащимися. При этом индивидуальная и коллективная деятельность дополняют друг друга в их направленности на овладение учащимися профессионального опыта. Роль педагогов здесь значительно возрастает, по сравнению с процессами воспитания. Педагогические функции остаются такими же, как в процессах воспитания, это функции помощи, консультации, организации и контроля самообучения. Но стихийное и самостоятельное познание той или иной специальной деятельности не всегда эффективно. Кроме того, помощь, консультацию и контроль самообучения учащиеся не могут получать в повседневной бытовой жизни, как это имеет место в процессах воспитания.

Организация процессов обучения в учебных заведениях осуществляется администрацией и работниками данных заведений и связана с решением многих вопросов о времени и пространстве (месте) совместной деятельности учащихся и педагогов, о количестве учащихся и форме занятий, о плановой и эффективной реализации разнообразных занятий. В зависимости от типов организации и ее системы следует говорить о видах и разновидностях процессов обучения – очное, заочное и дистанционное, дневное, вечернее и сессионное. Следует также различать и организацию занятий учащихся и педагогов, занятий индивидуальных, групповых и потоковых, теоретических и практических (лабораторных и производственных), аудиторных и внеаудиторных. Функции организаторов заключаются в обеспечении и реализации разнообразных видов и типов занятий как форм взаимодействия учащихся и педагогов.

Отличие процессов обучения связаны с большей степенью осознанности деятельности учащихся и студентов, обусловленной их возрастом, а также отсутствием должного практического опыта, который им необходимо освоить. Бесспорно, процессы обучения отличаются от самостоятельных процессов воспитания качественной направленностью, то есть видами и разновидностями. Вместе с тем, процессы обучения осуществляются в неразрывном единстве с процессами воспитания, поскольку усвоение опыта профессиональной деятельности невозможно без опыта повседневной жизни, ее знаний и ценностей, что подчеркивают многие ученые (А. Дистервег, К. Ушинский, М. Скаткин и другие). Опыт любой профессиональной деятельности не может быть оторван от текущей жизни, ее ценностей, от окружающего мира. Он должен быть ориентирован на текущую жизнь, ее идеалы, нормы, традиции и, в конечном счете, должен быть направлен на ее совершенствование. В свою очередь, знания и практические умения профессиональной деятельности, безусловно, расширяют представления человека о жизни, ее ценностях, ее прошлом, настоящем и будущем. Иными словами, процессы обучения дополняют опыт повседневной жизни, расширяют и углубляют непрерывный

процесс воспитания. Данное качество процессов обучения выступает его *атрибутивным* свойством.

Таким образом, можно и нужно говорить о том, что обучение является более сложным уровнем процессов передачи и овладения социально - культурным опытом, включающим в себя исходный уровень – воспитание. Поэтому, говоря о процессах обучения, нет смысла выделять воспитательные стороны, аспекты и формы как автономные и самоценные, поскольку они неотрывны от задач, аспектов и форм обучения.

Образование – система управления процессами воспитания и обучения в обществе. Она предстает как взаимосвязанная деятельность государственных органов управления (Министерства образования Российской Федерации, министерств образования республик и округов, краев и областей, районные и городские отделы народного образования) и работников управленческого аппарата учебных заведений, направленная на совершенствование процессов воспитания и обучения и их соответствие задачам государственной политики в данной области. Безусловно, процессы управления не могут существовать изолированно и независимо от процессов воспитания и обучения, представляя собой механизм их внешней организации. Основными направлениями управленческой деятельности являются *проектирование* процессов воспитания и обучения, их *организация* и *руководство* осуществлением данных процессов как в рамках разных областей педагогической деятельности (общего воспитания, профессионального обучения и социальной адаптации и коррекции), так и в рамках деятельности отдельных учебно - воспитательных заведений. Данное понимание процессов «образования» требует выявления их специфичности и отличия от процессов воспитания и обучения. Это является сегодня наиважнейшим в решении вопросов педагогической практики и педагогической науки.

Задачами образования как системы управления процессов воспитания и обучения в рамках учебных заведений являются:

- а) перспективное планирование или проектирование областей или сфер воспитания и обучения (педагогических систем) с разработкой нормативных требований к данным процессам в разных учебных заведениях в виде целей, принципов и содержания данных процессов;
- б) создание условий (материально-технических, финансовых и правовых) для эффективного осуществления процессов воспитания и обучения в детских садах, школах, училищах, техникумах и вузах;
- в) текущее планирование, анализ, контроль и коррекция качества процессов воспитания и обучения.

Решением данных задач занимаются работники различных отделов учебно-воспитательных заведений (учебный, административно-хозяйственный, библиотека, столовая, бухгалтерия и т.п.), а также работники соответствующих отделов и учреждений образования – городских, районных, областных и республиканских министерств и их институтов. Бесспорно, вопросы управления процессами воспитания и обучения согласовываются и корректируются с педагогическими коллективами учебных заведений.

Педагогическая система – целостная система организованной педагогической деятельности, осуществляемой в разных типах учебно-воспитательных заведений и качество которой должно соответствовать гуманным потребностям и тенденциям современного общества. Основой педагогических систем, по мнению А.Г. Кислова, являются «международные и отечественные нормативные правовые акты», обеспечивающие направленность «к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека» [12, с 270]. «Давно прошла вера во всемогущество образования, которая была свойственна философам эпохи Просвещения, ...через образование нельзя решить животрепещущих проблем современности, - считает Н.Д. Никандров, понимая образование как процесс обучения и воспитания в специально организуемых учреждениях и условиях, - Не менее ясно, что ... направление изменений в обществе, конечно, во многом зависит от того, что закладывается в системе организованного обучения» [17, с 16, 69]. И важнейшим ис-

точником (механизмом реализации) качественной направленности педагогических систем, безусловно, является сам механизм управления – система образования. Именно система образования обеспечивает правовую направленность процессов воспитания и обучения в реализации гуманных устремлений общества.

По мнению В.А. Сластенина, «виды педагогических систем различаются назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования» [25, с 158]. В соответствии с направленностью, назначением и масштабом можно выделять, как говорилось, виды, разновидности и типы педагогических систем как определенные подсистемы или области организованной педагогической деятельности. Так в масштабном отношении следует различать педагогические системы глобальные или супербольшие (международные, континентальные и мировые), большие (областные, региональные и государственные), средние (муниципальные, ведомственные) и малые (в рамках учебных заведений). Безусловно, в соответствии с назначением учебно-воспитательных заведений можно выделять педагогические системы дошкольного и школьного воспитания, профессионального обучения, социальной адаптации и коррекции как области организованной педагогической деятельности, которые характеризуются особенностями их организации и функционирования. В рамках данных систем следует различать основные и дополнительные системы или подсистемы, а также по уровню или степени реализации назначения тех или иных учебно-воспитательных заведений – детский сад, начальная школа, средняя школа; училище, техникум, институт.

Педагогический процесс выступает наименьшей единицей организованной педагогической деятельности и педагогических систем и, по мнению ученых, представляет собой организацию взаимодействия группы учащихся (воспитанников, студентов) и педагогов в рамках деятельности учебно-воспитательного заведения. Педагогический процесс не существует в стихийных, неорганизованных обществом формах воспитания и обучения в семье,

на производстве, в досуговой и общественной деятельности, как это полагал П.Ф. Каптерев и считают некоторые исследователи сегодня (М.А. Данилов, Б.Т. Лихачев, С.В. Селиванов). В соответствии с потребностями общества и государства педагогический процесс всегда преднамерен (планируем) и управляем, то есть организован и контролируем. Не менее важным признаком его можно считать то, что взаимодействие воспитанников и педагогов в нем является коллективным, в отличие от индивидуального воспитания и обучения. Он всегда конкретен и имеет четкие пространственно-временные границы. Педагогический процесс начинается с формирования класса (группы) в учебно-воспитательном заведении и длится до окончания обучения данной группы. Иными словами, традиционное понятие «учебно-воспитательный процесс» школ, училищ, вузов представляет собой совокупность педагогических процессов в соответствии с количеством классов и групп. Педагогические процессы в учебном заведении сходны и родственны, да и педагоги в них нередко одни и те же, но они качественно отличаются друг от друга как разными являются классы «А» и «Б» или группы на одном курсе в вузе. В таком единичном педагогическом процессе как в капле отражается сущность и специфика организованной педагогической деятельности.

В педагогическом процессе (процессах) следует выделять внешнюю и внутреннюю организацию. Внешняя организация – это механизм управления педагогическим процессом в учебном заведении, который является единым для всех педагогических процессов. Внутренняя – непосредственное взаимодействие учащихся и педагогов (педагогическое общение), осуществляемое в соответствии с целями и задачами, принципами и содержанием, выдвинутыми обществом, государством и педагогической системой учебного заведения, то есть внешней организацией, как нормативное требование качества. Компонентами внутренней организации, по мнению ученых, являются методы, средства и формы. Можно выделить два качественно разных уровня внутренней организации педагогического процесса: уровень одного учебного курса (дисциплины) и уровень цикла дисциплин (теоретических, практических), взаи-

модействие компонентов которых отражает специфику профессиональной педагогической деятельности.

В столь общем представлении о внутренней организации актуализируются многие вопросы, от решения которых зависит эффективность педагогического процесса и деятельность учебных заведений в целом. Это вопросы о методах, средствах, формах, особенностях и закономерностях общения и, конечно, о взаимосвязи закономерностей внутренней организации педагогического процесса с факторами внешней организации – целями, принципами, содержанием и системой организации занятий учащихся. Именно данные вопросы раскрывают проблемность и специфику профессиональной педагогической деятельности. И надо признать, что целостное представление о внутренней организации педагогического процесса еще недостаточно осознано и многие ее вопросы требуют подробного освещения и широкого обсуждения.

* * *

В предлагаемой трактовке основных педагогических категорий ясно очерчивается сфера педагогической деятельности, ее виды, компоненты, их различие и взаимодействие. Столь же ясно различаются непрофессиональная и профессиональная педагогическая деятельность, формы организованной деятельности и наименьшая единица ее – педагогический процесс, где наиболее полно реализуется и раскрывается специфика педагогической деятельности. Таким образом, данная трактовка педагогических категорий дает общее и непротиворечивое представление о педагогической деятельности, которое раскрывается и уточняется с помощью целого ряда педагогических и общенаучных понятий.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 1996. 568 с.

2. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
3. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995, Вып.1. С 36-45.
4. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика, 1996, №1, С3-8.
5. Бухарова Г.Д. Современное образование. К вопросу его сущности.// Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Екатеринбург, Изд-во Росс. гос. проф.- пед. ун-та, 2006. Вып.4. 571 с.
6. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, СВ-96, 1998, Вып.3. С168-184.
7. Гетманова А.Д. Логика. М.: Добросвет, 2000. 486 с.
8. Горский Д.П. и др. Краткий словарь по логике. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
9. Зимняя И.А. Психопедагогика. М.: Логос, 2001. 384 с.
10. История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2005. 512 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
12. Кислов А.Г. К определению современного образования // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Екатеринбург, Изд-во Росс. гос. проф.- пед. ун-та, 2004, Вып.3. С 270-290.
13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
14. Крившенко Л.П. и др. Педагогика. М.: Проспект, 2004. 432 с.
15. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.

16. Леднев В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, Изд. СВ-96, 1998, Вып.2. С28-34.
17. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 255 с.
18. Об образовании. Закон Российской Федерации. Екатеринбург: Уралор-издат, 2004. 56 с.
19. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
20. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. об-во России, 1996. 640 с.
21. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990.
22. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
23. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. 336 с.
24. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с.
25. Слостенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
26. Смирнов В.И. Общая педагогика.- М.: Пед. об-во России, 1999.- 416 с.
27. Смирнов С.А., Котова И.Б. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2001. 512 с.
28. Стефановская Т.А. Педагогика: наука или искусство. Иркутск: Совершенство, 1998. 368 с.
29. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Высшая школа, 1990. 576 с.
30. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя.- Алма-Ата: Мексеп, 1978. 113 с.
31. Штинова Г.Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики и образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург: СВ-96, 1998, Вып.3. С294-313.

Глава 3

ВНЕШНЯЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Внешняя организация – это государственное и общественное управление педагогическим процессом (процессами) в соответствии с потребностями и идеалами общества и государства. Она осуществляется работниками учебных заведений и учреждений образования (министерств, департаментов, гороно, районо). Управление педагогическими процессами включает в себя:

- проектирование педагогического процесса;
- организацию его функционирования;
- руководство (текущее планирование, анализ и контроль).

Проектирование педагогического процесса – предварительное осмысление предстоящей совокупной деятельности учащихся и педагогов с целью ее совершенствования на основе анализа существующего опыта и новых теорий обучения. Основными предметами внимания в таком осмыслении являются цели и задачи, принципы и содержание, а также методы и формы совместной деятельности учащихся и педагогов. Задачами организации педагогического процесса (процессов) являются создание и совершенствование условий для эффективного функционирования: материально-технических, финансово-экономических, правовых и пространственно-временных. Решение данных задач требует значительных усилий работников учебных заведений. Важнейшая сторона управления – это руководство педагогическим процессом (процессами), которое включает в себя текущее планирование, анализ и регулирование как деятельности учащихся и педагогов, так и работников учебно-воспитательного заведения и органов его управления, наконец, контроль направленности и качества педагогического процесса, а также перспективное планирование дальнейшего функционирования.

Внешняя организация выступает исходной и важнейшей частью педагогического процесса, от эффективности которой, безусловно, зависит результативность педагогического процесса и деятельности учебного заведения. Разрабатываемые в процессе проектирования педагогического процесса его цели, принципы и содержание, а также система организации занятий являются необходимыми регламентирующими и нормативными представлениями о направленности педагогического процесса и его качестве. Данные представления выступают требованиями (нормативно-правовыми факторами), определяющими деятельность педагогов и учащихся.

Цели педагогического процесса

Цели педагогического процесса – это предвидение, *предварительное осмысление его результатов, определяющее его качественную направленность*. Предварительное осмысление результатов педагогического процесса осуществляется не только его организаторами и учеными, занимающимися вопросами планирования педагогического процесса, но и многими людьми, практически всем обществом. О результатах педагогического процесса (процессов) в школе, вузе размышляют и высказывают свое мнение в виде предложений родители учащихся, общественные организации (молодежные, женские, политические и другие) и руководители регионов, страны, в том числе работники системы образования, а также основные субъекты педагогического процесса – учащиеся и педагоги.

Качество, направленность и детализированность целевых представлений может быть разной, в связи с чем различают объект цели и ее предмет [4, с 34]. *Объектом* цели является общее представление о будущей деятельности учащихся, студентов как субъектов определенной социальной группы, слоя, среды, их назначении и роли в обществе, в данном регионе. Функционально-ценностное видение будущей деятельности в условиях современных отношений в обществе – вот суть объектного видения цели педагогического процесса. *Предметом* цели выступает качество будущей гражданской или

профессиональной деятельности, определяемое не только знаниями и умениями, необходимыми для будущей деятельности, но и ее особенностями – спецификой мышления, способами общения и необходимыми для этого способностями, а также чертами характера. Иначе говоря, предмет цели педагогического процесса – это «технологическое» видение будущей деятельности учащихся, определяющее основные задачи предстоящей учебно-воспитательной работы.

По источнику осмысления и степени влияния следует различать цели государственные (нормативные), общественные и корректирующие или инициативные, выдвигаемые учащимися и педагогами [4, с 35-36].

Государственные (нормативные) цели определяются работниками системы образования и отражают ценностные установки государства на результативность педагогического процесса. Осмысление целей педагогического процесса (процессов) – это «прерогатива государства, которое при широком участии науки и общественности формулирует ее как главный компонент своей педагогической политики»[12, с 64]. «Государство обязано конституировать, узаконить обеспечение экономических, правовых и организационных условий достижения декларируемых воспитательных целей,- пишут В.И. Журавлев и Н.Е. Щуркова, - Формулирование государственных целей воспитания детерминировано экономическими, политическими, научными, правовыми и организационными условиями. Существенную роль, как показывает практика, играют результаты столкновений правящих сил, которые могут поддерживать материальные усилия государства на воспитание или придавать ему второстепенное значение»[12, с 64-65]. «Социально-экономические аспекты существенно влияют на определение стратегической цели образования, исходных образовательных ценностей»,- подчеркивает Т.А. Юзефавичус [13, с 36]. «Цель как продукт идеальный очень подвижна, динамична, так как порождается сознанием деятельного человека, постоянно взаимодействующего с изменяющимся миром и постоянно меняющегося самого,- уточняют В.И. Журавлев и Н.Е. Щуркова, - Подвижность цели предполагает недости-

жимость ее. Цель – звезда, отодвигающаяся от приближающегося к ней человека, если иметь в виду постоянное развитие человека» [12, с 65-66]. Любая профессиональная деятельность, а также деятельность общегражданская должна отвечать единым для всех областей и регионов государства качественным требованиям. Другими словами, чтобы успешно выполнять свои функции в обществе, любой специалист и просто гражданин должен обладать определенным (минимальным) объемом знаний и умений, кругом интересов и гуманных ценностей. Данные требования как ценностные установки педагогического процесса и отражают нормативные или государственные цели.

«Параллельно, а часто независимо от государственных, существуют общественные цели как цели общества, его различных слоев, - пишет В.С. Безрукова, - В отличие от государственных общественные цели не могут быть едиными. Они формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей» [4, с 35-36]. Цели, выдвигаемые общественными организациями (объединениями людей по политическим, возрастным, профессиональным и любительским интересам), основное внимание обращают не на объем и качество знаний, умений, а на особенности будущей деятельности, связанные с общением людей, с духовным их обликом, индивидуально-личностными качествами и ценностными ориентирами. Само качество жизни, различным образом определяемое разными социальными слоями и группами людей, лежит в основе общественных целевых ориентаций. «Очевидно, что отношение человека к образованию во многом зависит от того, насколько вознаграждается – и прежде всего чисто материально – образованность, насколько достоин образ жизни учащихся и учащихся. Во всех странах и у нас в России тоже, сейчас все более признается личностная ценность образование. Иными словами, образование – это не только «подготовка кадров», оно важно для самого человека», - пишет Н.Д. Никандров, понимая под «образованием» организованные процессы воспитания и обучения [10, с 62]. Таким образом, общественные цели отражают духовную сторону будущей деятельности специалистов и граждан.

Наконец, цели *инициативные* – это предвидение результатов педагогического процесса самих учащихся и педагогов. И надо отметить, осмысление его результатов осуществляется учащимися и педагогами при знании нормативных и общественных целей. Поэтому их целевые установки выступают как интерпретация и коррекция целей государственных и общественных, выдвигаемых перед ними, в соответствии с условиями осуществления и функционирования. Инициативные цели предстают как мобильные, постоянно изменяющиеся представления, которые развиваются и совершенствуются на протяжении всего педагогического процесса. Осмысление и обсуждение собственных целевых установок происходит постоянно, на каждом занятии, где педагоги и учащиеся осмысливают задачи, стоящие перед ними, и соотносят их с конечными целями всего педагогического процесса. Процесс уточнения целевых установок является важнейшим моментом в их совместной деятельности.

Итак, цели педагогического процесса представляют собой совокупность разнообразных представлений о результатах данного процесса. Составляющими компонентами целей являются *задачи*, представляющие собой целевые установки временных этапов и качественных сторон педагогического процесса, в том числе установки разных форм занятий учебных и внеучебных. «Задача – это ступень в общем движении к цели, это частичное достижение результата деятельности, без которого не достигается общий желаемый результат, - пишут В.И. Журавлев и Н.Е. Щуркова, - Однако выполнение задачи должно совершаться в контексте цели... Забвение цели означает потерю стратегии деятельности, и тогда задача как тактическая сторона деятельности теряет свою значимость» [12, с 70-71]. Конкретизация целей путем формулирования и уточнения задач должна постоянно осуществляться педагогом и учащимися. Первое, о чем говорит педагог на каждом занятии, это задачи, стоящие перед учащимися и педагогом на этом занятии (лекционном, семинарском, практическом) в рамках ранее оговоренного тематического плана и плана подготовки учащихся (студентов) в целом. Из множества

задач дифференцируются и выделяются задачи перспективные и конечные, главные и второстепенные, промежуточные и ближайшие, наконец, учебно-методические и организационные. Совокупность таковых задач характеризует ценностно-ориентационную направленность педагогического процесса.

Цели и задачи педагогического процесса находят отражение в целом ряде документов, регламентирующих его направленность и функционирование. В статье 1 Закона «Об образовании» говорится: «Организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования» [1, с 3]. Данная «Федеральная целевая программа развития образования разрабатывается и утверждается Правительством Российской Федерации» [1, с 4]. Обобщенное выражение государственных целей всей системы воспитания и обучения как идеала дано в образе всесторонне и гармонически развитого человека, что поддерживается международными актами ООН и ЮНЕСКО в «Декларации прав ребенка» и «Конвенции о правах ребенка». В докладе Международной комиссии по образованию, представленном ЮНЕСКО, для XXI века выдвигаются четыре цели образования: «научить жить вместе, научить приобретать знания, научить работать, научить жить», которые, по мнению Т.А. Юзефовичус, должны быть основополагающими [13, с 45]. «Мы не должны непременно использовать в России то, что делается в других, сколь угодно развитых странах,- подчеркивает Н.Д. Никандров,- Вместе с тем ряд значимых моментов нельзя не учитывать» [10, с 77].

«Каждая воспитательная система на каждом этапе своего функционирования формулирует конкретные педагогические цели», - справедливо подчеркивает В.И. Смирнов [20, с 338], и это закрепляется в ряде других документов. Конкретизация государственных целей осуществляется в Типовых положениях об образовательных учреждениях разных видов и типов, в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), в Государственных образовательных стандартах, определяющих целевые установки всех типов учебных заведений и форм организованной педаго-

гической деятельности [2]. Целевые установки конкретного педагогического процесса формулируются в Типовых программах курсов, в учебниках и учебных пособиях, которые конкретизируются в учебных заведениях в Рабочих программах дисциплин, составляемых педагогами в соответствии с условиями и возможностями осуществления педагогического процесса.

Принципы педагогического процесса

«Проблема закономерностей и принципов воспитания – одна из ключевых проблем в педагогике, - пишет В.И. Смирнов, - В педагогике не сложилось единства мнений в определении принципов воспитания: в научно-педагогической литературе, в том числе в учебных пособиях, можно найти самые разнообразные по содержанию и формулировке «наборы» руководящих указаний, именуемых принципами» [20, с 291]. По мнению В.С. Безруковой, понятие «принципы» (обучения, воспитания, педагогического процесса) стало обозначать достаточно широкий круг явлений:

убеждения, взгляды на вещи, отношения, явления, факты;

руководящие идеи, основные правила поведения;

исходные положения какой-либо теории, учения, науки в целом;

логическое начало какой-либо системы деятельности;

основные требования, предъявляемые к чему-либо [4, с 40].

«Существует также определение принципов как педагогических закономерностей, реализация которых происходит естественным путем, а нарушение ведет к распаду деятельности, педагогического процесса», - уточняет В.С. Безрукова [4, с 40].

Понимание принципов как убеждений, взглядов, руководящих идей, основных правил и требований, например, в работе А.А.Сидорова, М.В. Прохоровой и Б.Д. Синюхина, выступает субъективной трактовкой основ (законов и закономерностей) педагогической деятельности [18]. Принципы воспитания – это «основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека», - утверждает в Педагогическом энциклопедическом словаре, - Принципы воспитания отражают уровень развития общества, его пот-

ребности и требования к воспроизводству конкретного типа личности, определяют его стратегию, цели, содержание и методы воспитания, общее направление его осуществления, стиль взаимодействия субъектов воспитания» [14, с 216]. Данная трактовка, на наш взгляд, не является педагогической, а скорее социологической, хотя идея принципов как ценностных оснований очень привлекательна и перспективна.

Понимание принципов как основных положений теории, учения в работах ряда ученых очень абстрактно. О каких теориях и учениях в педагогической науке идет речь, какие положения имеются в виду и насколько это применимо к педагогическому процессу? Наконец, понимание принципов как логического начала какой-либо системы деятельности столь же неконкретно, как и основные положения теории. Но поскольку логические начала обусловлены сущностными признаками любых явлений и процессов, то это понимание родственно трактовке их как выражению законов и закономерностей педагогической деятельности. Вместе с тем, именно данное понимание принципов, выдвигаемое Ю.К. Бабанским, В.С. Безруковой, И.П. Подласым, В.А. Слостениным, В.И. Смирновым, на наш взгляд, более предпочтительно и может выступать в качестве конструктивного основания педагогической деятельности при условии конкретизации законов и закономерностей.

«Принципом обучения называют одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации», - пишет Ю.К. Бабанский [11, с 161]. «Принципом можно считать лишь тот вывод (указание, требование и т. д.), который основан на выявленной, подтвержденной и объясненной закономерности», - уточняет В.И. Смирнов [20, с 291]. «Принципы выводятся из закономерностей, - подчеркивают В.А. Слостенин и его соавторы, - Они являются итогом научного осмысления ... и обобщения педагогической практики» [19, с 174]. При этом ученые различают общие и специфические закономерности и, соответственно, принципы. «Общие закономерности воспитания выражают связи между важнейшими компонентами данного процесса, - уточняет И.П. Подласый, - Закономерности, ко-

торые определяют связи в отдельных компонентах, называют частными» [16, с 446]. По мнению Г.М. Коджаспировой, закономерности педагогического процесса – это «объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса», которые «могут обуславливаться социальными условиями..., природой человека., сущностью воспитательного процесса» [9, с 42]. Считая эти высказывания в целом справедливыми, уточним представления о закономерностях педагогической деятельности.

Некоторые ученые считают, что закономерности – это «выражение действия законов в конкретных условиях» [12, с 198]. «Вплоть до настоящего времени в дидактике не существовало четкого разграничения понятий закона, закономерности, принципа и правил, - пишет И.П. Подласый, - Закономерность – это факт наличия постоянной и необходимой взаимосвязи между явлениями. Закон – строго зафиксированная закономерность» [16, с 44-45]. Думается, что различие законов и закономерностей зависит не от степени их осмысления и фиксации, а от качественного и количественного различия константных признаков рассматриваемых явлений. Иными словами, различие законов и закономерностей педагогической деятельности зависит от меры константности ее признаков.

На наш взгляд, *постоянные* признаки педагогической деятельности в *любых условиях* ее функционирования (исторических, региональных, социальных, психологических и т.п.) и в любых аспектах ее рассмотрения будут свидетельствовать о *всеобщих законах* данной деятельности, о чем ранее шла речь. Напомним, к их числу относятся:

каждый член общества вовлечен в педагогическую деятельность и участвует в ней всю жизнь, выполняя функции воспитанника, воспитателя и организатора;

основное назначение педагогической деятельности – быть источником гуманности как высшей ценности общества;

педагогическая деятельность устремлена к лучшему будущему;

педагогическая деятельность всегда осуществляется во взаимодействии воспитанников и воспитателей;

передать социально-культурный опыт в виде знаний, навыков, умений и ценностного отношения нельзя, можно лишь помочь усвоить этот опыт;

необходимость коррекции саморазвития каждого члена общества и общества в целом – постоянная задача педагогической деятельности;

разнообразие форм педагогической деятельности выступает признаком всеобщей ее необходимости, сложности и многогранности;

стихийная педагогическая деятельность – атрибутивное качество жизни общества;

качество организованной педагогической деятельности – показатель уровня цивилизации общества;

взаимосвязь со всеми формами жизни человеческого общества – источник совершенствования педагогической деятельности.

Постоянные признаки *видов* педагогической деятельности (процессов воспитания, обучения и образования), устойчивые в своем проявлении и взаимосвязи отражают *специфические* законы данных процессов, такие как:

процессы воспитания осуществляются в формах неосознанного и осознанного, случайного и преднамеренного, неорганизованного и организованного, индивидуального и коллективного общения людей;

типичные ситуации и действия как нормы и традиции являются основой социально-культурного опыта повседневной гражданской жизни и предметом воспитания;

коллективные ценностные отношения выступают социально-психологическим инструментом усвоения опыта повседневной жизни в процессах воспитания и обучения;

практические умения – основной предмет усвоения опыта специальной или профессиональной деятельности в процессах обучения;

процессы обучения неотрывны от процессов воспитания;

связь федеральной программы развития образования с национальными, региональными и муниципальными программами, учитывающими разные уровни социально-культурного развития общества;

светский характер государственных учебных заведений.

Однако, отдельные свойства, стороны, формы процессов воспитания, обучения и образования не являются постоянными. Степень их проявления и эффективности мобильна и зависит от ряда объективных и субъективных условий (исторических, региональных, социальных, психологических, идеологических, организационных и др.). Это зависимое от ряда условий проявление и эффективность отдельных свойств, сторон и качеств воспитания, обучения, образования следует называть *закономерностями*. Осмысление условий эффективности проявления мобильных свойств на основе обобщения позитивного опыта как закономерностей и есть принципы данных видов педагогической деятельности, в том числе педагогического процесса. «Принципами обучения (принципами дидактики) называют определенную систему исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность», - пишет Ю. К. Бабанский [11, с 161]. И с этим определением можно согласиться, если под системой дидактических требований понимать систему объективных условий. Принципы всегда выступают обобщенным выражением условий эффективности и уточнение данных условий ведет к осмыслению определенных правил педагогической деятельности в конкретных ситуациях общения воспитанников, педагогов и организаторов. Бесспорно, принципы педагогического процесса осмысливаются в ходе его планирования как инструмент организации и управления.

Таким образом, *принципы педагогической деятельности* (педагогического процесса) – *ценностные установки и ориентации, вытекающие из обобщения позитивного опыта прошлого и настоящего и выступающие критерием эффективности* как инструмент организации и управления. Принципы понимаются как общие нормы организации учебного про-

цесса, «они определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения стоящих перед школой целей и задач» [12, с 193]. «Заметим, что эта проблема всегда занимала умы многих выдающихся педагогов всего мира, - пишет П.И. Пидкасистый, - Тем не менее и на сегодняшний день она своего окончательного решения не получила. Именно это является причиной того, что... количество принципов, их формулировки значительно разнятся, а содержание чрезмерно психологизировано, логизировано и особенно идеологизировано» [12, с 193-194].

Большинство авторов, в частности Ю.К. Бабанский, Б.Т.Лихачев, Т.А. Ильина, И.Ф. Харламов, И.П. Подласый и другие, различают принципы воспитания и обучения. Но можно ли различать данные принципы, если мы говорим об единстве и неразрывности обучения и воспитания в организованных процессах обучения, в частности в педагогическом процессе? «Целесообразно выделение двух групп принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников», - пишут В.А. Сластенин и его соавторы в учебнике «Педагогика» [19, с 175]. К первой группе принципов авторы относят принципы гуманистической направленности педагогического процесса, его связи с жизнью и производственной практикой, принципы научности и коллективного воспитания и обучения, принцип последовательности, преемственности и систематичности обучения, наконец, наглядности и эстетизации [19, с 175-180]. Вторая группа принципов управления включает в себя: принципы сознательности и активности, уважения к личности воспитанника, опоры на положительное в человеке и согласованности требований школы, семьи и общественности, принципы сочетания прямых и параллельных педагогических действий, доступности и посильности, учета возрастных и индивидуальных особенностей, а также прочности и действенности результатов [19, с 180-185]. Вместе с тем, авторы не проводят ясного разграничения организации и управления и не выявляют закономерности педагогического процесса, обуславливающие данные принципы.

«Выделяются внешние закономерности процесса обучения и внутренние, - считают П.И. Пидкасистый и В.В. Воронов, - Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий... К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами»[12, с 198]. Различая общие и частные закономерности обучения, Л.П. Крившенко характеризует наиболее общепризнанные дидактические принципы – научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с теорией, не выделяя общие и частные [13, с 250-252]. Наконец, В.С. Безрукова выделяет четыре группы принципов педагогического процесса (хотя говорит о трех группах), вытекающие из «факторов эффективности воспитательных отношений». Такими факторами, по автору, являются:

1. индивидуальные особенности воспитанников;
2. степень организованности педагогического процесса;
3. связь педагогического процесса со средой, обществом;
4. профессиональная ориентация и целесообразность [4, с 41].

Следует признать, данные факторы эффективности достаточно полно отражают различие принципов и потому могут быть взяты за основу их типологии. Ведь факторы эффективности, о которых говорит В.С. Безрукова, – это комплексы мобильных признаков, свойств, то есть закономерности педагогического процесса, выступающие ценностными ориентирами. Однако, по нашему мнению, следует различать *общие* закономерности педагогического процесса и закономерности *особенные* или специфические в профессиональном обучении. В свою очередь, из числа общих закономерностей можно выделить закономерности его внешней организации и организации внутренней. Таким образом, следует различать три группы принципов педагогического процесса, вытекающих из общих и особенных его закономерностей.

Принципы *внешней организации* педагогического процесса

- естественности и комфортности условий осуществления педагогического процесса;

- соответствия выдвигаемых целей и содержания педагогического процесса требованиям развития общества, его производственных отношений, духовности и культуры в целом;
- соответствия выдвигаемых принципов ценностям общества;
- открытости планирования и контроля педагогического процесса.

Принципы *внутренней организации* педагогического процесса

- сознательности и активности,
- природосообразности,
- гуманизма,
- единства индивидуального и коллективного.
- целостности,
- демократизма,
- наглядности,
- культуросообразности,

Принципы *профессионального обучения*

- профессиональной ориентации всех занятий и их связи с практикой,
- политехнизма,
- экономической сообразности,
- экологической сообразности,
- информационной самодостаточности.

Выделение принципов внешней организации педагогического процесса связано с растущим сознанием ее доминирующего влияния на эффективность любого педагогического процесса. С этим связано понимание условий осуществления педагогического процесса и факторов его организации как ценностных установок.

Принципы внутренней организации – результат длительного осмысления практики педагогической, получающий разное выражение в формулировании идей и положений. Принцип сознательности и активности отражает основную функцию учащихся, невыполнение которой является главным пре-

пятствием эффективности. Принцип природосообразности, осознанный еще в античности, в самом названии заключает важнейшее условие эффективности осуществления воспитания и обучения «сообразно природе» учащегося, природе его мышления, характера, способностей, интересов (возрастных, социальных, половых и т. п.). Данный принцип включает в себя целый комплекс подобных идей. Принцип гуманизма акцентирует внимание на признании прав и уважении всех участников педагогического общения и ориентации на общечеловеческие ценности. Принцип единства индивидуального и коллективного отражает необходимость гармоничного сочетания индивидуальных устремлений и мнений с коллективными как основы социального развития личности учащихся. Принципы педагогического общения тесно взаимосвязаны, дополняя друг друга и образуя единый комплекс исходных критериев эффективности в совместной деятельности учащихся и педагогов.

Принципы целостности, демократизма и наглядности образуют во взаимосвязи группу принципов внутренней самоорганизации педагогического процесса. Ранее, да и сегодня некоторые педагоги относят комплекс подобных идей к «педагогическому управлению», умаляя роль учащихся во взаимодействии с педагогами. Принцип целостности отражает комплекс признаков системной организации явлений, таких как соотношения целого и частей, иерархичности, прерывности и последовательности, взаимодополнения и взаимосвязи этапов и сторон общения учащихся и педагогов. Принцип демократизма отражает идеи самоуправления, активного участия всех участников педагогического общения в обсуждении всех вопросов. Принцип демократизма отнюдь не означает «власть народа», как это нередко трактуют. Демократизм - это равное участие всех в организации совместной деятельности в рамках своей профессиональной и гражданской компетенции, т.е. активность на своих рабочих местах. Именно подобные идеи в педагогическом процессе и отражает данный принцип. Принцип наглядности, отражающий идею привлечения в педагогическом процессе всех органов чувств с целью доступности понимания разных явлений и развития мышления, давно на вооружении

педагогической практики. Принцип культуросообразности отражает важнейшую идею единства педагогического процесса с жизнью общества. Процесс воспитания и обучения будет эффективен, если он будет осуществляться в соответствии с культурой общества – культурой труда, отдыха, образа жизни, традиций семейных и общественных, национальных и региональных, отношений морально-этических и нравственно-эстетических. Данный принцип включает в себя идеи единства образа жизни учащихся и связи теории с практикой.

Принципы профессионального обучения как комплекс идей эффективности по существу осознаны в нашу эпоху, эпоху кардинальных научно-технических, экономических, экологических и информационных изменений в обществе. Профессиональное становление требует иного взгляда на жизнь, иной оценки всех явлений, а следовательно и направленности всех дисциплин в педагогическом процессе (например истории, психологии, иностранных языков, математики) на будущую профессиональную деятельность, а не только специальных курсов. Принцип политехнизма ориентирует на широкую профессиональную подготовку специалистов в условиях стремительных изменений научных и технологических, с чем связано акцентирование на глубокое изучение общеспециальных дисциплин с целью возможной в дальнейшем перепрофилизации. Принцип экономической сообразности отражает важнейшую ориентацию профессиональной подготовки любого уровня на рыночные условия жизни общества и производственных отношений. Принцип экологической сообразности ориентирует процесс подготовки специалистов на сохранение природы окружающего мира и природы жизни общества – природы мышления, гуманных ценностей. Не брать у природы, поворачивая реки вспять и изобретая орудия уничтожения, генную мутацию, а изучать и сохранять ее – вот задача профессиональной деятельности. Принцип информационной самодостаточности – это комплекс давно выдвинутых, но недостаточно реализованных идей о том, что «всезнание уму не учит», что «все знать невозможно», что знания эффективны лишь, когда они самостоя-

тельно получены и усвоены, что знания лишь основа формируемых навыков и умений. Отсюда и вывод о необходимости в профессиональной подготовке минимума преподносимых знаний (информации) и максимальном их самостоятельном поиске.

Представление о принципах педагогического процесса как ценностных установках педагогической деятельности позволяет понимать их как инструмент педагогической помощи и активизации деятельности учащихся, студентов. Новое представление о принципах стимулирует конкретизацию знаний о процессах воспитания, обучения, образования и их взаимосвязи в педагогическом процессе, уточняет представление о законах и закономерностях педагогической деятельности и ее видов. Главное, представление о принципах как ценностных установках позволяет уточнить цели и задачи конкретного педагогического процесса, его организацию и управление, а также осознавать критерии эффективности взаимной деятельности педагогов и учащихся в тех или иных условиях, следовательно, совершенствовать возможности самоуправления педагогического процесса и саморазвития учащихся.

Содержание педагогического процесса

Содержание педагогического процесса понимается сегодня как, вытекающая из его целей *часть опыта, которую необходимо усвоить учащимся* в процессе дошкольного, школьного или профессионального (начального, среднего, высшего) воспитания и обучения.

Представления о содержании педагогического процесса исторически обусловлено и изменчиво. Так в XVII-XVIII веках выдвигаются разные концепции и теории содержания – энциклопедического (материального) и дидактического (формального) обучения. Концепция *энциклопедического* или материального содержания обучения разрабатывалась и выдвигалась многими учеными, такими как Я. Коменский, Дж. Милтон, а позднее Г. Спенсер, которые считали, что усвоение опыта – это усвоение как можно большего объема разнообразных знаний. Сторонники концепции *дидактического* (форма-

льного) содержания обучения – Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Герbart, Э. Шмидт, А.А. Немейер, исходя из постулата «многознание уму не учит», выдвинутого Гераклитом, считали необходимым развивать способности и мышление учащихся. И потому содержание педагогического процесса (обучения и воспитания) в школе понимали как средство или инструмент усвоения общественного опыта, считая таким средством прежде всего знание математики и языков. Концепции эти резко критиковались К.Д. Ушинским, выступавшим за необходимость разумного единства данных установок в трактовке и отборе содержания обучения и воспитания. В конце XIX века создаются теории *дидактического прагматизма* (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер), в которых основным средством достижения целей и усвоения содержания педагогического процесса в школе считалась самостоятельная практическая деятельность учащихся – игровая и трудовая. В середине XX столетия разрабатывается теория операционной структуризации содержания, связанная с внедрением программированного обучения и разработкой новых технологий и методик обучения, в частности модульного. Исходной для данной теории была книга Б. Блюма и Д. Крэтхолла «Таксономия целей. Когнитивная область», которая получила развитие в разных вариантах программированного обучения.

На современном этапе, по мнению В.А. Сластенина, Л.П. Крившенко и их соавторов, можно выделить два основных подхода в понимании содержания педагогического процесса в школе и вузах: *традиционный* (знаниево ориентированный) подход, в котором содержание понимается как мир научных знаний и связанных с ними умений; *лично-ориентированный*, выдвинутый в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева и ряда других ученых [13, с 262; 19, с 139-140].

Последний подход с его широким пониманием социального опыта получает в последние годы все большее признание. Решение профессиональных задач, равно и задач деятельности гражданина, требует сегодня от учащихся не только определенного объема знаний и умений, но главное – цен-

ностных ориентаций, отношений, в том числе толерантности, и активного самообразования. Содержание педагогического процесса в данном подходе понимается как многогранное усвоение социального опыта, включающее в себя совершенствование физическое, физиологическое, психологическое, социальное, а также интеллектуальное и духовное саморазвитие. При этом постоянными компонентами (составляющими) содержания педагогического процесса выступают: знания, навыки, умения, ценностные отношения и творческая самостоятельность [4, с 49-52; 12, с 212-214].

Уточним понятия «знания», «навыки» и «умения», с помощью которых мы характеризуем содержание любого педагогического процесса.

Мы часто говорим о глубоких знаниях или о недостаточности знаний, но в чем отличие знаний глубоких от знаний поверхностных? *Знания* – это совокупность представлений о тех или иных явлениях окружающего мира, которую можно представить в виде ряда качественных ступеней познания:

- разрозненные представления о фактах, событиях, о явлениях разнокачественных и разномасштабных в той или иной сфере нашего внимания, а также о различии явлений, прежде всего масштабном;
- представления о взаимосвязи фактов, событий, явлений и их свойствах, признаках, а также об иерархии разных явлений;
- представления о процессуальности явлений и их атрибутивных качественных свойствах, с выявлением которых осознаются и различаются понятия, категории и термины и осмысливается целостность изучаемых явлений;
- представления о существующих взглядах, концепциях и теориях, объясняющих те или иные явления-процессы и их взаимосвязи,
- представления о законах и закономерностях функционирования и взаимосвязи явлений, а также о гипотезах, выдвигаемых для объяснения тех или иных скрытых явлений, процессов и их влияний;
- критическое осмысление существующих взглядов, теорий, гипотез в соотношении с реальными процессами, взаимосвязью явлений и закономерностями.

Данные ступени или уровни знания достаточно условны, но в то же время, отражая определенные логические ступени познавательной деятельности, они показывают различие качества наших знаний и степень их полноты или глубины.

Навыки и умения мы понимаем как практические действия, которыми должны овладеть учащиеся. Однако их трактовка и соотношение не всегда корректны в педагогической литературе, в частности при использовании аббревиатуры ЗУН (знания, умения, навыки).

Навыки – это действия, формируемые на основе знаний о *типичных* явлениях, ситуациях и соответствующих (наиболее эффективных) действиях людей и путем многократного повторения доведенные до автоматизма. *Навыки* – это по существу подсознательные действия в теоретической (мыслительной) и практической деятельности, Делая технологические, экономические и другие расчеты, мы часто используем приемы алгоритмических (автоматизированных) действий, а в практической деятельности большинство частных операций мы совершаем автоматически, почти не размышляя. Наличие навыков является гарантией безопасности и эффективности деятельности будущего специалиста. Более того, наличие навыков у учащихся и студентов является фактом усвоения необходимого минимума знаний. *Умения* – это осознанные индивидуальные действия, предпринимаемые в типичных и нетипичных ситуациях на основе знаний и навыков. Формирование умений вне наличия навыков практически невозможно или неэффективно. Таким образом, формирование навыков является исходной и важнейшей задачей педагогического процесса, что требует не только необходимого количества практических занятий, но и усвоения специально отобранных знаний.

Важнейшим компонентом содержания педагогического процесса являются *ценностные ориентации и отношения*, вне которых индивидуально-личностное усвоение знаний, навыков и умений невозможно. Наличие ценностных ориентаций не только выступает гарантией успешного усвоения знаний и умений, но является основой формирования творческой активности и

самообучения, которые выступают результирующим компонентом содержания. Именно поэтому формирование ценностных ориентаций выступает сегодня первоочередной и актуальнейшей задачей в педагогическом процессе.

Следует различать содержание педагогического процесса в рамках общего и профессионального обучения и воспитания. «Содержание общего образования способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни, - пишет Л.П. Крившенко, - Содержание профессионального образования дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности» [13, с 265]. При этом отбор содержания школьного воспитания в нашей стране осуществлялся не только на основе общих принципов, но и с помощью вытекающих из них критериев, разработанных Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным:

«целостное отражение в содержании... задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

научная и практическая значимость содержания..., включаемого в учебные предметы и общественную практику;

соответствие сложности содержания... реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;

соответствие объема содержания... имеющемуся времени на его изучение;

учет международного опыта построения содержания;

соответствие содержания... имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы» [12, с 218; 13, с 266].

Содержание педагогического процесса как требование к его непосредственным субъектам и как организационный фактор находит отражение в целом ряде нормативных документов его перспективного планирования. Основными документами, регламентирующими содержание педагогического процесса в школах являются государственные стандарты, учебные планы, программы учебных дисциплин, а также учебники и учебные пособия.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» говорится: «В Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения» [1, ст.7]. Федеральный компонент определяет «обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников» [1. ст.7], соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры. Национально-региональный компонент содержания фиксирует нормативы в области родного языка и литературы, истории и географии, искусства, трудовой подготовки и другие предметные стороны в овладении учащимися социально-культурного опыта. Компонент образовательного учреждения в содержании, объем которого определен в стандарте, отражает предметную направленность и специфику конкретного учебного заведения. На основе образовательных стандартов разрабатываются учебные планы школ, вузов.

Учебный план того или иного учебного заведения определяет состав учебных предметов, последовательность их изучения по годам, недельное и годовое количество часов по отдельным предметам, структуру и продолжительность каждого учебного года.

Следует различать базисный учебный план среднего образования, типовой (федеральный и региональный) учебный план и учебный план школы. Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта фиксирует:

- продолжительность обучения на каждой ступени и общую;
- состав учебных предметов и предметных областей;
- недельную нагрузку для базовых учебных курсов;
- обязательные занятия по выбору учащихся и факультативные занятия;

- максимальную недельную учебную нагрузку для учащихся, включая занятия по выбору;
- нагрузку учителя, включающую обязательные и факультативные занятия, деление учебных групп на подгруппы и внеклассную работу.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана, отражая особенности конкретной школы на длительное время. И в качестве его может быть принят один из типовых учебных планов школ, отражающих их специфику. Но с учетом текущих условий на каждый учебный год разрабатывается *рабочий учебный план*, который утверждается педагогическим советом школы. В данном учебном плане должны быть представлены как обязательные для всех занятия, так и занятия по выбору, и занятия факультативные.

В профессиональных учебных заведениях содержание педагогических процессов регламентируется государственными стандартами, профессиональными характеристиками, учебными планами, программами учебных дисциплин, учебниками и учебными пособиями. Из них ключевым документом является профессиональная характеристика как «описательная модель профессии (специальности), определяющая ее место в экономике страны, содержание трудовой деятельности, требования к профессиональной подготовке и контингенту обучаемых» [15, с 12]. «Она предназначена для научно обоснованного отбора содержания обучения профессиям, разработки системы контроля качества профессиональной подготовки, организации работы по профориентации, определения форм повышения квалификации», - подчеркивают А.А. Жученко и Н.А. Смирнова [15, с 12-13]. Структура содержания педагогического процесса в профессиональных учебных заведениях так же, как в школах, устанавливается учебным планом. Но если в школах с отсутствием специализированных классов содержание педагогических процессов регламентируется одним учебным планом, то в профессиональных учебных заведениях каждая из специальностей, по которой осуществляется подготовка, регламентируется своим учебным планом.

Различают примерный и рабочий учебные планы профессионального обучения. В *примерном* учебном плане фиксируется лишь перечень предметов, периоды их изучения и объемы циклов (блоков) дисциплин и некоторых видов учебной работы. В *рабочем* учебном плане дается перечень учебных предметов, порядок и последовательность их изучения, количество часов, определенных на каждый предмет в рамках недели, учебного года и на весь курс обучения, перечень экзаменов, а также режим учебных занятий и график учебного процесса на каждый год обучения. Отличие учебных планов профессиональной подготовки, по сравнению с учебными планами школ, заключается в фиксации циклов дисциплин вместо предметных областей. Например, в учебных планах подготовки всех специальностей в Российском профессионально-педагогическом университете фиксируется четыре блока учебных дисциплин: гуманитарные и социально-экономические; математические и естественно-научные; общепрофессиональные (общеспециальные); отраслевой подготовки (специальные). В каждом из блоков дисциплин выделяются курсы обязательные, по выбору и факультативные.

Учебные планы конкретизируются учебными программами по отдельным предметам (образовательные программы). Это нормативные документы, очерчивающие круг основных знаний, навыков, умений и ценностных ориентаций, которые должны быть усвоены по каждому учебному предмету. Существуют типовые (примерные) учебные программы, рабочие и авторские.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе Государственного стандарта (ГОС) по определенным дисциплинам, направлениям профессиональной подготовки и имеют рекомендательное назначение. На основе типовых программ разрабатываются *рабочие* учебные программы, которые утверждаются педагогическим советом школ и Ученым советом вузов. *Авторские* программы, отражающие индивидуальные взгляды на те или иные явления, процессы, обычно разрабатываются для курсов по выбору и факультативных курсов. Учебные программы включают пояснительную записку, тематический план и методические указания. В пояснительной запи-

ске определяются цели и задачи изучения данного учебного предмета, а также основные идеи, лежащие в основе его построения. *Тематический план* – это перечень и последовательность изучения основных разделов и тем учебного курса с уточнением круга вопросов, важнейших понятий, навыков и умений. Методические указания включают список основной и дополнительной литературы, а также пути реализации данной программы. Безусловно, специфика каждого учебного курса обуславливает вариантность учебных программ.

Конкретное содержание учебных предметов излагается в учебниках и учебных пособиях. Они выступают важнейшим источником научных представлений о тех или иных явлениях, обсуждаемых в учебном курсе, в них поясняются, интерпретируются научные представления о данных явлениях. Учебник должен помочь учащимся самостоятельно осваивать материал курса. И для этого он должен быть кратким, обобщенно излагать материал, но одновременно он должен быть конкретным, включать необходимый и достаточный объем фактологического материала. Одновременно учебник должен быть доступным для учащихся, учитывать их интересы и особенности восприятия, мышления и памяти, а также быть проблемным и увлекательным, логичным и популярным в изложении материала курса [7]. Учебник включает в себя текст и внетекстовый материал.

Текст включает в себя описания, повествования и рассуждения. Выделяют также основные, дополнительные и пояснительные тексты. Основной текст включает в себя *теоретические* положения – основные факты, явления, процессы, базовые понятия, их определения и термины, описание законов, теорий, важнейших идей, ценностные ориентиры и выводы, а также положения *инструментально-практического* назначения – способы познания, правила применения знаний, способы усвоения знаний и самостоятельного их поиска, описание задач, упражнений, опытов, обзоры и разделы систематизирующие учебный материал. Дополнительный текст включает в себя документы, биографические и статистические сведения, а также обращения к

учащимся и справочные материалы. Пояснительный текст – это введения к учебнику, разделам, главам, примечания и разъяснения к картам, схемам, таблицам, указатели и словари.

Внетекстовый материал представляет собой инструктивные положения (вопросы, задания, таблицы, упражнения), иллюстративные материалы (предметные, сюжетные, документы, технические карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, графики, иллюстрации), а также материал ориентировочный (предисловие, оглавление, примечания, приложения, указатели, сигналы-символы) [7].

Данные особенности текстового и внетекстового материала учебников и учебных пособий позволяют им быть важным информационным источником и средством помощи в овладении содержания учебных курсов как мира определенных знаний, аналитических навыков и ценностных ориентаций.

Системы организации занятий учащихся (пространственно-временная организация занятий)

В соответствии с целями, принципами и содержанием педагогического процесса в перспективном планировании осмысливается необходимая система организации занятий в данном учебном заведении как взаимодействие видов и разновидностей обучения и воспитания в данном педагогическом процессе. С этой целью планируется создание необходимых пространственно-временных условий для видов взаимодействия учащихся и педагогов – очного (дневного и вечернего) и заочного (сессионного и дистанционного), аудиторного (теоретического, практического), внеаудиторного (клубного, общественного) и других, а также разновидностей занятий учащихся, студентов с педагогами – индивидуальных, групповых, классно-урочных и поточных.

История педагогики и опыт организованной педагогической деятельности свидетельствует о разных системах организации занятий в учебных заведениях. Их формирование, развитие и совершенствование, безусловно, связано с потребностями жизни общества, с задачами государственного управления и идеологией, а также развитием и совершенствованием общечело-

веческих ценностей, идеалов, приоритетов. Наиболее обширен опыт дневно-го обучения и воспитания, включающий разнообразные системы организации занятий учащихся.

Древнейшей системой организации занятий учащихся в школах было проведение разнообразных занятий с группой учащихся одним педагогом в течение целого дня на протяжении нескольких лет. При этом время занятий не регламентировалось и занятия проводились каждый день, за исключением очень важных общественных (государственных) праздников. Главное, занятия проводились индивидуально с каждым учеником в соответствии со степенью его освоения тех или иных знаний, навыков и умений. Отсюда и название данной системы организации занятий – *индивидуальное обучение* (воспитание). Каждый из учеников выполнял свою работу, свое задание, которую консультировал и контролировал педагог поочередно со всеми из учеников. Перерывы в занятиях и их смена (обучение письму, счету и другие занятия) столь же не регламентировались. Можно предположить, что первоначально лишь занятия физической культурой отделялись от иных занятий, поскольку требовали особых условий осуществления. В дальнейшем стали отделяться предметные занятия по овладению навыками чтения, изучением литературы, математики, рисования, истории и другие практические занятия, что было связано с необходимостью использования разных дидактических и наглядных средств, а также с изменением условий проведения занятий. Система организации индивидуальных занятий была длительное время доминирующей, она оставалась влиятельной и тогда, когда появились и стали доминирующими иные системы организации занятий в учебных заведениях.

Уже в античное время индивидуальное обучение и воспитание дополняется системой *индивидуально-группового* обучения, в которой предметные занятия отделяются друг от друга, а учащиеся объединяются в группы по этапам или ступеням обучения и воспитания с освоением определенных для них учебных задач. Таковы в Спарте начальная группа обучения (7 - 14 лет) и группа эйренов (14 - 20 лет), а в Афинах ступени обучения: мусическая (7 -

11 лет), гимнастическая или палестра (12 - 14 лет), грамматическая и гимназия (15-18 лет), а также эфебия (19-20 лет) – заключительная ступень практической военной подготовки. И если в младших группах (школах) разные занятия проводил один педагог, то в старших группах занятия нередко вели разные педагоги. Подобное различие ступеней обучения и группировка учащихся сохраняется в Древнем Риме: тривиальная школа (начальная ступень), грамматическая и риторическая.

Данная организация занятий совершенствуется и получает развитие в позднем средневековье и Возрождении в городских школах и особенно в университетах.

В городских школах повышенного типа – гимназии, грамматические (латинские), коллежи и дворцовые – учащиеся делились на классы по уровню подготовки. В университетах, появившихся с конца XI века в крупнейших городах Европы, ясно различается и регламентируется изучение отдельных дисциплин с участием разных педагогов. Более того, в них находят применение и групповая организация занятий, и индивидуальная. Например, на подготовительных факультетах (факультеты искусств), где учились все студенты, прежде чем начинали обучение на специальных факультетах (медицинском, юридическом, богословском или философском), обязательные дисциплины делились на два цикла – тривиум и квадриум. Сдав экзамены по дисциплинам первого цикла (грамматика, риторика, диалектика), студенты допускались к изучению предметов цикла второго (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Лекции по отдельным дисциплинам, которые были свободными для посещения, профессор проводил два раза в неделю в строго определенное время: один раз утром и повторял ее в другой день вечером. Семинарские занятия были обязательными и проводились помощниками профессора – бакалаврами, лиценциатами или магистрами. Зачеты и экзамены проводились также в определенное время и студенты, не сдавшие зачета по всем темам семинарских занятий, не допускались к экзамену в данном се-

местре. Таким образом, студенты различались и объединялись на коллективных занятиях по уровню изучения дисциплин.

В начальных городских школах Возрождения и начала XVII века обучение осуществлялось в 3 - 4 классах, начиная с пяти или шести лет, и длилось до тех пор, пока учащиеся не сдадут экзамен, но не позднее 14 лет [5]. Объединение учеников в классы так же, как и в школах повышенного типа, осуществлялось по уровню подготовки. Занятия в них проводились пять дней в неделю по шесть часов, и учебный год прерывался лишь на летние шестинедельные каникулы. В 1- 2 классе изучение родного языка (чтение и письмо), счета и церковного пения осуществлялось с одним педагогом – шульмейстером. Изучение в 3-4 классах новых предметов (основы естественных наук, истории) осуществлялось с другими педагогами [5].

Наконец в XVI столетии потребность массового обучения детей привела к формированию в братских школах Белоруссии и Украины новой системы организации занятий, получившей название *классно-урочной*, теоретически обоснованной и впервые реализованной Яном Коменским в XVII столетии. Основой данной системы обучения является:

- разделение всех воспитанников на классы по возрасту и уровню подготовки, которые сохраняются в своем составе на весь срок обучения;
- единая программа, годовой план и расписание занятий класса;
- деление учебного года на четверти с каникулами и с еженедельным свободным от занятий воскресным днем;
- урок как временная единица ежедневных занятий, посвященный одному из учебных предметов;
- последовательность уроков в течение дня, основанная на контрасте предметов, с перерывами (переменами) между ними.

Достоинства классно-урочной системы организации занятий, по сравнению с прежними, бесспорны. Это упорядоченность учебно-воспитательного процесса и простота управления данным процессом, взаимодействие учащихся в процессе обучения и совместное решение учебных задач, система-

тичность обучения и воспитания и, что очень важно, экономичность организации занятий в учебном заведении (школа, гимназия, колледж, университет). Вместе с тем, классно-урочная система организации имеет определенные недостатки. К ним следует отнести ограниченность или отсутствие:

- индивидуального подхода к учащимся в силу большого их количества и малого времени занятий с ориентацией на среднего ученика, что непосильно для слабых учеников и сдерживает развитие одаренных;
- общения и взаимодействия старших и младших учеников;
- практической направленности занятий (в частности трудовых).

Жесткость и отсутствие мобильности в организации занятий, что препятствует индивидуальному развитию учащихся, вызывали справедливую критику со стороны педагогов и стали источником дальнейших поисков.

На рубеже XVIII-XIX веков в Англии возникает система взаимного обучения А. Белла и Дж. Ланкастера, в которой наиболее способные и старшие ученики занимаются с педагогом, а затем, получив соответствующие инструкции, проводят занятия с младшими. В конце XIX столетия педагоги выдвигают и реализуют разные системы организации обучения и воспитания. Й. Зиккенгер (Мангейм) на основе анализа способностей учащихся предлагает создавать в школах основные классы для средних учеников, классы «переходные» для наиболее способных, классы для малоспособных и вспомогательные классы для умственно отсталых детей. Георг Кершенштейнер (Мюнхен) выдвигает идею создания «трудовых» народных школ, в которых цикл теоретических занятий в значительной мере сокращается и вводятся уроки труда – занятия в мастерских, садовых участках и других специализированных помещениях для разной практической деятельности. Джон Дьюи (Чикаго) и Уильям Килпатрик предлагают систему лабораторного обучения в школе, где обучение с пяти до пятнадцати лет осуществляется по стадиям (два года) с педагогами, которые вели предметные занятия, включая занятия практические (трудовые) в специальных лабораториях. Последние становились «центром, вокруг которого группировались теоретические (научные)

занятия» [5, с 230]. В начале XX века в городе Дальтон (США, штат Массачусетс) Елена Паркхерст разработала систему индивидуального обучения, в которой классы заменяются предметными мастерскими (лабораториями), где учащиеся самостоятельно занимаются по предложенному годовому и месячным планам, письменно отчитываясь в определенные сроки. Для этого учащиеся обеспечиваются учебными пособиями, инструкциями, для них проводятся консультации по отдельным предметам. При этом расписания занятий нет, а их деятельность контролируется и стимулируется информацией в виде ежемесячных сводных таблиц об успехах каждого. Наконец, идея «свободной школьной общины» выдвигается Г. Литцем и Г. Винекеном, которая реализуется в сельских воспитательных домах Германии, Австрии и Швейцарии. В таких «воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план» [5, с 234]. Подобные системы организации обучения и воспитания и их варианты получили огромное распространение в начале XX столетия.

Идеи организации обучения и воспитания в экспериментальных школах конца XIX и начала XX столетий в разной мере реализуются сегодня и стали основой современной гуманистической концепции образования. Сегодня в системе общего образования повсеместно организуются специализированные школы, специализированные и профильные классы, планируются занятия обязательные и занятия по выбору учащихся, занятия групповые и индивидуальные, о чем подробнее можно говорить, обсуждая вопросы о системе образования и управлении педагогическими системами.

*

*

*

Реализация факторов внешней организации – целевых установок, принципов как ценностных ориентаций, содержания как часть социально-культурного опыта, необходимого для усвоения в педагогическом процессе, и системы организации взаимоотношений учащихся и педагогов – осуществляется во внутренней организации педагогического процесса. Именно они

обуславливают направленность и эффективность взаимодействия учащихся и педагогов в учебно-воспитательном заведении.

Литература

1. Об образовании. Закон Российской Федерации. Екатеринбург: Уралор-издат, 2004. 56 с.
2. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты. Кн. 1-2 / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. М.: ТЦ Сфера, 1998. 380 с.
3. Баранов С.П. Принципы обучения. М.: Изд. Моск. гос. пед. ин-та, 1975. 94 с.
4. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.- пед. ин-та, 1993. 320 с.
5. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. М.: Форум, 1998. 272 с.
6. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М: Просвещение, 1982. 319 с.
7. Каким быть учебнику / Под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. М: 1992. Ч. 1-2.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
10. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: 2000. 255с.
11. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Прсвещение, 1983. 608 с.
12. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М: Пед. об-во России, 1998. 640 с.

13. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко. М: Проспект, 2004. 432 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь.- М.: БРЭ, 2003.- 528 с.
15. Практикум по «Методике профессионального обучения» / Под ред. А.А. Жученко. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та. 2003. 84 с.
16. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
17. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. 336 с.
18. Сидоров А.А., Прохорова М.В., Синюхин Б.Д. Педагогика. М.: Торреспорт, 2000. 278 с.
19. Слостенин В.А. и др. Педагогика. М: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
20. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях.- М.: Пед. об-во России, 1999. 416 с.
21. Смирнов С.А., Котова И.Б. и др. Педагогика: педагогические системы, теории, технологии. М: Академия, 2001. 512 с.

ПУТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Внутренняя организация педагогического процесса – это совокупная деятельность или непосредственное взаимодействие группы (класса) учащихся и педагогов в учебном заведении, сущность которой раскрывается взаимосвязью ее компонентов на уровнях одного учебного курса и цикла таких. Надо признать, именно внутренняя организация педагогического процесса остается наиболее проблемной в понимании механизма взаимодействия учащихся и педагогов. И причина, на наш взгляд, скрыта в недостаточном осмыслении компонентов внутренней организации и их взаимосвязи.

Казалось бы, наиболее осознанным и практически, и теоретически является взаимодействие учащихся и педагога в рамках одного учебного курса, компонентами которого ученые называют методы, средства и формы. Вместе с тем, многое в понимании целостности такого взаимодействия и его механизма требует уточнения. Так вопрос о сущности методов обучения и воспитания и их единстве в педагогическом процессе давно на повестке дня педагогической науки, но ясных и непротиворечивых представлений о признаках и отличии, количестве и строении методов, а также их взаимосвязи со средствами и формами пока нет. Не менее проблемным осознается сегодня вопрос о средствах как компоненте внутренней организации педагогического процесса. Столь же противоречивыми и, пожалуй, более сложными являются представления о формах педагогического процесса. В результате целостность механизма взаимодействия учащихся и педагогов в рамках одного курса остается нераскрытой. И это мы говорим о простейшем уровне внутренней организации педагогического процесса – уровне одного учебного курса. Что касается компонентов и структур взаимодействия учащихся и педагогов в цикле дисциплин на разных временных этапах педагогического процесса (четверть, семестр, учебный год), то положение остается еще более неясным. Ду-

маются, данные вопросы должны быть не только на повестке дня педагогической науки, но и в учебном курсе «Педагогика».

Какие из путей наиболее эффективны для уточнения вопросов о компонентах, их связях и целостности механизма взаимодействия учащихся и педагогов? Ответ на этот вопрос может дать анализ существующих представлений о методах, средствах и формах педагогического процесса.

Методы: существующие представления и задачи

Длительное время рассмотрение вопросов о методах обучения и методах воспитания было отдельным и лишь в последние годы их рассмотрение объединяется.

«Метод обучения – это путь, которым *учитель ведет* учеников от незнания к знанию,- пишет М.Н. Скаткин и уточняет, - Методы обучения – это способы организации познавательной деятельности учащихся»[14,с 146-147]. Данное мнение о методах как действиях педагога разделяется многими учеными, в частности И.Т. Огородниковым. Иная точка зрения высказывается М.А. Даниловым и Б.И. Есиповым: «Методы обучения есть способы работы *учителя и* руководимых им *учащихся*, с помощью которых достигается усвоение знаний, умений и навыков» [7, с 250]. По мнению В.Е. Гмурмана, метод «представляет собой совокупность приемов, объединенных общностью задачи и единым подходом к ее решению»[20, с 132,134]. Таким образом, в середине 1960 годов в педагогической литературе существовало три разных подхода в понимании методов:

- а) как действий педагога,
- б) как действий педагога и учащихся,
- в) как совокупность приемов, целенаправленных на решение задач.

Данное различие было исходным моментом дискуссии о методах в 1950-70 годах. «Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач обучения», - писал Ю.К. Бабанский [26, с 177]. Это определение можно признать сегодня наиболее распространенным, мы найдем его в ра-

ботах Л.П. Крившенко, И.П. Подласого, П.И. Пидкасистого, Н.В. Савина, В.А. Ситарова [27; 28; 30; 35; 37].

При этом методы обучения, по мнению ученых, понимаются как совокупность приемов – отдельных действий, операций и моментов в деятельности педагога и учащихся. «Разовое действие», по мнению И.П. Подласого, выступает элементом метода [30, с 319-320]. «Всякий метод является системой осознанных последовательных действий человека, приводящих к намеченной цели. Осознав свою цель, человек осуществляет деятельность, т.е. систему действий определенными средствами, - писали М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер, - Все виды средств используются определенными и вместе с тем разнообразными способами, составляющими методы обучения» [8, с 150,156]. «Прием – это деталь метода, отдельные операции мышления, моменты в процессе усвоения знаний, в формировании умений и навыков, - уточняет С.П. Баранов строение метода, - Прием не имеет самостоятельной учебной задачи, а подчиняется той задаче, которая выполняется данным методом» [25, с 141]. «Методы обучения имеют ряд сторон и могут рассматриваться в разных аспектах», - подчеркивает Ю.К. Бабанский [26, с 177].

Методы *воспитания* до 1980 годов характеризуются в работах многих ученых как «способы педагогического воздействия на учащихся в целях формирования сознания и поведения»[2; 11; 20; 21; 24]. В то же время формируется иное мнение. «Методы воспитания не сводятся лишь к педагогическому воздействию учителя. Воспитание – двусторонний процесс, воплощающий в себя деятельность учителя и деятельность учащихся, - утверждает В.А. Сластенин, - Так же как в обучении, методы и приемы воспитания тесно между собой связаны, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных ситуациях»[39, с 175]. «Под методами воспитания... понимают *способы взаимосвязанной деятельности* воспитателей и воспитуемых», - уточняет автор, соотнося данное определение с пониманием методов обучения [26, с 321]. Характеризуя педагогический процесс, Ю.К. Бабанский говорит об единстве методов обучения и воспитания: «Из самой сущности целостно-

го педагогического процесса... вытекает представление о педагогических методах как единстве методов обучения и воспитания» [26, с 82]. «Фактически все методы обучения являются одновременно и методами воспитания», - подчеркивает ученый [26, с 83] и выделяет следующие группы методов:

- формирования сознания личности;
- организации деятельности и формирования общественного поведения;
- стимулирования и мотивации деятельности и поведения;
- контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения.

Мы выяснили общую трактовку методов педагогического процесса как обобщенную характеристику деятельности субъектов в ее направленности на учебные цели и задачи. Какие признаки, свойства и качества методов отмечают ученые, позволяющие различать методы, отличать их от иных компонентов педагогического процесса и раскрыть специфику взаимодействия учащихся и педагогов? О данных признаках говорит М.А. Данилов, относя к ним источник приобретения знаний, логические пути усвоения знаний, степень активности учащихся [6]. В числе таких признаков П.И. Пидкасистый отмечает цель обучения, способ усвоения содержания и характер взаимодействия субъектов [27]. Но наиболее полно такие признаки выражаются в классификациях (типологиях и систематизациях) методов.

Значительное распространение получили типологии, где методы различаются на основе одного из признаков. Издавна в педагогическом обиходе различают методы по способу деятельности. «Слушай, смотри и делай как я», - говорил учитель, выражая методическое кредо древности. Данный признак различия Е.Я. Голант и Е.В. Перовский называют источником содержания или знаний, выделяя методы

- словесные,
- наглядные,
- практические [5].

Ряд исследователей (М.М. Левина, И.Т. Огородников и др.) подчеркивают роль субъекта деятельности, отличая методы преподавания и методы учения

(познания) [21; 8]. М.А. Данилов и Б.А. Есипов предложили различать методы обучения по дидактическим или учебным целям, что нашло широкое применение в теории обучения:

методы приобретения знаний,
методы формирования умений и навыков,
методы закрепления и применения знаний,
методы проверки и оценки знаний, умений, навыков [6; 7].

Вариант различия методов обучения по дидактическим целям предлагает В. Оконь, выделяя методы усвоения знаний, самостоятельного приобретения знаний, оценки и реализации творческих задач [22, с 271-291]. Иной вариант подобного различия предлагает В.А. Онищук, говоря о методах коммуникативных, познавательных, преобразовательных, систематизирующих и контрольных [23, с 257].

Наконец, М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер предлагают типологию методов обучения по мере включения учащихся в продуктивную деятельность или степени самостоятельности (активности) учащихся в усвоении содержания:

объяснительно-иллюстративные,
репродуктивные,
проблемные,
частично-поисковые,
исследовательские [8.191-215].

Длительное время методы воспитания в работах Н.Н. Болдырева, Н.К. Гончарова, Ф.Ф. Королева, В.М. Коротова, И.Ф. Козлова и других ученых дифференцировались на убеждения, упражнения, а также поощрения и наказания [2; 19; 20]. Подобные группы методов воспитания в работах И.Т. Огородникова и Т.А. Ильиной называются методами убеждения, организации деятельности и стимулирования поведения [11; 21], которые различаются на основе направленности воздействия педагога на сознание, поведение, ценностную ориентацию деятельности учащихся, что в работах Г.И. Шукиной, Т.Е. Конниковой осознается как функциональная направленность воздействия:

методы формирования сознания,
методы организации деятельности и поведения,
методы стимулирования и оценки [29].

Названные типологии методов обучения и воспитания свидетельствуют о разных признаках – способы и субъект деятельности, учебные (дидактические) цели и задачи, степень активности учащихся, направленность педагогического воздействия. К ним следует добавить логику усвоения знаний (М.А.Данилов), характер взаимодействия субъектов (М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый). Все эти признаки требуют уточнения и иерархии в целостном процессе совместной деятельности учащихся и педагогов.

Значительным вкладом в осознание методов являются попытки их систематизации на основе двух-трех и более признаков, осуществляемые в работах ученых 1970-1980 годов. Так Н.В. Верзилин предлагает различать методы обучения на основе источника знаний и логических оснований познавательной деятельности. Отличие методов обучения на основе источника знаний и степени самостоятельной деятельности учащихся предлагают А.Н. Алексюк, И.Д. Зверев и другие исследователи [4]. В работах В.И. и В.Ф. Паламарчук методы обучения осознаются в сочетании трех признаков – источника знаний, уровня активности учащихся и логики познания [31]. Наконец, С.Г. Шаповаленко предлагает различать методы обучения на основе совокупности четырех признаков: источника знаний, логики познания, степени управления познавательной деятельностью и процессуальности познавательной деятельности [42].

Следует отметить и менее строгое различие методов воспитания на основе нескольких признаков, в частности И.С. Марьенко, Б.Т. Лихачева, А.М. Сидоркина, В.А. Караковского, которые, безусловно, сыграли свою позитивную роль в педагогическом и научном поиске [4; 13; 31;15].

Идея сочетания ряда признаков для различия и осмысления методов обучения нашла развитие в классификации Ю.К. Бабанского. «Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристике их

(методов обучения - Л.К.) сущности», - пишет ученый и предлагает выделить три большие группы методов обучения:

- методы организации учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации данной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля [26, с 178-179].

«Каждая из основных групп методов в свою очередь может быть подразделена на подгруппы и входящие в них отдельные методы, - поясняет автор [22, с 180]. Приведем данную систематизацию методов обучения.

Группы методов	Подгруппы методов	Типы методов
организации учебно-познавательной деятельности	по источнику знаний	- словесные, наглядные, практические; - индуктивные и дедуктивные, анализа и синтеза, аналогии; - репродуктивные, проблемно - поисковые; - под руководством учителя и самостоятельной работы учащихся;
	по логике познания	
	по степени активности	
стимулирования и мотивации	по степени управления	- познавательных игр, дискуссий и создания эмоционально-нравственных ситуаций; - убеждения, требования, поощрения и порицания;
	стимулирования интереса	
контроля и самоконтроля	стимулирования долга	- опрос индивидуальный, фронтальный, зачет, экзамен; - контрольные работы, зачет, экзамен, программированный, самоконтроль; - лабораторные работы, машинный контроль, практический самоконтроль.
	устного контроля	
	письменного контроля	
	лабораторно-практического контроля	

Каждый из типов методов, естественно, включает в себя конкретные методы. Так к словесным автор относит рассказ, беседу, лекцию, к наглядным – иллюстрации и демонстрации, к практическим – опыты, упражнения, учебно-производительный труд и так далее. Данная классификация, бесспорно, обладает рядом достоинств, в силу чего получила широкое распростра-

нение. Привлекает широта охвата и многогранность учебной деятельности, отраженной в классификации. Не менее привлекательно другое. Автор неоднократно подчеркивает, что методы обучения, представляя собой совокупность приемов, тесно связаны друг с другом. В частности, словесные методы связаны с наглядными и практическими, индуктивные с дедуктивными, а репродуктивные с поисковыми, включая в себя те же словесные, наглядные. Так говоря о репродуктивных и проблемно-поисковых методах, ученый утверждает, что «применение этих методов невозможно без словесных, наглядных и практических» [26, с 189]. Более того, все методы первой группы связаны с методами контроля и стимулирования. «Метод обучения – понятие многоаспектное. В реально используемой системе методов обучения сочетаются несколько условно выделяемых в классификации методов», - подчеркивает автор [26, с 191].

Вместе с тем, возникает много вопросов как с целью уточнения частных и конкретно ситуационных моментов, так и положений общих и принципиально важных. Во-первых, данная трактовка методов приводит к отождествлению их с формами обучения (лекция, беседа, консультация), что ставит вопрос о границах метода (методов) как явления и его специфичности. Во-вторых, классификация Ю.К. Бабанского охватывает лишь методы теоретического обучения, не включая методы практического (в том числе профессионального), внеаудиторного обучения, а также методы воспитания.

Отдавая должное стремлению автора осмыслить единство методов обучения и воспитания в педагогическом процессе, о чем шла речь, нельзя не отметить противоречие в изолированном рассмотрении методов обучения, как и в целом процессов обучения и воспитания. «Идея единых методов педагогического процесса только начинает разрабатываться в отечественной педагогике. Различие условий проведения учебной работы и внеучебной определяет устойчивую тенденцию отношения к методам обучения и методам воспитания как самостоятельным, в значительной мере обособленным явлениям реальной педагогической практики», - пишет В.С. Селиванов, считая

справедливым различие методов обучения и воспитания [36, с 260]. На наш взгляд, проблема их различия и единства заключается в понимании данных категорий. Напомним, что процессы воспитания могут быть независимыми и автономными в неорганизованных формах педагогической деятельности, тогда как в организованных формах, данные процессы неотрывны от процессов обучения. Отсюда следует говорить об единстве методов обучения и воспитания в учебной деятельности и возможном отличии и специфике методов внеучебной работы.

Ограниченность классификации ставит под сомнение центральное и ценное положение Ю.К. Бабанского о многогранности и целостности трактовки методов. Данное положение свидетельствует о том, что выдвигаемые классификации (типологии) методов фиксируют не методы, а стороны как определенные свойства и качества методов.

Остается невыясненным вопрос о строении методов и их количестве. Строение методов и признаки их целостности обсуждаются в работах М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера, С.П. Баранова, Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, М.И. Махмутова. Положение о том, что методы состоят из приемов как действий педагогов и учащихся требует значительного уточнения. Что представляют собой методические приемы, как они соотносятся со средствами, наконец, каково строение и границы методов? «Метод обучения – сложное, многомерное, многокачественное образование», - подчеркивает И.П. Подласый [30, с 319-320]. Но какова сложность и многомерность методов? Следует признать, что представления о структуре методов пока недостаточно конструктивны и конкретны. Целый ряд вопросов вытекает из признаков методов и требует уточнения. Таковы вопросы о взаимодействии учащихся и педагогов и направленности их действий (задачах и функциях действий), о степени активности учащихся и степени управления, о границах методов, их масштабе и строении, наконец, о сущности приемов и о связи методов со средствами и формами педагогического процесса. Вопросы, вставшие перед нами,

требуют иного пути осознания методов, для которого наш анализ был лишь подготовительным этапом.

Средства педагогического процесса: сущность и проблемы

«В педагогике сегодня нет однозначного определения понятия «средство обучения», - пишет С.А.Смирнов, - Одни авторы применяют его, имея в виду средства-инструменты, которые служат достижению целей. Другие к средствам обучения помимо материальных средств-инструментов относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности. Третьи подразделяют средства обучения на средства учения, которые использует ученик..., и собственно средства обучения, т.е. средства, которые использует педагог... Четвертые обозначают этим термином все содержание и весь проект обучения и собственно средства-инструменты обучения» [40, с 228]. Действительно, данное понятие очень неоднозначно и об этом в последние годы говорят многие ученые.

Практически до конца 1960 годов термин «средства обучения» (педагогические средства, средства воспитания) использовался достаточно редко и не имел ясного назначения. Ведь термин – это словесное выражение, обозначающее то или иное явление (знак, символ), но не объясняющее его суть. Поэтому определений «средства обучения» (воспитания) не было и лишь перечислялось то, что называлось средством. «Цель и средство понятия соотносимые. Воспитание – цель деятельности педагога. По отношению к этой цели ее средствами являются методы, приемы, организованные формы воспитательной работы, - писали Ф.Ф. Королев и В.Е. Гмурман, используя термин «средства» в философском смысле [20, с 126]. Важным источником трактовки средств было понимание идеи наглядности, впервые разработанное Я. Коменским и получившее развитие в работах И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других педагогов прошлого. «Не следует противопоставлять наглядность и слово в обучении. Наоборот, только при тесном взаимодействии слова и наглядных предметов повышается роль каждого из этих средств обучения», - утверждал М.А. Данилов [4, с 199]. «Осознав свою цель, человек осуществ-

ляет деятельность, т.е. систему действий определенными средствами, - писали М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер о методах, - Эти средства могут быть интеллектуальные, практические и овеществленные (предметные)» [8, с 150]. «Все виды средств используются определенными и вместе с тем разнообразными способами, составляющими методы обучения», - подчеркивает И.Я. Лернер [8, с 156]. Именно поэтому в работах 1950-70 годов (М.А.Данилова, И.Т.Огородникова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и других ученых) использование термина было связано и с методическими приемами, и с материально-техническими предметами в процессах обучения и воспитания вне ясного их различия.

Уточнение средств обучения осуществляется с конца 1960 годов. При этом, с одной стороны, они осознаются как компоненты методов. «Учитель располагает большим арсеналом методов обучения, использующих самые разнообразные средства обучения, - утверждала Т.А. Ильина, - К средствам обучения могут быть отнесены: слово учителя, учебники, ...книги, справочная литература; учебное... оборудование; ...и другие технические средства обучения»[11, с 308]. «Метод обучения следует отличать от средства, будучи включены в какую-либо деятельность, они дают возможность осуществлять цель деятельности, - пишет Н.В.Савин, - Использование разнообразных средств приводит к изменению структуры учебного метода» [35, с 124-5]. «Наглядные пособия на основе ощущений и восприятий формируют чувственные образы, помогающие делать вывод. Не само наглядное пособие, а тот чувственный образ, является главным в структуре познания, - пишет С.П. Баранов и, характеризуя наглядные методы, подчеркивает, - Наглядные методы не могут быть изолированы от словесных методов обучения, ибо всякое наглядное пособие поясняется, анализируется, является источником дополнительной или основной информации по изучаемому вопросу. Поэтому наглядные методы – это и беседа, и описание, и рассказ, и объяснение, и самостоятельное изучение, но с помощью наглядных средств» [25, с 100-101,144]. В данных высказываниях авторов ясно утверждается мысль о подчиненности

средств методам и, соответственно, учебным задачам в процессе обучения. Иными словами, средства не являются компонентами педагогического процесса, а выступают элементами методов.

С другой стороны, «средства обучения» уточняются как материально-технические предметы и устройства, необходимые для процесса обучения.

«В настоящее время, - пишет Н.М. Шахмаев, - в школах находят широкое применение следующие виды средств обучения:

1. Объекты окружающей среды, взятые в натуральном или специально препарированном для целей обучения виде (живые и засушенные растения, животные и их чучела, образцы горных пород, почв и минералов, машины и их части... и т.п.).
2. Действующие модели (машин, механизмов, аппаратов и т. п.).
3. Макеты и муляжи (растений, технических сооружений, организмов и отдельных органов и т.п.).
4. Приборы и приспособления для учебных экспериментов.
5. Графические средства (картины, рисунки, географические карты, схемы и т.п.).
6. Технические средства обучения (диапозитивы, диафильмы, транспаранты, учебные кинофильмы, радио и телепередачи, звуко и видеозаписи и т.п.).
7. Учебники и учебные пособия.
8. Устройства для контроля» [8, с 251-252].

В дидактическом плане наиболее обоснованная классификация средств обучения предлагается С.Г. Шаповаленко, в которой автор различает:

- а) натуральные объекты (образцы, инструменты, растения, оборудование);
- б) изображения материальных объектов (рисунки, макеты, модели);
- в) описания предметов условными средствами (слова, знаки, графики);
- г) ТСО – носители учебной информации [42].

«Долгое время традиционные методы воспитания базировались на слове, но, как говорят ученые, «эпоха мела и разговора кончилась». В связи с бурным развитием таких процессов, как рост информации, политехнизация и технологизация общества, идет рост технического обеспечения школ, ПТУ, вузов. Термин «педагогические средства» стал как бы обобщающим для целой серии ранее появившихся терминов: ТСО, школьное оборудование, дидактическая техника, наглядные средства и др., - подчеркивает В.С. Безрукова, - Педагогические средства как составная часть материально-технического обеспечения – это материальные объекты, предметы, предназначенные непосредственно для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функцию развития учащихся. Педагогические средства подразделяются на шесть групп предметов (объектов):

оборудование училища,

учебно-лабораторное оборудование,

учебно-производственное оборудование,

дидактическая техника,

учебно-наглядные пособия,

организационно-педагогические средства воспитания» [1, с 68-69].

Так формируется предельно ограниченная (техническая) трактовка педагогических средств или средств обучения и воспитания, в которой отчетливо различаются по качеству и назначению оборудование учебных заведений, наглядные пособия и дидактическая техника (ТСО), а также организационно-педагогические средства (учебно-программная документация). Наиболее полно эта трактовка получает распространение в профессиональной педагогике. Признавая классификацию средств обучения С.Г. Шаповаленко наиболее оптимальной, Т.С. Назарова и Е.С. Полат включают оборудование в число средств и считают важным осмысление их функций, к которым относят наглядность, информативность, компенсаторность, адаптивность, интегративность, а также функции инструментальная и мотивационная [32, с 244 -245].

Вместе с тем, стремление уйти от двойственного понимания средств обучения привело ряд исследователей к более широкой трактовке, которая формируется в работах П.И. Пидкасистого, С.А. Смирнова, В.С. Селиванова, Л.И. Крившенко и других ученых.

«Средства обучения – материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний, - пишет П. И. Пидкасистый и основное внимание уделяет идеальным средствам, - Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения... Эти интеллектуальные средства обучения играют ведущую роль в умственном развитии учащихся»[27, с 261-262]. «Идеальные средства – это «мысли о мыслях». Чтобы учитель или учащийся мог их изложить, необходимо представить их в соответствующей форме, - продолжает ученый, - Одна из таких форм – вербализация – речевое изложение средств анализа, рассуждения, доказательства и т.п. Другая форма – материализация – представляет эти средства в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм. К ним же относятся опорные конспекты»[27, с 262]. «Идеальные средства используются первоначально для общения ...как краткое, символическое обозначение предметов, - подчеркивает ученый, - В процессе общения информация кодируется, передается, перерабатывается и расшифровывается... Основное средство общения – речь, представляющая собой систему знаков, заменяющих реальные объекты» [27, с 262, 265-266].

Данная точка зрения в целом отражает наиболее распространенную в 1990 годы трактовку средств обучения и воспитания. С одной стороны, она сохраняет в себе необоснованно широкую «техническую» трактовку средств и одновременно преодолевает ее ограниченность, возвращая речь как средство общения в процесс обучения и воспитания. С другой стороны, двойственное понимание идеальных средств вносит противоречие в отличие идеальных средств от материальных. Ведь материализованная форма идеальных средств у автора – есть не что иное, как материальные средства. Наконец, по-

нимание речевых средств как приемов анализа, рассуждения, доказательства, на наш взгляд, отождествляет идеальные средства с методическими приемами – элементами методов обучения и воспитания. Таким образом, попытка выделения и конкретизации нематериальных (идеальных) средств обучения не является убедительной.

Говоря о неоднозначности понятия «средство обучения» и считая определение П.И. Пидкасистого наиболее емким, отражающим современную точку зрения, С.А. Смирнов выделяет две группы средств: «средства как источник информации и как инструмент освоения учебного материала», разделяя их на материальные и идеальные [40, с 229]. В сущности, автор говорит о двух функциях материальных и идеальных средств – информационной и инструментальной. При этом к идеальным средствам относятся системы знаков, такие как язык (устная речь, письмо), условные обозначения, средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи и т.п.), учебные компьютерные программы, а также «деятельность учителя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общешкольных требований» [40, с 229]. Как ясно, данная трактовка идеальных средств обучения предельно расширяет их понимание. Но думается, что отнесение квалификации и внутренней культуры учителя, методов и форм педагогического процесса, а также всей системы обучения к идеальным средствам, безусловно, не только расширяет, но и разрушает представление о педагогических средствах, заставляя задуматься над сущностью данного понятия.

«За последние 30–40 лет конца XX века резко изменилась общая ситуация воспитания. Суть изменения заключается в том, что в связи с интенсивным развитием средств массовой коммуникации информация о мире перестает играть ведущую роль в формировании личности, - пишет В.С. Селиванов и подчеркивает, - Основной проблемой воспитания стало не получение информации, а «отсеивание» излишней информации и усвоение знаний, не-

обходимых для формирования индивидуальности нравственного человека» [36, с 131]. «В этих условиях неизбежно встает вопрос о средствах воспитания, которые использует индивид для переработки человеческого опыта, - размышляет ученый и, анализируя трактовку средств воспитания как объектов или предметов, ставит вопрос: «Сам ли объект или деятельность с ним выполняет функцию средства?»[36, с 133,134] «Приходится признать, что в воспитании средством является деятельность воспитанника», - утверждает В.С. Селиванов, - Эта деятельность может проходить или как учебная, или как игровая, трудовая, либо осуществляться в специально организованном общении воспитателя с воспитанником»[36, с 135]. При этом общение, по мысли ученого, является исходным средством или основой для учебной, игровой и трудовой деятельности воспитанников [36, с 142-144]. Вывод автора в его интересном поиске не совсем корректен. И причина в некорректности самого вопроса. О какой функции или функциях средств идет речь? Данный вопрос не уточняется, а потому и ответ не может быть убедительным.

«В педагогике преимущественно изучались средства обучения, дидактические средства, понимаемые как материальные предметы, и идеальные средства – письмо, речь, символы и знаки, произведения искусства и т.д., - отмечает В.В. Воронов, - Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия»[28, с 141]. «Итак, что считать средством воспитания? В очень широком толковании это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко, - размышляет автор, - Логика приводит исследователя В.С. Селиванова к выводу о том, что средством воспитания являются виды деятельности воспитанников – учение, труд, игра, общение. Но в таком случае вывод звучит как тавтология: средством воспитания является само воспитание, поскольку воспитание понимается как деятельность, как взаимодействие воспитателей и воспитанников»[28, с 141-142]. «Если принять во внимание, что предметы культуры используют как орудия труда воспитатель и воспитанник, то надо согласиться с тем, что средствами воспитания

являются различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность», - делает вывод В.В. Воронов [28.142]. На наш взгляд, справедливый вывод автора требует значительных дополнений и уточнений.

Итак, путь осмысления «средств обучения» (воспитания) предстает сложным, противоречивым и одновременно поучительным. Если в 1960-70 годы средства рассматривались отдельными учеными (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, С.П. Баранов) в тесной связи с методами как компоненты процесса обучения и, более того, как элементы методов. То в дальнейшем они стали пониматься как самостоятельное и самоценное явление наряду с другими компонентами процесса обучения и воспитания. Именно «техническая» трактовка средств обучения, обусловила новый этап поиска сущности средств в 1990 годы, связанный с преодолением односторонности их понимания и выявлением идеальных средств. Идея «идеальных средств» – это возвращение к размышлениям 1960-70 годов, которое осуществляется путем преодоления предметности и чрезмерной масштабности рассмотрения. В этом смысле выводы В.С. Селиванова и В.В. Воронова очень показательны.

Безусловно, выводы эти подготовлены исследованиями о закономерностях педагогического общения, осуществляемыми в последние десятилетия, в частности в работах А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, М.С. Кагана, Л.И. Рувимского, И.А. Зязуна, А.В. Мудрика, Е.Н. Ильина, В.А. Слостенина и других ученых. И хотя в данных работах не обсуждаются вопросы о методах и средствах обучения и воспитания, в них освещаются важные, на наш взгляд, вопросы о функциях общения, которые необходимо уточнить применительно к тем или иным действиям педагога и учащихся в их общении.

Таким образом, *средства педагогического процесса* (обучения и воспитания) можно и нужно понимать как *элементы или составляющие методов*, способствующие эффективности общения и творческой совместной деятельности. В качестве таковых выступают естественные или искусствен-

ные предметы, выполняющие информационную, наглядно-иллюстративную, инструментальную и символическую функции, а также приемы взаимопонимания в процессе педагогического общения.

Трактовка форм педагогического процесса и пути познания

Понятие «форма педагогического процесса» (воспитания, обучения) широко используется в педагогическом обиходе, но понимание его длительное время активно дискутируется и не имеет единой трактовки. Стремление уточнить понятие «форма» и выявить специфичность, заставляет исследователей вводить дополнительные термины, обозначающие его аспекты, стороны, уровни и компоненты, а также выдвигать новые интерпретации. В результате существует целый ряд разновидностей данного понятия – «форма обучения», «форма организации обучения», «организационная форма обучения», «форма организации учебной работы», «форма воспитательного процесса», «форма воспитательной работы», «форма педагогического процесса», которые понимаются очень различно. Именно поэтому, по признанию исследователей (И.М. Чередов, И.Ф. Харламов, П.И. Пидкасистый и другие), понятие «форма», остается недостаточно конструктивным и требует уточнения.

«Формы организации учебной работы определяются составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся и способами руководства ими со стороны учителей», - пишут Е.Я. Голант и Б.П. Есипов, акцентируя внимание на признаках форм [24, с 309]. Из данных признаков, на наш взгляд, количество (состав) учащихся, место и время учебных занятий, безусловно, являются признаками внешними, тогда как деятельность учащихся и способы их руководства – это признаки внутренние, отражающие суть учебной работы. Различие признаков форм внешних и внутренних, основных и дополнительных, общих и конкретных отмечают многие исследователи, в частности М.Н. Скаткин, А.С. Лында, Н.А. Сорокин, С.А. Смирнов, М.И. Махмутов и Л.П. Крившенко.

Некоторые ученые основное внимание обращают на внешние признаки, соответственно понимая масштаб «формы» как явления. «Обучение в

учебных заведениях и непосредственно на производстве организуется и проводится по разному. Оно включает в себя индивидуальное, групповое, бригадное, курсовое и классное обучение... Эти формы взаимно дополняют друг друга, - утверждает И.Т.Огородников - Основной формой организации учебной работы в школе является классно-урочная форма» [21, с 202]. «Формы организации обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме», - утверждают Н.А. Сорокин и И.П. Подласый [26, с 211; 30, с 372]. «Форма в обучении обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса, - пишет С.А.Смирнов, - Организационных форм множество, но, говоря о них, выделяют следующие группы:

- способы обучения (индивидуальное, групповое, коллективное - Л.К.);
- формы организации всей системы обучения (классно-урочная, белл - ланкастерская, дальтон-план - Л.К.);
- форма учебной деятельности учащегося (у автора виды - парная, групповая, коллективная, самостоятельная - Л.К.);
- формы организации текущей учебной работы класса, группы (урок, экскурсии, домашняя работа, формы внеклассной работы - Л.К.)». [40, с 202-221]

Следует признать, неразличимость внешних признаков, в частности масштаба организации обучения, не позволяет С.А.Смирнову убедительно выделить группы организационных форм.

Фиксируя *внешние* признаки организации учебной и воспитательной работы, ученые по существу говорят о видах и разновидностях обучения в рамках учебных заведений. Такие признаки как место и время занятий свидетельствуют, на наш взгляд, о видах организации обучения и воспитания в учебных заведениях – очное и заочное, дневное и вечернее, аудиторное и внеаудиторное, теоретическое и практическое (производственное). Количество же учащихся, одновременно присутствующих на занятиях, свидетельст-

вует о разновидностях как теоретических, так и практических видов обучения и воспитания – поточное, классно-групповое, бригадное и индивидуальное. Данные виды и разновидности обусловлены качеством задач обучения и воспитания, требующих создания особых пространственно - временных условий.

Другие исследователи, например М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.В. Савин, П.И. Пидкасистый, В.С. Селиванов, И.М. Чередов и многие другие, акцентируют внимание на *внутренних* признаках процессов обучения и воспитания, трактуя понятие «форма» более узко. «В обучении происходит... деятельность общения между двумя субъектами – учителем и учениками. Идея общения в теории организационных форм обучения выражается в признании фронтальной, индивидуальной и групповой форм в качестве общих организационных форм обучения, - подчеркивает М.Н. Скаткин, - Сами общие формы организации обучения существуют только в конкретных и через них. Так фронтальная форма используется и на уроке, и на экскурсии, и на занятии кружка, и в труде на учебно-опытном участке и т.д.» [8, с 233-234]. «Когда мы говорим о формах обучения, то имеем в виду то или иное строение учебных занятий, организацию учебной деятельности учителя и учащихся», - пишет Савин Н.В [35, с 144]. «Под формой организации обучения понимается характер связи между преподавателем и учащимися на занятии, группировка учащихся для занятия и характер их деятельности, а также место занятия и режим его проведения», - утверждает А.С. Лында, подчеркивая, что данные формы обусловлены учебными задачами, содержанием и методами учебной работы [16, с 257].

Наконец, отдельные ученые не дифференцируют признаки «форм», оставляя при этом неосознанным масштаб данного явления. «Под формами организации обучения следует понимать специально организованную деятельность учителя и учащихся, протекающую по установленному порядку и в определенном режиме, - пишет Т.А. Ильина, - Организационная форма характеризуется различными сочетаниями коллективного и индивидуального

обучения, различной степенью самостоятельности учащихся, различными способами руководства их учением со стороны учителя»[11, с 347]. «Педагогическая форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов (цели, принципы, содержание, методы, средства – Л.К.), - подчеркивает В.С. Безрукова [1, с 76].

Важнейшим препятствием в понимании и трактовке понятия «формы обучения» (воспитания, педагогического процесса) является, как говорилось, использование дополнительного термина «организация». «Организационную форму обучения мы определим как взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным порядком и режимом», - пишет И.Я. Лернер [8, с 223]. Но если обучение мы понимаем как организованную педагогическую деятельность или организованное взаимодействие учителя и учащихся, а значит имеющее определенный порядок, то определение И.Я. Лернера, по сути, предстает тавтологическим. Сами выражения «организационная форма обучения» и «форма организации обучения», например, в работах Н.А. Сорокина, Т.А. Ильиной, И.М. Чередова и многих других исследователей, становятся источником тавтологии и препятствием для выражения сущности «форм обучения», на наш взгляд. Они не проясняют суть вопроса, а затемняют его. Примером может служить определение И.М. Чередова: «Форма организации обучения есть ограниченная жесткими рамками времени конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельности класса, групп или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы» [41].

Именно поэтому ряд ученых, в частности М.И. Махмутов, Н.В.Савин, В.С. Безрукова, Н.Е. Щуркова, Г.М. и А.Ю. Коджаспировы, Л.П. Крившенко, различают «формы обучения» (воспитания, педагогического процесса) и «организационные формы обучения» (формы организации обучения). По мнению М.И. Махмутова, термин «форма обучения» означает коллектив-

ную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на уроке, тогда как «форма организации обучения» – вид занятия (урок, предметный кружок и т.п.) [18, с 49]. «В современной педагогике различают формы обучения и формы организации обучения, - подчеркивают Г.Н. и Е.М. Ибрагимовы, - Формы обучения – это виды организации взаимодействия учащихся в учебных группах, микрогруппах, отдельных учащихся между собой и с преподавателем в рамках того или иного вида занятия. Под «формой организации обучения» ученые понимают вид занятия». [32, с 204]. «Форма обучения означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения, - считает Л.П. Крившенко, - Форма организации обучения – это конструкция отдельного звена процесса обучения (урок, лекция, семинар, экскурсия, экзамен и т.д.)» [28, с 292]. Как видим, различая данные термины, ученые не устраняют различное понимание явлений. На наш взгляд, терминологические разночтения можно устранить лишь путем отказа от данных терминов (словесных обозначений), либо от их повторения с перестановкой слов, заменив их терминами «вид обучения (воспитания)» и «тип занятий».

Обратимся к типологии форм педагогического процесса, которая позволит уточнить трактовку данного понятия. «Все многообразие форм организации педагогического процесса можно подразделить на основную, дополнительную и вспомогательную, - пишет В.А. Сластенин, - С позиций целостности педагогического процесса урок необходимо рассматривать как основную форму его организации» [39, с 281]. Следует подчеркнуть, что понимание урока как основной формы организации обучения (педагогического процесса) разделяется большинством исследователей. К числу дополнительных форм ученые относят экскурсии, консультации, домашнюю работу, учебные конференции, а к числу вспомогательных – «факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы» [39, с 288,294]. Кроме того, в зависимости от целевых установок общепринято различать формы теорети-

ческих занятий, занятий практических (производственных), а также внеаудиторных и самостоятельных занятий.

Классификация форм обучения и воспитания (В.А. Сластенин)

Формы теоретических занятий	комбинированный урок, беседа, лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен.
Формы производственного обучения	урок операционного изучения, комплексно-операционный урок, урок технологического обучения (бригадный), производственная практика, квалификационный экзамен.
Формы внеаудиторных занятий	встреча с интересными людьми, экскурсия, культпоход, диспут, конференция, КВН, тематический вечер, соревнование, конкурс, олимпиада, выставка, факультатив, творческий кружок (клуб по интересам)
Формы самостоятельной работы	конспектирование, реферирование, контрольная работа, курсовой проект, дипломный проект.

Таким образом, осмысливая типологию форм и различая при этом занятия теоретического и производственного обучения, занятия внеаудиторные и самостоятельные, педагоги по существу говорят о *видах и типах занятий педагогического процесса*.

Наиболее изученными являются типы теоретического и производственного обучения. Во второй половине XX столетия стали признанными классификации урочных занятий, выдвинутые отечественными педагогами – И.Н. Казанцевым, С.В. Ивановым, М. А. Даниловым и Б.П. Есиповым, Г.И.

Щукиной, В.А. Онищук, М.И. Махмутовым. Значительное распространение получила типология уроков, в основе которой лежит реализация учебных задач. В ней выделяют следующие типы уроков:

- комбинированный урок,
- урок изучения новых знаний,
- урок формирования навыков и умений,
- урок обобщения и систематизации изученного,
- урок контроля и коррекции знаний и умений,
- урок практического применения знаний и умений [2; 7;10; 21; 24].

В последние десятилетия в педагогической практике получили распространение импровизированные урочные занятия (их называют инновационными формами) с игровым использованием сказочно-фантастических ситуаций и ситуаций современной жизни нашего общества. Это уроки - фантазии, сказки, театрализованные спектакли, деловые игры, пресс-конференции, аукционы, суды, заседания парламента, уроки - сомнения, уроки формул, уроки поисков истин, парадоксов и другие. Таким образом, многообразие занятий, выделяемое и фиксируемое педагогами, свидетельствует об осмыслении типов форм педагогического процесса.

Дальнейшее осмысление форм обучения (воспитания, педагогического процесса) как *строения занятий* осуществляется учеными с помощью понятия «структура урока». «Каждый тип урока имеет определенную структуру», - пишет С.П. Баранов и выделяет части уроков усвоения нового материала, уроков закрепления, уроков повторения, уроков проверки знаний [25, с 124-130]. «Наряду с типологией современная теория урока уделяет большое внимание его структуре, - пишет Н.А. Сорокин, - Структура урока – это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных проявлений. Структура его должна ... выражать главным образом сущность внутренних процессов» [26, с 216-217]. Структура урока – это «его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов», подчеркивает

И.П. Подласый и выделяет такие этапы в отдельных типах урока [30, с 380].

Так в уроке усвоения новых знаний выделяются этапы:

- актуализация чувственного опыта и опорных знаний;
- мотивация учебной деятельности;
- сообщение темы, цели и задач урока;
- восприятие и осмысление нового учебного материала;
- обобщение и систематизация знаний;
- подведение итогов;
- задание для домашней работы [30, с 383].

«Структура урока не может быть аморфной, безликой, случайной, - утверждает П.И. Пидкасистый, - она должна отражать закономерности процесса обучения» [27, с 305]. По мнению автора, элементы урока «в реальном педагогическом процессе ... выступают и как этапы процесса обучения, и как компоненты дидактической структуры урока» [27, с 305]. «В каждом уроке можно выделить его основные элементы (звенья, этапы), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся, - подчеркивают В.А. Сластенин и его соавторы, - Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях и определяют таким образом построение урока, т.е. его структуру» [39, с 282].

Понятие «структура урока» по существу выступает синонимом понятий «форма обучения», «форма организации обучения», «форма педагогического процесса», отражая только внутренние закономерности, качества и признаки обучения, педагогического процесса. Существуют разные подходы в понимании структуры урока. В.А.Онищук считает, что «каждый тип урока, помимо основных этапов, имеет еще и внутреннее строение – методику решения отдельных дидактических задач на каждом этапе урока» [23]. В другом подходе (М.И. Махмутов) строение урока рассматривается на трех уровнях: дидактическом, логико-психологическом и методическом [18]. Наконец, разделяя представления о структуре урока, В.С. Безрукова предлагает различать формы по степени сложности на простые, составные и комплексные.

«Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств, как правило, посвящены одной теме (содержанию), - уточняет автор, - Составные формы строятся либо на развитии простых, либо на их разнообразных сочетаниях. Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм» [1, с 79].

Итак, существующие понятия «форма обучения», «форма организации обучения», «организационная форма обучения», «форма воспитательного процесса», «форма воспитательной работы», «форма педагогического процесса» и «структура урока» понимаются как

- виды и разновидности обучения и воспитания;
- организация взаимодействия учащихся и педагогов в процессе обучения, воспитания (педагогическом процессе);
- организация взаимодействия учащихся и педагога на занятии;
- виды и типы занятий;
- строение занятий.

Трактовка «форм» как видов и разновидностей обучения и воспитания, а также видов и типов занятий, как говорилось, свидетельствует о внешней организации педагогических процессов. Казалось бы, наиболее конструктивные идеи заключены в трактовках понятия «форма», акцентирующих внимание на внутренних признаках процесса обучения и воспитания, а также в понятии «структура урока», отражающем данные закономерности. Вместе с тем, качественные признаки форм и сам механизм строения занятия остаются недостаточно изученными, в силу чего практическое использование их потенциала остается проблемным. Иными словами, вопросы об организации взаимодействия учащихся и педагогов на занятии и о строении занятий требуют дальнейшего уточнения. И здесь путь, выдвигаемый М.Н. Скаткиным, Г.И. Щукиной и И.Т. Огородниковым в 1970 годы, на наш взгляд, остается единственно возможным в данном поиске. Это путь осмысления педагогического общения, которое лежит в основе внутренней организации педагогического процесса и взаимодействия учащихся и педагогов.

*

*

*

Мы рассмотрели существующие представления о компонентах внутренней организации педагогического процесса – методах, средствах и формах. Анализ данных представлений убеждает в том, что необходим иной путь уточнения компонентов внутренней организации педагогического процесса. Думается, есть смысл пойти путем дедуктивного рассмотрения взаимодействия учащихся и педагогов как процесса педагогического общения: от осознания его целостности к характеристике компонентов и их взаимосвязей, прежде всего в рамках учебного курса.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
2. Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королев Ф.Ф. Педагогика. М.: Просвещение, 1968. 526 с.
3. Бухарова Г.Д., Мазаева Л.Н., Полякова М.В. Общая и профессиональная педагогика. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 297 с.
4. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
5. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. Л.: Изд. Лен. гос. пед. ин-та, 1955. 56 с.
6. Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Сов. педагогика, 1956, №10, С87-101.
7. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика.- М.: АПН, 1957. 503 с.
8. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

9. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984. 144 с.
10. Иванов С.В. Типы и структура урока. М.: Учпедгиз, 1952. 152 с.
11. Ильина Т.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1969. 572 с.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
13. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М.: Просвещение, 1980. 159 с.
14. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Сов.педагогика, 1965, №3, С115-128.
15. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Прометей, 1996. 527 с.
16. Лында А.С., Жильцов П.А., Щербов Н.П. Педагогика. М.: Высш. шк., 1973. 392 с.
17. Марьенко И.С. О методах воспитания//Сов. педагогика, 1971, №10, С99-108.
18. Махмутов М.И. Современный урок. М.: 1981. 191 с.
19. Методика воспитательного процесса /Под ред. В.М. Коротова. М.: Просвещение, 1969. 336 с.
20. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. М.: Просвещение, 1967. 392 с.
21. Огородников И.Т. Педагогика. М.:Просвещение, 1968. 375 с.
22. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.
23. Онищук В.А. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
24. Основы дидактики /Под ред. Б.П. Есипова. М.:Просвещение,1967. 478 с.
25. Педагогика / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Слостенина. Изд.2. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
26. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.:Просвещение,1983. 608 с.
27. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкаситого. М.: Пед. об-во России, 1998. 640 с.
28. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко. М.: Проспект, 2004. 432 с.

29. Педагогика школы/Под ред. Г.И.Щукиной. М.:Просвещение,1977. 383 с.
30. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
31. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1980. 224 с.
32. Профессиональная педагогика/Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1997. 512 с.
33. Савин Н.В. Педагогика. М.:Просвещение,1972. 351 с.
34. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. 336 с.
35. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академия, 2002. 364 с.
36. Скаткин М.Н. Учение – творческий путь детей //Сов. педагогика,1949, №6, С13-27.
37. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс,1998. 512 с.
38. Смирнов С.А., Котова И.Б. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2001. 512 с.
39. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1987. 152 с.
40. Шаповаленко С.Г. Школьное оборудование и кабинетная система // Вопросы школоведения. М., 1982. С183-222.

Глава 5

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Понятие «общение» является одним из важнейших в гуманитарных профессиях и науках, оно отражает основные закономерности и особенности деятельности учителей и врачей, журналистов, социологов и психологов, политологов и философов, художников, менеджеров и других. В социальной психологии общение понимается как «многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности»[3, с 229]. «Вне общения просто немислимо человеческое общество. Общение выступает в нем как способ цементирования индивидов и, вместе с тем, как способ развития самих этих индивидов, - утверждает Г.М. Андреева, - Любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто “общаются” в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности» [2, с 90, 93-94]. «Общение – это определенный тип взаимодействия людей, в процессе которого происходит обмен информацией, совершается определенная деятельность и происходит восприятие человека человеком», - пишут Н.В. Остальчук и Т.А. Петрунина[19, с 6]. Данные положения сегодня становятся исходными для понимания сущности педагогического общения в разных видах педагогической деятельности, в том числе в педагогическом процессе.

Длительное время педагогическое общение не было предметом внимания науки и практики в силу авторитарной педагогической установки, в которой субъектом считался только педагог. Но надо признать, что величайшие педагоги прошлого (Конфуций, Сократ, Платон, Квинтилиан, Абельяр, Рабле,

Фильтре, Гербарт, Ушинский и другие) придавали большое значение процессу взаимодействия педагога с воспитанниками, его отдельным аспектам и приемам, хотя и не использовали термин «общение». Лишь в последние десятилетия появляется ряд работ философов, психологов и педагогов, освещающих разные стороны общения, его функции, приемы и действия педагогов и воспитанников.

Общение, утверждает Е.Г. Юдина, «составляет контекст всей нашей жизни и проникает во все ее сферы. Психологическое развитие человека, его образование, установки, нормы и ценности, привычки и манеры, весь стиль его жизни зависит от его общения» [21, с 417]. «В процессе общения его участники действуют, - пишет В.С. Селиванов, - Совершая действия, изменяя их, усложняя и совершенствуя, человек изменяет себя» [26, с 142]. «Воспитатель, общаясь с воспитанником или организуя его общение с другими, может целенаправленно влиять на его предметную, умственную, эмоционально-душевую деятельность. Тем самым общение превращается в средство воспитания, становится общением педагогическим», - считает ученый [26, с 142-143]. «Можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения, - пишет Н.В. Бордовская, - Педагогическая деятельность – одна из них» [24, с 326]. Общение педагогическое, по мнению ученых, объединяет в себе разные виды деятельности: познавательную, общественную, ценностно-ориентационную, трудовую, игровую. «Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности, - пишут В.А. Сластенин и его соавторы [27, с 393]. Однако при всем стремлении отразить равноправие и взаимодействие субъектов в педагогическом общении, многие авторы внимание уделяют лишь действиям педагога. Столь одностороннее рассмотрение не позволяет видеть действительную сложность педагогического общения и актуальность осмысления его процесса и механизма, стратегии и тактики.

Типы педагогического общения

Представление о процессе педагогического общения ученые раскрывают в характеристике его этапов и стадий, которые мыслятся как важные элементы технологии общения. В работе «Учителю о педагогическом общении» В.А. Кан-Калик выделяет четыре этапа педагогического общения – моделирование предстоящего общения, организация непосредственного общения, управление общением, анализ общения и моделирование нового [8, с 27]. Данные этапы или стадии общения отмечают В.А. Сластенин и его соавторы [27]. Отметим, что лишь второй и третий этапы общения отражают процесс *непосредственного* общения, тогда как первый и последний свидетельствуют об его планировании и последующем его осмыслении. «Как и всякий процесс, общение имеет свое начало, основную часть и определенное завершение, - пишет В.С. Селиванов, - Этот процесс можно отразить в следующей последовательности:

- 1) предкоммуникативная фаза;
- 2) коммуникативная фаза, состоящая из трех этапов:
 - а) создание эффекта первого впечатления;
 - б) поисковый этап;
 - в) этап общения;
- 3) посткоммуникативная фаза»[26, с 165].

Характеризуя коммуникативную фазу, ученый считает, что «сущность первого этапа заключается в создании у воспитанников эффекта первого впечатления о воспитателе», а на втором этапе осуществляется «уточнение формы обсуждения (совместной деятельности)»[26, с 166]. Лишь на третьем этапе, по мнению В.С. Селиванова, «учитель использует запланированные средства, реализует в полной мере в зависимости от складывающейся ситуации общения формы и методы, избранные на поисковом этапе» [26, с 167]. «В данной структуре общения можно выделить участников общения, его цель и содер-

жание, формы, методы и средства общения», - утверждает ученый [26, с 167]. В подобных размышлениях, к сожалению, сам процесс *непосредственного* общения не конкретизируется. Не рассматриваются его формы или типы, к которым ученые относят монолог, диалог и полилог. И причина, на наш взгляд, заключается в трактовке типов общения, не выходящей за рамки бытовых представлений о монологе как выступлении одного человека, о диалоге – общении двух человек и полилоге как общении трех и более человек.

«Все варианты стилей общения можно свести к двум типам: диалогическому и монологическому, - считает И.А. Зязюн, - В монологическом общении взаимодействие строится на исполнительности одной из сторон. Но сущностью воспитания является общение-диалог... Диалог с воспитанником предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций» [18, с 146]. «Диалог – генетически исходная и наиболее развитая форма непосредственного общения («Я и собеседник»), в которой каждый из участников общения попеременно выполняют роль говорящего и слушающего, - пишет О.М. Казарцева,- Полилог – форма речи, которая характеризуется сменой высказываний нескольких говорящих... Монолог – речь, обращенная к самому себе или другим» [7, с 237-238,254,258]. «Не следует путать монолог-общение как способ взаимодействия и монолог как способ изложения материала учителем или учеником», - пишет А.А. Лобанов [15, с 13]. «Гуманистическое общение диалогично. Оно предполагает совместный поиск общих позиций, понимание точек зрения партнера, уважительное отношение к иному мнению, - подчеркивает исследователь, - Монолог в отличие от диалога предполагает использование отдельных сообщений. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников (например учителя). Следовательно, если в монологическом общении активен в основном лишь один из участников..., то в диалогическом общении активны все участники, все субъекты общения» [15, с 12-13]. «Общение субъектов друг с другом может быть диалогическим или монологическим, - пишет Е.В. Андриенко,- Диалогическое и монологическое общение

рассматриваются социальной психологией как типы общения»[3.187]. «Диалогическое общение осуществляется тогда, когда собеседники воспринимают себя в качестве равноправных партнеров, - уточняет автор, - Монологическое общение реализуется при неравноправных позициях партнеров»[3, с 187-188]. И.Г. Шапошникова считает, что «обмен знаниями, эмоциональными реакциями в процессе педагогического общения происходит в монологической и диалогической формах устной речи»[25, с 88].

Данные высказывания свидетельствуют, что монологическое, диалогическое и полилогическое общение трактуются как формы или типы индивидуального и группового речевого действия. Рассматривая речевое общение, В.А. Артемов, М.М. Бахтин, Р.О. Якобсон, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, И.А. Зимняя и другие ученые структурной его единицей считают высказывание (выступление, вопрос, ответ, мнение и т.д.) как коммуникативный акт. Такое понимание речевого общения и типов, форм речевых действий стало нормативным в быту. Но педагогическое общение, в котором помимо речевых действий используются действия невербальные, иллюстративные (наглядные) и практические, не тождественно речевому общению, хотя последнее и является его основой.

Таким образом, существующие представления о монологическом, диалогическом и полилогическом общении как формах речевых действий противоречат сущности педагогического общения как разнообразной коллективной деятельности, не позволяя раскрыть процесс педагогического общения и его механизм. Более того, на наш взгляд, данные представления не раскрывают и семантику названий типов общения. Ведь основной корень в словах «монолог», «диалог», «полилог» означает логос, мысль, взгляд, позиция. Следовательно, по отношению к общению педагога и учащихся данные понятия должны означать:

монологическое общение – обсуждение, формирование, уточнение одной позиции на сущность тех или иных явлений, процессов;

диалогическое общение – обсуждение и уточнение двух контрастных и даже полярных точек зрения о тех или иных явлениях, процессах;

полилогическое общение – обсуждение многих (трех и более) точек зрения о сущности изучаемых явлений и процессов.

Итак, монологическое, диалогическое и полилогическое общение – это типы совместной деятельности учащихся и педагога, основное различие которых в том, сколько позиций, точек зрения о сущности изучаемых явлений при этом обсуждается. Данное представление о типах педагогического общения является лишь исходным и требует значительного уточнения в освещении целого ряда вопросов.

Типы педагогического общения представляют собой совокупность речевых действий педагога и учащихся, действий невербальных, наглядно-иллюстрационных (в том числе письменной речи) и практических, из которых *речевые действия* в теоретических занятиях, бесспорно, являются *главствующими* и, по сути, определяющими. К ним следует отнести вступительное слово, выступления, мнения, вопросы, ответы, реплики, комментарии и заключительное слово. Типы общения могут включать в себя все многообразие действий и могут состоять лишь из некоторых, а сама последовательность речевых действий может быть организованной, подготовленной и может быть стихийной. В организованном педагогическом общении последовательность разнообразных действий, прежде всего речевых, продумана и наиболее полно представлена. Обратимся к данным типам.

Монологическое общение наиболее эффективно и необходимо в ситуации, когда предлагаемые для обсуждения явления (вопросы) недостаточно известны учащимся и когда необходимо уточнить общепринятые представления. Данный тип общения часто используется в педагогическом процессе, но насколько полно и разнообразно реализуется потенциал монологического общения – вот вопрос, требующий сегодня осмысления.

Процесс монологического общения всегда начинается со вступительного слова педагога, в котором он объясняет задачу предстоящей совместной

работы – тему лекции (семинара, консультации, внеаудиторного занятия), круг обсуждаемых вопросов и форму работы, уточняя функции присутствующих, например при обсуждении индивидуальных или групповых выступлений на семинарском занятии. После вступительного слова, носящего подготовительный характер или установки внимания и начала работы следует выступление, которое может быть индивидуальным и групповым (выступление единомышленников). Выступлением мы называем развернутое и достаточно полное изложение определенной точки зрения о тех или иных явлениях, обсуждаемых или изучаемых в педагогическом процессе. В качестве выступающего или докладчика могут быть и педагог, и учащиеся. Само выступление может сопровождаться иллюстрацией, использованием наглядных пособий, фонограмм, видеоматериалов и т.д., а также невербальными и возможными практическими действиями, помогающими изложить свою точку зрения, свою позицию. В ходе исторического опыта сложились определенные стили, жанры и типы строения выступлений, которые являются предметом рассмотрения риторики как науки о красноречии. Наиболее распространенным вариантом строения кратких публичных выступлений, назовем его классическим, является следующее:

1. Вступление: название темы выступления (обсуждаемого вопроса), актуальность для присутствующих и личная заинтересованность оратора;
2. Тезис – краткое изложение основной мысли;
3. Развитие тезиса – обоснование и конкретизация данной мысли;
4. Антитезис – краткое изложение принципиально иного мнения, бытующего в повседневности или принадлежавшего конкретному человеку;
5. Опровержение антитезиса путем выявления его недостатков;
6. Утверждение исходного тезиса путем выявления его позитивности;
7. Заключение в виде резюме: напоминание темы выступления, основных моментов, на которые было обращено внимание, и фиксация того, чему не было уделено внимания в силу недостатка времени или второстепенности значения.

Данное построение может быть использовано и в развернутом выступлении, где тезис и его развитие чаще расчленяется на отдельные положения (части, стороны). Следует лишь подчеркнуть важность некоторых моментов выступления. Во вступлении необходимо четко уточнить и актуальность (конкретно-предметную) темы для аудитории, и личную заинтересованность в ее обсуждении, чтобы зафиксировать индивидуальность своей позиции. Безусловно, изложение тезиса и его конкретизация является важнейшей задачей. Но не менее важным является изложение антитезиса, который в выступлении является фоном для высказываемой индивидуальной идеи, без которого эта идея не может быть признана индивидуальной и убедительной. В резюме не следует повторять высказанные положения и подводить итоги своему выступлению. Важно напомнить, о чем шла речь и подчеркнуть то, о чем не говорилось, но необходимо говорить в дальнейшем обсуждении. Умение выступать – очень важно для учащихся и будущих специалистов, этому они должны учиться на примере выступлений педагогов и обретать опыт на семинарских занятиях.

Но надо сказать, что на семинарских групповых занятиях не менее эффективными могут быть групповые выступления учащихся в качестве исходных, которые должны строиться так же, как индивидуальное. Групповое выступление или выступление единомышленников – сложный компонент монологического общения. Оно может быть организованным, заранее подготовленным, но чаще бывает стихийным, возникшим в ходе занятия. Сложность стихийного группового выступления в том, что оно представляет собой публичное изложение результата монологического обсуждения группы, но обсуждения краткого и часто недостаточно организованного без исходного и аргументированного выступления с изложением данной точки зрения. Иными словами, группа должна излагать точку зрения, которая еще не сформулирована. И потому перед группой две задачи: формирование единой точки зрения и ее аргументированное и развернутое изложение. Решение первой задачи чаще осуществляется путем обмена мнениями всех членов группы. Дан-

ная информация принимается, уточняется и берется за основу для дальнейшего выступления. Решение второй задачи осуществляется путем распределения функций участников выступления: кто будет излагать тезис, кто анти-тезис и т.д. Задача эта легко решается при наличии в группе семи и лучше шести участников. В последнем случае вступление и заключение будет осуществлять лидер группы, а остальные участники – излагать другие пункты плана выступления, предложенного выше. В этом случае выступление группы будет органичным, естественным и убедительным. Иначе распределяются роли участников командного выступления, если их количество меньше или больше шести. Но в любом коллективном выступлении каждый должен выступать один раз, за исключением лидера, выражая свою мысль (минимум одну в форме предложения или периода), не повторяя и не перебивая других.

После завершения выступления следуют вопросы докладчику и его ответы. Вопросы могут быть разными: *благожелательными* и помогающими полнее раскрыть точку зрения, *выражающими сомнение* в объективности и конструктивности, а также *критическими*, опровергающими высказанную позицию. Наконец, возможны вопросы шуточные с целью разрядки в ситуации напряженного обсуждения. Конечно, не следует начинать с вопросов критических, лучше вначале постараться понять высказанную точку зрения и ее достоинства. Главное, вопрос не следует начинать с утверждения, то есть с высказывания мнения о выступлении, и не начинать с повторения того или иного положения из выступления. Вопросы должны быть краткими и обязательно по существу выступления, они должны быть направлены на уточнение актуальности обсуждаемого вопроса, сущности основной идеи и ее конкретности, а также иной точки зрения, их достоинств и недостатков. Различными могут быть и ответы, но лучше, если они будут краткими и не повторяющими аргументы, звучавшие в выступлении. После вопросов и ответов следует обмен мнениями о точке зрения докладчика, который завершает обсуждение групповое. Мнение – это краткое изложение либо оценки выступления в целом и его основной мысли, либо рекомендаций к дальнейшему со-

вершенствованию и развитию обсуждаемой точки зрения, либо критических замечаний в адрес выступающего и своей точки зрения. При этом мнения-оценки, мнения критические, мнения-рекомендации и мнения-позиции лучше высказывать отдельно, не смешивая разную направленность мысли.

Высказывание мнений, равно вопросов и ответов, может сопровождаться иллюстрацией и другими действиями, помогающими выразить мысль, а также репликами. Реплики – это краткие словесные комментарии, чаще выражающие эмоциональное отношение к тому или иному высказыванию и осуществляемые попутно с ним. Бесспорно, реплики недопустимы во время выступления, но они возможны, а иногда даже необходимы в процессе дальнейшего обсуждения, разумеется, в определенной мере. Заключением коллективного обсуждения должно быть подведение итогов, которое может включать в себя комментарии и заключительное слово, где должны быть учтены все критические замечания и пожелания к дальнейшему осмыслению обсуждаемых вопросов. Комментарии как объяснение (толкование) выступления, тех или иных вопросов, ответов и мнений, безусловно, возможны и необходимы со стороны педагога или ведущего в семинарском занятии, но они не должны преобладать в обсуждении, более того они необходимы лишь в крайнем случае и должны быть краткими, а главное – незаметными в общей направленности и тональности монологического общения.

Диалогическое общение необходимо тогда, когда планируемые для обсуждения вопросы в определенной мере известны учащимся. Более того, когда для всех или большинства участников понятна возможность их разной трактовки, например специалистов, ученых и неспециалистов. Именно возможность принципиально разного (профессионального и непрофессионального, истинного и ложного) понимания данных вопросов требует диалогического общения, которое может быть организованным, преднамеренным и стихийно-импровизационным.

Начинается диалогическое общение со вступления преподавателя, в котором он предлагает обсуждать те или иные вопросы с разных точек зрения.

При этом он может объяснить причину наличия разных позиций и может этот вопрос оставить для дальнейшего обсуждения. После этого следуют два выступления (индивидуальные или коллективные), в которых в качестве докладчиков могут выступать и преподаватель, и учащиеся. Конечно же, выступления учащихся, тем более, коллективные, должны быть заранее организованы. Выступления оппонентов – это особый жанр. Особенности оппонирующего выступления можно выразить следующими положениями:

- а) не говорить о том, что сближает или объединяет позиции;
- б) не говорить о недостатках своей позиции, но думать о том, как их преодолеть, поскольку об этом будет говорить оппонент;
- в) говорить только об отличительных качествах своей позиции;
- г) активно выявлять достоинства своей позиции и недостатки другой.

Разумеется, выполнение данных требований возможно при знании как собственной, так и иной позиции. В соответствии с особенностями оппонирующего выступления групповые или командные выступления здесь требуют более тщательной подготовки.

После выступлений каждому из докладчиков поочередно должны задаваться вопросы и лучше вначале со стороны оппонента (оппонентов), а затем от присутствующих. Ясно, что тактика и качество вопросов должны быть иными, нежели в монологическом общении. Со стороны единомышленников вопросы должны быть благожелательными и помогающими докладчику раскрыть свою точку зрения, а со стороны оппонентов – вопросы-сомнения и критические вопросы. Подобные изменения претерпевает и тактика обмена мнений. По отношению к точке зрения, которая принимается за истинную, высказываются положительные оценки и рекомендации для совершенствования, а по отношению к иной точке зрения – критические. Именно поэтому важно обращать внимание учащихся на достоинства и недостатки как одной, так и другой точки зрения, а в заключительном слове, суммируя *pro* и *contra* обеих позиций, ставить вопрос о дальнейшем осмыслении и индивидуальном выборе.

Необходимость *полилогического* общения возникает тогда, когда вопросы, необходимые для обсуждения, в общем плане достаточно понятны всем учащимся и когда можно говорить об единстве мнений в понимании тех или иных явлений. Однако, в силу индивидуальности участников обсуждения многие аспекты и стороны любых явлений и процессов понимаются по-разному, отражая многогранность ценностных установок. Обсуждение данных аспектов и сторон позволяет уточнить ценностные ориентации, а следовательно углубить наши представления и, тем самым, приблизить их к истине. Итак, уточнение наших представлений и поиск истины – вот задача полилогического общения, которая возникает при единстве понимания исходных, основных положений в изучении тех или иных явлений.

Подчеркнем, вопрос об истине не встает в монологическом общении, не встает он и в диалогическом общении. В монологическом общении осознаются и формируются *общепринятые* в той или иной области знаний представления о тех или иных явлениях, процессах, закономерностях и законах. В диалогическом общении, как говорилось, уточняется уровень специальных или *профессиональных и научных* представлений о тех или иных явлениях. Вопрос об истинности здесь может возникнуть, но решается он путем выбора одной из точек зрения, которую мы принимаем за истинную. Вопрос об истине возникает только в условиях сложного выбора из множества близких и по ряду признаков предпочтительных точек зрения. Здесь и возникает ситуация, когда «Платон мне друг, но истина дороже».

Таким образом, полилогическое общение возникает на определенном уровне познания, когда учащиеся усвоили общепринятые представления, особенности профессиональных и научных трактовок и когда встает вопрос об их истинности. Данное дискуссионное общение требует тщательной организации. Необходимо не только определить число выступающих, но и подготовить их выступления. Прежде всего, нужно выявить то, что объединяет их представления, что понимается тождественно в тех или иных явлениях.

Например, необходимо обсудить сущность дружеского общения. Думается, все мы согласны с тем, что дружеское общение включает в себя искренность, взаимопонимание, взаимоуважение, преданность, взаимовыручку. В то же время соотношение и взаимосвязь этих качеств или компонентов дружеского общения, вне сомнения, будет пониматься по-разному, что достаточно легко выявить в простом обмене мнениями. Более того, эти качества дружеского общения будут трактоваться нами различно в зависимости от границ или сферы рассмотрения данного общения (в рамках семейных или родственных отношений, деловых или партнерских, отношений коллег по работе, знакомых и т.п.), а также от понимания иерархии качеств дружеского общения. Отсюда ясно, что каждый из будущих выступающих в процессе подготовки должен обосновать свое понимание роли и взаимосвязи качеств такого общения. И в дальнейшем дискуссионном обсуждении разных точек зрения путем выявления *pro* и *contra* в каждой из них мы неизбежно уточним условия и аспекты рассмотрения как критерии дифференцированного и, как нам кажется, истинного понимания сущности дружеского общения.

Рассмотрение основных типов организованного общения обнажает сам процесс как последовательность действий педагога и учащихся, вскрывая возможности его стратегии и тактики в целом и индивидуальные возможности участников. Вместе с тем действия субъектов педагогического общения представляют собой совокупность целого ряда разнообразных приемов – умений как составляющих элементов отдельных действий. Рассмотрим данные приемы педагогического общения с целью представить строение отдельных действий его участников и механизм общения в целом.

Приемы педагогического общения

Среди разнообразных приемов общения, выступающих элементами действий отдельных участников общения и совокупных действий в целом, следует выделить приемы, которые используются при решении разных задач общения, и приемы, направленные на решение только одних задач. Приемы, наиболее часто используемые при решении разных задач общения, являются

общими. Комплекс таких приемов называют «педагогической техникой». Приемы, используемые только при решении одних задач, как правило задач особенных можно считать специфическими или особенными.

Общие приемы педагогического общения
(педагогическая техника)

«Педагогическая техника образуется комплексом общих педагогических умений, необходимых учителю как в учебной, так и во внеучебной деятельности, - пишут Ю.Л. Азаров и соавторы, подчеркивая, - который способствует его оптимальному творческому поведению, иначе говоря – эффективному взаимодействию с воспитанниками в любых педагогических ситуациях» [1, с 6-7]. К общим приемам общения относятся:

- речевые приемы (культура речи),
- невербальные приемы поддержания и корреляции контакта,
- актерские приемы перевоплощения,
- режиссерские приемы,
- приемы психолого-организаторские,
- приемы наглядно-иллюстрационные,
- приемы сопереживания.

Кратко охарактеризуем наиболее важные, на наш взгляд, приемы речевые, невербальные и наглядно-иллюстрационные, которыми должны владеть не только педагоги, но и воспитанники. Овладение данными приемами общения и в целом культурой общения является первоочередной задачей воспитания.

Речевые приемы представляют собой умения, делающие речь доступной, убедительной, логичной, привлекательной и выразительной, и совокупность которых мы называем культурой речи. Они включают в себя приемы грамотности речи, ее выразительности и полистилистики.

Грамотность – приемы правильной, то есть соответствующей общепринятым в обществе нормам речи. Можно выделить определенные уровни или ступени грамотности:

1. правильное произнесение гласных и согласных в слогах слов;
2. правильное произнесение слогов в словах;
3. правильное произнесение слов в предложении;
4. правильное произнесение предложений в абзаце;
5. правильное построение и произнесение речи в целом (выступления).

Если простейший уровень грамотности речи мы осваиваем в детстве с помощью родителей, воспитателей и врачей-логопедов, то следующая ступень требует усвоения определенного (минимального) словарного объема и правил их произнесения. Главной трудностью здесь является правильность ударений. В ряде европейских языков, которые называют тоническими, существуют типичные ударения на первом слоге (немецкий язык), на втором (английском), на предпоследнем (итальянский, испанский) и на последнем (французский язык). В русском языке типичных ударений нет и в том трудность его освоения. Здесь надо знать, как делать ударения в тех или иных словах – на коренном слоге, окончании или ином слоге, вне зависимости существительное это, глагол или наречие. Безусловно, правильность ударений при произнесении слов выступает важным признаком грамотности. И как тут не вспомнить совершенно недопустимые для публичных выступлений примеры неграмотного произнесения слов М.С. Горбачевым и другими политиками, журналистами, публицистами.

Правильное произнесение и акцентуация слов в предложении (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и другие функции слов) – это третий и нормативный уровень грамотности, необходимый в простейшей форме выражения мысли, который должен быть усвоен в школе. Как известно, предложения могут предельно краткими, например безличными, и широко развернутыми – сложно-сочиненными, сложно-подчиненными. По направленности высказываемой мысли они могут быть повествовательными, утвердительными, повелительными, вопросительными, восклицательными, построение и произнесение которых существенно различается.

Соединение и произнесение предложений в периоде (абзаце) как развернутое выражение мысли выступает качественно новым уровнем грамотности, безусловно, необходимым для человека с высшим образованием – представителя интеллигенции. Нормативность построения и произнесения абзаца связана с функциональностью и стилистикой речи, хотя нередко в развернутом изложении одной мысли отдельные предложения могут выполнять функции членов предложения, в том числе сложно-сочиненного или сложно-подчиненного. Наконец, построение и произнесение краткого или развернутого выступления в целом подчиняется задачам выступления, об одном из вариантов которого уже шла речь.

Выразительность речи обусловлена использованием разных качеств ее звучания – высотности и громкости, темпа и ритма, а также красочности (тембра) голоса и речи. Основой выразительности речи является особое фонационное дыхание, используемое с помощью диафрагмы и межреберных мышц, которое позволяет контролировать и управлять качественными свойствами речевого звучания. В отличие от обычного дыхания (вдох, выдох и пауза) здесь последовательность иная – короткий носовой вдох, пауза и длительный экономный выдох. При этом, сам прием удержания воздушного запаса легких становится подобным крану, которым мы регулируем движение воздуха и, соответственно, звучания голоса как духового инструмента. В обычной речи высотный диапазон нашего голоса не превышает интервала кварты (четыре белых клавиш на фортепиано), но границы его значительно шире. Столь же ограниченно мы используем в бытовом общении громкостные возможности и особое свойство нашего голоса – полетность (способность посылать свой голос на расстояние и регулировать его силу). Не менее важным качеством речи является тембр голоса – его окраска, мягкость, теплота, индивидуальность. Следует отметить, что по сравнению с органом (музыкальный инструмент) красочные возможности нашего голоса значительно шире, разумеется, при специальной подготовке. Наконец, важнейшим средством выразительности речи является ее темп и ритм последования слогов,

слов и предложений, а также пауз. Разнообразное и целенаправленное использование комплекса речевых свойств: громкости, высотности и полетности голоса, его красочности и метроритма – делает нашу речь доступной и выразительной, доверительной и увлекательной, заразной и прекрасной.

Полистилистика речи, как следует из названия, представляет собой использование разнообразных речевых стилей, представляющих собой единство лексики, грамматики и синтаксиса. Различают стили бытовой (обыденной), деловой, научной, художественной и профессиональной речи. Наряду со стилями выделяют неполные стилевые образования – сленг (детский, юношеский), диалекты территориальные, а также жаргон (блатной, воровской) как речь особой социальной группы людей со специфической лексикой и отсутствием грамматики. Суть полистилистических приемов речи заключается не в использовании отдельных слов и выражений как приемов инкрустации речи, а в разностилевом изложении точки зрения и отдельных ее положений или этапов (вступление, тезис, конкретизация, антитезис, утверждение или опровержение, заключение). Иными словами, полистилистика эффективна лишь в сопоставлении разных стилей речевого выражения в развернутом или кратком изложении своей позиции.

Невербальные, то есть несловесные приемы очень обширны:

- экстра или паралингвистические приемы (околоречевые добавки – тип речи, интонирование, паузы, покашливание, смех и т.п.), придающие общению определенную смысловую окраску;
- проксемические приемы организации пространства общения;
- кинесические (визуально-двигательные) приемы – позы, жесты, мимика, пантомима;
- приемы визуального контакта или контакта глаз [13].

Считается, что невербальные приемы выступают дополнением приемов речевых, их иллюстрацией. Но как свидетельствуют исследования психологов (В. Биркенбил, В. Лабунская, А. Пиз, А. Шефлен, Э. Холл и другие), данные приемы обладают значительной широтой выразительности и самостоятельности,

занимая важное место в общении людей. Наиболее важными из них, бесспорно, выступают приемы проксемические и визуально-двигательные, чаще используемые подсознательно.

Общаясь с людьми, мы вначале видим и фиксируем их целостно, отмечая место в пространстве, внешний вид и позы, и лишь затем, слушая или обращаясь к ним с речью, мы смотрим на них, фиксируя мимику и жесты.

Судя по тому, как собеседники ощущают себя в пространстве, как стоят, сидят, передвигаются, можно судить о расположенности и готовности к разговору. Они могут чувствовать себя свободно, непринужденно, раскованно и тогда свободно передвигаются, стоят или сидят, прямо смотря на собеседников, подавшись вперед и подчеркивая свое внимание и интерес. Но могут чувствовать себя напряженно, неловко, стараясь быть незаметным, и тогда они стоят, скрестив руки, прикрыв отдельные части тела, или сидят, откинувшись назад, вполоборота, прикрывая лицо руками или подпирая подбородок.

Мимика – это комплекс выразительности элементов лица: линий рта, губ, бровей, лба, а также особенностей взгляда, формы и яркости глаз, которые наиболее полно отражают переживание человека и позволяют нам понять его отношение. Сочетание этих элементов психологи называют мимическим кодом и отмечают наличие шести основных, отражающих переживания спокойствия, удивления, радости, страха, страдания, гнева и множества переходных оттенков. Наиболее подвижными элементами являются линии рта и бровей, с помощью которых мы фиксируем изменение переживаний и их оттенки. При этом большую значимость в мимике имеет состояние зрачков (их сужение или расширение), направление взгляда, цвет и блеск глаз (теплый и холодный, сухой и влажный), тесно связанные с процессом формирования и передачи мысли [4;13].

Жесты – движения рук и тела наиболее часто подсознательно используются в общении. Отвечая на вопрос, что нужно для хорошего оратора, Демосфен утверждал: «Жесты, жесты, жесты!». Характерной особенностью

данных приемов является устойчивость их значений. Можно различать жесты иллюстрационные и дополняющие речь, выражающие отношение и состояние, а также жесты, заменяющие речь и несущие самостоятельную информацию. В соответствии с назначением жесты называют указательными, образительными, подражательными, ритмическими, эмоциональными, символическими и механическими.

Указательные жесты осуществляются взглядом, кивком, рукой, пальцем, поворотом тела, сопровождая речь и уточняя предмет, о котором идет речь, направление движения, место и время событий. *Изобразительные* жесты, характеризующие пространство, предметы, процессы, их особенности и взаимосвязи, используются в случаях, когда не хватает слов, чтобы передать свое представление, и когда нет уверенности, что слушатели все понимают, наконец, когда наглядные средства отсутствуют и необходимо усилить впечатление. Но подобные жесты могут быть использованы в случаях несобранности и повышенной эмоциональности говорящего. Разновидностью изобразительных являются жесты *подражательные*, которые могут быть использованы когда необходимо подчеркнуть внешние особенности кого-то, используя его движения (резкие, осторожные, вялые и другие) и речь, на мгновение перевоплощаясь в него. Безусловно, жесты эти тождественны приемам актерским. *Ритмические* жесты – взмахи рукой, движения головы и тела подчеркивают ритм и темп речи, его замедление и ускорение, логические ударения и паузы, дополняя интонацию речи. *Эмоциональные* жесты передают разнообразные оттенки переживания: волнения и радости, растерянности, недоумения и удивления, замешательства, досады и огорчения, недовольства и ненависти. Некоторые из таких жестов являются достаточно устойчивыми, например, хлопнуть себя по лбу, пожать плечами, развести руками, указать на дверь, бить себя в грудь и т.п. *Символические* жесты подчеркивают (являются знаком) типичные ситуации и отношения. К ним можно отнести жесты приветствия, благодарности, категоричности утверждения (отмашка), активности и упорности (сжатый кулак), противопоставления (противоположные

движения кистью), объединения (соединение пальцев в щепоть), уверенности или победы (коза), прощания [13; 23]. Наконец, такие жесты как поправить галстук или очки, потереть нос, почесать затылок и другие, называют механическими, поскольку они не являются иллюстрацией, дополнением речи, а скорее отражают состояние неуверенности, задумчивости, волнения. При этом данные жесты нередко являются индивидуальными, хотя могут быть широко распространенными.

А.Ф. Кони в «Советах лекторам» писал: «Жесты оживляют речь, но ими следует пользоваться осторожно»[12]. Действительно, жесты указательные, изобразительные и особенно механические требуют контроля в педагогическом общении [4].

Приемы *наглядно - иллюстрационные* связаны с использованием разных средств обучения, в том числе технических, в которые входят приемы показа (иллюстрации) и демонстрации. Приемы показа или иллюстрации включают применение наглядных пособий (плакатов, схем, таблиц, графиков, карт, картин), пособий методических, а также зарисовок на доске. Приемы демонстрации связаны с использованием приборов, макетов, препаратов, технических установок, в том числе аудио и видеотехники, а также компьютеров. Использование технических средств на современном этапе стало нормой, они выполняет функции инструмента объяснения, характеристики тех или иных явлений, убедительности и логики рассказа и объяснения, а не только показа и демонстрации. Безусловно, данные приемы не являются самостоятельными и автономными в педагогическом общении. При всей их необходимости и важности они выполняют вспомогательную и дополнительную роль по отношению к приемам речевым. И только в единстве с речевыми приемами, а нередко с практическими действиями, они выполняют свое назначение [20, с 183-185].

Специфические приемы педагогического общения

Из приемов специфических значительную роль в педагогическом общении играют приемы *активизации* деятельности учащихся, которые полу-

чили название «приемы педагогического воздействия». В их числе есть приемы, используемые достаточно часто и, главное, действенность которых является сразу же или в течение небольшого времени. Кроме того, нередко используются приемы, эффект которых проявляется не сразу, а много позднее. К приемам постоянно или часто используемым, по мнению ученых, относятся:

требования,
перспектива,
общественное мнение,
поощрения,
наказания.

Требования – наиболее часто используемые приемы активизации деятельности учащихся, представляющие в виде *объяснения* того, что должны делать учащиеся на занятии. Используемые неоднократно, практически на каждом занятии, требования очень разнообразны. Они могут быть коллективными и индивидуальными, начальными, конечными и срединными на протяжении занятия, наконец, они могут выражаться отдельными действиями – речевыми, невербальными, наглядными (в том числе письменными), практическими и комплексом таковых действий.

«Необходимо различать требование как метод педагогического воздействия и единые педагогические требования как метод организации коллектива», - утверждают Азаров Ю.П. и его соавторы, различая требования прямые и косвенные [1, с 77,82-83]. Прямые требования предстают в виде четких и конкретных указаний, обращенных к коллективу учащихся или к отдельным воспитанникам. Используемые в начале совместной работы и особенно при организации новой деятельности, прямые требования должны быть позитивными, инструктивными (однозначными, ясными и конкретными) и выполнимыми [1, с 82-83]. При этом такие требования не должны быть развернутыми и подробными, они должны быть краткими и одновременно конструктивными и конечными, оставляя свободу в направленности и способах дейст-

вий учащихся. Коллективными выступают и конечные требования, подводящие итоги и ориентирующие на дальнейшую самостоятельную работу. Они также должны быть краткими и конструктивными. «Здесь обращает на себя внимание сходство прямого требования с инструктажем – исходным методом обучения», - подчеркивает Ю.П. Азаров и соавторы [1, с 82].

Наиболее разнообразными выступают требования срединные и косвенные, которые обычно бывают индивидуальными или обращенными к группе учащихся, которым необходимы дополнительные пояснения и помощь. Именно срединные требования часто выступают в виде отдельных действий – невербальных, наглядно-знаковых (в том числе письменных), практических и речевых пояснений, в которых наглядно поясняются отдельные аспекты, стороны задания, конкретная направленность или необходимая конкретность действий. Нередко срединные требования выступают в виде кратких, но выразительных невербальных действий – одобрительных и неодобрительных. Подобные требования, выражающие отношение педагога к воспитаннику и его деятельности и выступающие в форме просьбы, доверия, одобрения, совета, намека, в том числе игрового, а также осуждения и недоверия, выполняют совершенно иное назначение – активизации или помощи учащимся.

Подчеркнем, сущность приемов активизации заключается в помощи учащимся в процессе самостоятельной или совместной работы. В этом смысле само название столь разных действий педагога и учащихся по отношению друг к другу должно быть иным, на наш взгляд. Прямые требования должны называться инструктивными приемами или инструктажем, это приемы организаторские. То, что сегодня называется срединными и косвенными требованиями, не являются «требованиями», это пожелания. Они должны называться приемами активизации или помощи. Приемы активизации не могут быть многократными, так как теряют свою эффективность. И когда они становятся неэффективными, необходимы более сильные приемы – перспектива, общественное мнение и поощрение.

Перспектива – прием активизации воспитанников «путем выдвижения перед ними увлекательных целей, становящихся их личными стремлениями, интересами и желаниями»[1, с 77]. Данные приемы активизации могут быть коллективными, групповыми и индивидуальными, а по временному признаку близкими, средними и далекими. Более действенным средством активизации выступает *общественное мнение* – мнение отдельных людей и групп о деятельности учащихся, их достижениях и недостатках. Общественное мнение может быть приемом коллективного воздействия и индивидуального. Как и в использовании приема перспективы, возраст учащихся определяет диапазон использования данного приема. В детском и подростковом возрасте оказывают достаточное влияние мнения разных людей и групп, тогда как в юношеском возрасте, особенно старшем, мнения групп людей и общественных организаций становятся менее значимыми. Здесь более действенными становятся мнения отдельных людей, в частности людей знакомых и ценимых. При этом самым влиятельным является мнение лучшего друга, затем по мере уменьшения значимости – мнение лидера приятельской компании, лидера класса, уважаемого педагога, педагога в данном курсе, «теоретика» в приятельской компании и так далее. В использовании данного приема лучше начинать с использования мнения не самого важного для учащегося, оставляя возможность для дальнейшего воздействия.

Безусловно, очень эффективным приемом активизации (стимулирования) выступает *поощрение*. Но что такое поощрение, в чем суть данного приема? Наиболее распространенными в быту являются представления о поощрении как стимулировании экономическом (подарок, премия), идеологическом (грамота, звание), психологическом и как повышенной оценке. Верно ли такое представление? Думается, что понимание поощрения как оценки неприемлемо в педагогическом процессе, поскольку контроль и оценка деятельности учащегося это иная сфера деятельности. Контроль и оценка должны быть объективными, несмотря на индивидуальный подход к каждому из учащихся, тогда как активизация их деятельности и, следовательно, помощь

должна быть направлены на овладение навыками самостоятельной работы. Неприемлемо, на наш взгляд, и представление о поощрении как экономическом стимулировании, хотя приемы экономического стимулирования в определенной (ограниченной) мере возможны и необходимы. Столь же возможно и моральное стимулирование, но это не является поощрением. Поощрение – это, прежде всего, приемы психологической помощи, целенаправленные на самостоятельность действий учащихся и значит предметом внимания здесь должно быть освобождение учащихся от опеки педагога, от его пристального внимания и текущего контроля. Иными словами, поощрение – это степень свободы и веры (доверия) в возможность самостоятельной индивидуальной или коллективной деятельности учащихся в рамках зоны ближайшего развития. Разумеется, степень поощрения может и должна быть разной, в том числе ситуационной.

Наконец, хотелось бы обратить внимание на парадоксальность трактовки одного из сильных приемов педагогического воздействия - *наказания*. Большинство ученых наших дней и прошлого, а также большинство педагогов-практиков, что наказание должно иметь место в организованной педагогической деятельности и в педагогическом процессе. Между тем, незначительное меньшинство ученых и педагогов, но самых выдающихся, считает иначе: наказание не должно иметь места в педагогическом процессе. Кто же прав? И почему сегодня возникла такая дилемма?

Много тысячелетий педагогическая деятельность и жизнь общества в целом были авторитарными, где беспрекословное подчинение старшему, главному (богам, вождям и царям) и в том числе учителю, который почитался выше родителей, было законом. Любое инакомыслие и, тем более, действие пресекалось и требовало наказания. «Глаза и уши ученика на спине» - таково выражение древнейшего способа активизации учеников. Думать и делать самостоятельно, а значит по другому, могли очень немногие. Ушли ли мы от авторитарности, думаем ли мы иначе? Пожалуй, еще нет, хотя мечтаем о демократии, гуманности и делаем некоторые шаги в этом направлении. Но

это рассуждение внелично. А вспомним, как в далеком детстве, например в классе четвертом или пятом, нас наказал педагог (наверное, всех наказывали). Как тогда мы считали – наказание это было справедливым? Уверен, что мы не считали так. И если мы не считали свое наказание справедливым, то каково было наше отношение к учителю, было ли доверие и уважение к нему, прислушивались ли мы к его рекомендациям и советам, интересно ли было на занятиях по его предмету?

Казалось бы, наказание в любой его форме (оно может быть физическим, экономическим, идеологическим, психологическим и правовым) и разной степени проявления не должно иметь места в педагогическом процессе. Однако, вопрос о наказании значительно сложнее. И сложность его заключается в недостаточном осмыслении как сущности наказания, эффективность которого становится сомнительной, так и иных приемов активизации, их степени, необходимости и правомочности использования. Другими словами, в осмыслении наказания концентрируются все вопросы о сущности педагогического воздействия.

Как говорилось, с целью активизации деятельности учащихся используются и другие приемы, эффект которых проявляется не сразу, а много позднее. Это приемы убеждения, внушения и подражания.

Убеждение – это система знаний, отношений и умений как определенная позиция в понимании определенных вопросов и ситуативных действий, формируемая в процессе неоднократных индивидуальных и коллективных критических обсуждений (дискуссий) тех или иных явлений, событий, фактов. «Следует различать убеждение как систему знаний, взглядов и норм поведения и убеждение как способ их формирования. С помощью убеждения формируют новые взгляды, отношения или изменяют неправильные взгляды и отношения, - пишет Г.В. Брагина, - Формами убеждения могут быть диспуты, дискуссии, беседы, рассказ учителя, личный пример» [18, с 175]. Приемы воздействия на сознание воспитанников и учащихся с целью формирования определенной личностной позиции мы и называем «убеждением». Ю.П. Аза-

ров и его соавторы считают, что «убеждение адресовано к сознанию» и «как метод воздействия требует аргументации, доказательства, логики» [1, с 100]. «Оно особенно эффективно, когда существует альтернатива, когда оно опирается на критику и борьбу мнений», - утверждают авторы и с этим следует согласиться [1, с 100]. Но приемы эти не могут быть равно эффективными для всех, следует учитывать индивидуальные особенности учащихся при использовании тех или иных приемов критического анализа существующих взглядов, аргументации, доказательства.

«Убеждения бывают истинными и ложными. Истинные убеждения соответствуют реальной действительности и делают личность человека общественно ценной, - считает Г.В. Брагина, говоря о взглядах и позициях, - Ложные убеждения возникают как синтез отрицательных взглядов и отрицательного жизненного опыта своего и других... Подобные убеждения закрепляются, перерастая в иждивенческие позиции, познавательную и трудовую пассивность» [18, с 173]. Однако можно ли так характеризовать разные взгляды, позиции? Разве истина абсолютна, в соответствии с которой можно одни взгляды называть истинными, а другие ложными? Подобные идеи и положения характерны для педагогики авторитарной. Думается, лучше характеризовать разные взгляды как более или менее объективные и на этой основе говорить о степени справедливости суждений, об их позитивности или негативности с индивидуальной точки зрения того, кто оценивает. Убеждения как приемы педагогического воздействия должны соответствовать требованиям и условиям, вытекающим из принципов педагогического общения.

«Характерная особенность внушения как средства взаимовлияния людей в процессе их общения и деятельности состоит в том, что оно оказывает влияние на психику и поведение людей незаметно, - пишут Ю.П. Азаров и его соавторы, - Внушение – это такое психическое воздействие, которое воспринимается человеком без должного контроля сознания, ... сущность которого можно определить как целенаправленное воздействие воспитателя, адресованное преимущественно к подсознательной сфере психики с целью

формирования у него потребностей или установок» [1, с 100-101]. Различают прямое (открытое) и косвенное, преднамеренное и непреднамеренное внушение. Прямое и преднамеренное внушение реализуется с помощью команд, приказов, наставлений и предполагает автоматическое их выполнение вне контроля сознания. Косвенное внушение «также рассчитано на безоговорочное, некритическое принятие информации, но в этом случае позиция учителя не навязывается ученику, она не затрагивает его самолюбия, а потому сообщаемая информация не отвергается еще до того, как она понята и принята» [15, с 185]. К таким приемам относятся намек, косвенное одобрение и осуждение, а также попутные, как бы случайные и краткие оценки, замечания, суждения. Результат подобных приемов внушения не может и не должен быть сиюмоментным, он проявится позднее. «Часто, при правильной методической подготовке... косвенное внушение оказывается более эффективным, чем прямое», - подчеркивает В.А. Семиченко [18, с 185].

Подражание – это следование образцу, в качестве которого выступает деятельность (опыт) всех или большинства, опыт лучших из всех и индивидуальный опыт учащихся. В соответствии с различием достижений всех (большинства), лучших и достижений индивидуальных следует говорить о трех ступенях следования образцу. При этом, высшей ступенью подражания, безусловно, является достижение индивидуального опыта, вбирающего в себя опыт всех и лучших. Не сразу учащиеся, как и все люди, становятся яркими индивидуалами, не сразу становятся лучшими. Все, в том числе каждый из нас, проходят эти ступени овладения опытом в решении тех или иных задач, в овладении навыками и умениями. И конечно вначале мы учимся делать как все, затем делать лучше, тщательнее и только затем осознаем (если осознаем) свое отличие от лучших, свою индивидуальность, к которой осознанно или неосознанно стремимся. Подражание как прием активизации деятельности учащихся и заключается в объяснении и помощи в овладении подобного опыта. Данные приемы активизации осуществляются в объединении

и синтезе приемов убеждения и внушения, что безусловно требует высочайшего педагогического мастерства.

Приемы убеждения, внушения и подражание могут быть коллективными в своей направленности, групповыми и индивидуальными, могут быть прямыми (открытыми), косвенными и скрытыми. Наиболее эффективными они являются именно в индивидуальной направленности и реализации. И потому требуют тщательной продуманности и подготовки в использовании.

Наконец, к числу специфических следует отнести приемы конфликтного и дружеского общения, назначение которых может быть разным. И если дружеское общение в общем виде нам понятно, то уточним, что такое конфликт и конфликтное общение.

Конфликт в быту мы понимаем как столкновение разных взглядов и действий. Именно такое понимание конфликта дается в «Педагогическом словаре» Г.М. и А.Ю. Коджаспировых [11]. Но разве всегда конфликт – это столкновение и разве мы не знаем примеры длительного противостояния разных мнений, установок и действий без столкновения? Очевидно, правильнее понимать конфликт *как полярность мнений, позиций и соответствующих действий*. И поскольку все люди очень разные по своим природным способностям, индивидуальным интересам и возможностям, социальным ориентирам и устремлениям, то конфликтные отношения следует считать естественными. Источником конфликта могут быть любые вопросы или сферы совместных действий – политические, идеологические, социальные, экономические, профессиональные и бытовые, но подлинной причиной его является наше индивидуальное и самоутверждающееся «Я». Да, конфликты могут быть ярко выраженными и скрытными, длительными и кратковременными. Но конфликт – это всегда процесс и понимание его этапов, ступеней очень важно в любом общении и тем более в педагогическом.

Уточним, о каких конфликтах в педагогическом общении мы хотели бы говорить – о конфликте дисциплинарного порядка, конфликте как результате некорректных отношений учащихся и педагога или результате необъ-

активной оценки работы учащихся? В педагогическом общении возможны разные конфликты, в том числе названные. Однако, хотелось бы говорить о конфликтах, возникающих при обсуждении или решении тех или иных учебных вопросов. Данные конфликты можно называть внутренними или специфическими, отражающими суть совместной деятельности учащихся и педагогов. В любом явлении, в том числе в конфликтах, можно выявлять положительное и отрицательное воздействие. И если в первых конфликтах мы, как правило, рассматриваем отрицательное влияние и осмысливаем пути их преодоления, то внутренние конфликты – явление более сложного порядка.

В процессе конфликта следует выделить ступени или этапы: предрасположенности, зарождения, углубления, осознания и столкновения. Некоторые авторы считают возможной еще одну ступень как преодоление конфликта, однако данная точка зрения опровергается реальной практикой.

Этап предрасположенности конфликта представляет собой идеальное дружеское общение, когда мы, уважая и всецело доверяя друг другу, с удовольствием общаемся, обсуждая разные вопросы и осуществляя совместную работу. При этом, хорошо зная друг друга, мы не контролируем себя и других, откровенно высказывая свое мнение и прислушиваясь к мнению других. Но подобное общение не может быть длительным, продолжительность открытости отношений и является предпосылкой конфликта. И вот однажды с большим удовольствием общаясь, мы неожиданно ощущаем какой-то дискомфорт, причина которого остается для нас неясной. Не подавая вида, мы начинаем размышлять о возможной причине и прежде всего ищем ее в действиях и мнениях других (ведь мы не можем поступать неправильно!). Более того, с поиском причины, которую, как нам кажется, мы находим, ощущение дискомфорта усиливается и перерастает в ощущение ущербности. Так зарождается конфликтность отношений, пока еще не ясная для нас, и возникшая напряженность передается другим. В поисках преодоления возникшей напряженности мы обращаемся вначале к лучшему другу и затем к лидеру компании с нашим поиском и сомнением. Но они разубеждают нас, как пра-

вило, уверяя в том, что все в порядке и наши домыслы надуманы. И тогда мы переходим к обвинению воображаемых противников и защите собственных действий. Одновременно те, кого мы обвиняем, а также и другие совершают те же действия. Конфликт разрастается и совместная деятельность становится невозможной. В этой ситуации кто-то из участников конфликта вдруг предлагает, например нам, сесть за круглый стол и выяснить возникшую ситуацию, ведь раньше мы понимали друг друга. И как же мы реагируем на это приглашение своего противника и обидчика? Конечно же отвергаем, и если те, кто может оказать влияние на нас, не убедят в необходимости круглого стола, то дальнейшее столкновение (словесное, идеологическое, экономическое, психологическое, а также физическое) неизбежно, а с ним невозможна дальнейшая эффективная совместная деятельность.

Как ясно из краткой характеристики конфликтного процесса, источником ситуации является уязвленное иным мнением или действием наше «Я». Преодолеть или погасить конфликт можно лишь на ступени его осознания, когда конфликт полностью созрел, но не раньше и не позже. И задачей педагога (в том числе непрофессионального) является своевременная организация круглого стола, за которым мы, уважая все точки зрения, оцениваем в поисках истины их положительные и негативные стороны. Таким образом, конфликт может и должен быть использован как инструмент творческого поиска в педагогическом общении. Иными словами, педагог должен создавать внутренние конфликты и способствовать их созреванию для дискуссионного обсуждения важнейших вопросов в педагогическом общении, что и является искусством высшего педагогического мастерства. Однако создание такого конфликта возможно только в условиях дружеского и откровенного общения, которое должно быть питательной почвой для раскрытия возможностей учащихся, их творческого потенциала. Отсюда не менее актуальным встает вопрос о дружеском или бесконфликтном общении, который длительное время обсуждался, но не привел, на наш взгляд, к корректным итогам.

Представления о дружеском общении, казалось бы, хорошо известны всем и понятны. Бесспорно, оно включает в себя целый ряд идеальных качеств и свойств наших отношений – взаимопонимание и уважение, чуткость и отзывчивость, доверительность и дружелюбие, честность и справедливость, правдивость и преданность, бескорыстность и ответственность. Однако как раскрывать подобные качества в конкретных действиях и ситуациях? Как раскрыть свое понимание и уважение, доверительность и дружелюбие, правдивость и преданность в условиях различия наших представлений об окружающем мире и его ценностях?

Надо признаться теории дружеского общения и, тем более, технологии (или методики) подобного общения в отеческой педагогической литературе, на наш взгляд, пока нет. И здесь нельзя не вспомнить об уникальной работе XX столетия, работе скорее практической, нежели теоретической, наконец, даже не о дружеском, а о бесконфликтном общении. Речь идет о книге Дейла Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей», написанной в 30-х годах прошлого века как практическое руководство для деятельности управленческой и получившей огромную популярность. Несмотря на то, что книга адресована работникам сферы бизнеса, она по существу посвящена именно дружескому общению в современных условиях рыночных отношений, где идеальные качества отношений предстают иными, на первый взгляд. Вдумываясь в практические рекомендации автора, данные в виде правил или приемов общения, неизбежно понимаешь, что узкая целенаправленность книги Д. Карнеги – это лишь частный случай теории дружеского общения. А потому существующая критика данной работы, в частности Э. Шострома, и недостаточное понимание ее идей обусловлены, по нашему мнению, идеологическими соображениями и установками традиционной педагогики.

Обратимся к некоторым рекомендациям Д. Карнеги. Например, если вы хотите нравиться людям, автор рекомендует простые и хорошо известные приемы, которые мы далеко не всегда используем в общении:

- 1) «искренне интересуйтесь другими людьми;

- 2) улыбайтесь;
- 3) называйте людей по имени;
- 4) будьте хорошим слушателем, поощряйте других говорить о себе;
- 5) говорите о том, что интересует вашего собеседника;
- 6) внушайте сознание его значительности и делайте это искренне» [10, с 41].

Говоря о том, как склонить людей к своей точке зрения, автор предлагает приемы известные в опыте людей, но не получившие распространения в бытовом общении:

- 1) «уклоняйтесь от спора;
- 2) проявляйте уважение к мнению, не говорите, что он не прав;
- 3) если вы не правы, признайте это быстро и решительно;
- 4) придерживайтесь дружелюбного тона;
- 5) заставьте собеседника сразу же сказать вам «да»;
- 6) пусть большую часть времени говорит ваш собеседник;
- 7) пусть ваш собеседник считает, что данная мысль принадлежит ему;
- 8) искренне старайтесь смотреть на вещи с точки зрения собеседника;
- 9) относитесь сочувственно к мыслям и желаниям других;
- 10) взывайте к более благородным мотивам;
- 11) драматизируйте свои идеи, подавайте их эффектно;
- 12) бросайте вызов, задевайте за живое» [10, с 69].

Если вы хотите влиять на людей, не вызывая чувства обиды, прислушайтесь к мнению Д. Карнеги, который рекомендует:

- 1) «начинайте с похвалы и искреннего признания достоинств;
- 2) указывайте на ошибки других не прямо, а косвенно;
- 3) сначала говорите о собственных ошибках, а затем критикуйте;
- 4) задавайте вопросы, вместо того, чтобы приказывать;
- 5) давайте людям возможность спасти свой престиж;
- 6) выражайте людям одобрение и отмечайте каждый их успех;
- 7) создавайте людям хорошую репутацию;

- 8) прибегайте к поощрению; делайте так, чтобы то, на что вы побуждаете людей, казалось им нетрудным;
- 9) добивайтесь, чтобы люди были рады сделать то, что вы предлагаете (и лучше сделайте их ответственными)» [10, с 80].

Использование данных приемов как норм общения, безусловно, будут способствовать созданию дружеских отношений и, соответственно, необходимых условий для раскрепощения индивидуальности учащихся и создания атмосферы творческого поиска в педагогическом процессе.

Задачи и функции педагогического общения

Вопрос о функциях педагогического общения освещается учеными с разных точек зрения: назначения общения в целом, назначения отдельных субъектов, а также действий в общении, роли отдельных сторон, задач педагогического общения и задач субъектов в нем. При этом нередко назначение, роль, задачи, стороны и функции понимаются тождественно. Например, с точки зрения назначения общения в целом выделяют три функции: информативную, интерактивную и перцептивную, отождествляя их со сторонами процесса общения, что не одно и то же, на наш взгляд. И причина в том, что само понимание «функции» как общенаучного понятия не уточняется.

В Энциклопедии профессионального образования говорится о функциях образования, которые понимаются как «специфические задачи в системе общественного разделения труда»[31], и выделяется основная функция, а от нее производные. В учебнике «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого функции понимаются как «внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе»[21, с 147]. «Понятие «функция» близко понятию «задача обучения», - подчеркивает В.В. Воронов и выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную [21, с 147-148]. «Три функции обучения характеризуют его специфические свойства. Функции неразрывно связаны друг с другом... Они взаимообусловлены, являясь следствием и причиной одно другого, - уточняет В.В. Воронов,- Функции

обучения реализуются во всех компонентах процесса обучения: в комплексе задач, содержании обучения, в системе методов, форм, средств обучения» [21, с 152]. «Функции педагогического процесса – назначение, роль, ради которых возник и существует организованный и целенаправленный педагогический процесс», - пишут Г.М. и А.Ю. Коджаспировы, выделяя среди данных функций «образовательные, воспитывающие, развивающие и социализирующие» [11, с 377]. Подобные, на наш взгляд, некорректные трактовки понятия «функция» некритически используются в многочисленных работах и в педагогическом обиходе, дополняя и усиливая произвольность понимания тех или иных явлений и неконструктивность данного понятия.

Понятие «функция», введенное в научный обиход Г. Лейбницем и получившее развитие в конце XIX столетия, остается неизменным в других науках применительно к разным явлениям. В Кратком словаре по логике функция (осуществление, выполнение) определяется как «соответствие между переменными величинами, где первая (аргумент) обуславливает вторую (значение)» [6.196]. При этом функция понимается как однозначное отношение задачи (аргумент) и назначения деятельности. Авторы «Словаря современных понятий и терминов» определяют функцию как «роль, обязанность, деятельность; проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений (функция денег, служебная функция)» [28.602]. Иначе, функция – это определенная направленность деятельности (назначение) объекта или субъекта в соответствии с ее задачами. Изменение задачи требует изменения направленности деятельности объекта, и разным задачам соответствуют разные функции деятельности. Данное понятие стало важнейшим средством характеристики процессуальности явлений и их свойств в теории понятий Э. Кассирера.

Применительно к педагогическому общению и педагогическому процессу, *функцией* следует называть *направленность деятельности субъектов и отдельных приемов общения на решение конкретной задачи*. И поскольку в педагогическом процессе можно выделять разные задачи, то необходимо

говорить о разных функциях деятельности людей и компонентов педагогического процесса, а также их иерархии. В связи с данным пониманием следует отметить некорректность выделения функций воспитывающей, обучающей, развивающей, образовательной, свидетельствующих о назначении масштабных процессов, по отношению к частным действиям педагога и учащихся, методам и средствам педагогической деятельности. Несоответствие словесного обозначения функций реальным задачам тех или иных действий, методов и средств мы и называем некорректностью. Осознание функций педагогического общения требует уточнения задач, которые стоят перед данным процессом в целом и каждым субъектом в частности.

Три названные функции общения, которые в социальной психологии считаются основными – коммуникативная, интерактивная и перцептивная, действительно имеют место по отношению к действиям его участников. Коммуникативная функция – направленность приемов общения на получение и обмен информацией, интерактивная – на организацию взаимодействий субъектов общения, а перцептивная – приемы рационального и эмоционального познания и понимания друг друга субъектами общения [2.97-159]. Каждая из данных функций представляет собой направленность действий на реализацию одной из задач процесса общения, общей для всех субъектов, а следовательно для всего процесса. Функции эти значительны в общении, но они не исчерпывают многогранность совместной деятельности учащихся и педагогов и отдельных действий в ней. И потому, рассматривая функции субъектов в педагогическом общении, отдельные ученые выражают иное мнение. Например, А.В. Мудрик выделяет нормативную, познавательную, эмоциональную и актуализирующую функции, А.В. Телюк – функции нормативную, познавательную, организационную, информационную, воспитательную и гедонистическую [16, с 125]. «Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими функциями: познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение», - пишет Н.Н. Тарасевич [18, с 139]. По мнению Л.А.

Карпенко, исходя из задач общения, можно говорить о функциях контактной, информационной, побудительной, координационной, амотивной (сопереживания), понимания, установления отношений и оказания влияния [23, с 244-246].

На наш взгляд, в процессе общения его участники стремятся получить или передать информацию, поделиться своим мнением и узнать мнение других о событиях, явлениях, фактах, но также поделиться своим переживанием (радостью или горечью) данных событий и обсудить дальнейшие действия, в том числе совместные. Кроме того, участники общения стремятся уточнить оценку обсуждаемых событий и фактов другими участниками, а вместе с тем лучше понять других и установить отношения друг с другом. Таким образом, они осознанно или неосознанно решают разные задачи, в соответствии с которыми можно и нужно говорить о функциях самоутверждения и перцептивной, информационной, ценностно-ориентационной и интерактивной, морально-этической и активизации, амотивной и гедонистической.

Реализация данных задач и, соответственно, функций возможна лишь в их взаимосвязи. Совершенствоваться и утверждать себя можно только в познании и понимании других, усвоение опыта других требует признания их самоценности и уважения. Получить помощь и оказать ее, а также организовать совместную деятельность можно только в искреннем стремлении, открытости, при взаимопонимании и взаимоуважении. Наконец, только при этих условиях можно влиять на других и получать удовольствие от общения. Данные задачи и функции могут расчленяться и конкретизироваться, уточняя направленность действий участников. Например, задача получить и передать информацию может быть уточнена и конкретизирована: каким образом передать информацию и как усвоить ее, что потребует более конкретных и частных действий, направленных на решение более частных задач.

Таким образом, в любом общении все действия участников ясно различимы по своим функциям. Именно функциональное их единство, сходство и различие позволяет осознать механизм взаимодействия и возможности упра-

вления данным процессом. Выделенные нами задачи и соответствующие им функции действий участников являются *всеобщими*, то есть реализуются в любом общении, в любой совместной деятельности – производственной, научной, бытовой, общественной, в том числе педагогической.

Всеобщие задачи и функции педагогического общения

Задачи	Функции
показать, раскрыть и утвердить себя	самоутверждение
узнать и понять других	перцептивная
получить и передать информацию	информационная
уточнить ценностные ориентиры	ценностно-ориентационная
организовать совместную деятельность	интерактивная
установить этические отношения	морально-этическая
получить помощь и оказать ее другим	активизации
поделиться настроением	амотивная
получить удовольствие от общения	гедонистическая

Но в педагогическом общении, равно в любом другом, есть свои специфические задачи и соответствующие им функции, определяющие особенности механизма данного общения. Эти функции могут быть сходными, тождественными со всеобщими и могут быть отличными от них.

Специфическими в педагогическом общении являются задачи учебные – целевые установки определенных этапов и ступеней педагогического процесса. Данные задачи осмысливались как дидактические цели в целом ряде педагогических работ, в частности в работе М.А. Данилова и Б.П. Есипова «Дидактика». Учебные задачи отвечают на вопрос «что необходимо делать» и в любом педагогическом процессе к ним относятся:

- усвоение новых знаний,
- закрепление знаний (повторение, систематизация),
- формирование навыков,
- формирование умений,

инструктирование самостоятельной работы,
консультация самостоятельной работы,
контроль и оценка знаний, навыков и умений.

Отметим при этом, что задача «инструктирования» (инструктаж) как самостоятельная и самооценная выступает лишь по отношению к практическим (производственным) занятиям и самостоятельной работе учащихся. «Инструктирование» как *уточнение задач совместной работы на занятиях* выступает постоянным организующим моментом в решении всех учебных задач. То же самое следует сказать о задаче «консультирования», которая является самостоятельной и требующей особых условий для реализации лишь по отношению к самостоятельной работе учащихся. Консультация как *помощь в совместной работе* на занятиях выступает постоянной и неотъемлемой функцией деятельности педагога. Вероятно по этой причине многие ученые «инструктирование» и «консультирование» не включают в число постоянных учебных задач, требующих особых пространственно-временных условий для реализации в педагогическом процессе.

Учебные задачи могут решаться на одном занятии. Так традиционный урок в школе включает проверку домашнего задания, изложение нового материала, закрепление данного материала и инструктирование дальнейшей самостоятельной работы. Но реализация всех учебных задач на одном занятии, как правило, не является эффективной. Чаще на занятии решаются одна, две, три задачи и очень редко больше. Например, на лекционном занятии обычно решается одна задача – усвоение новых знаний, а на семинарском занятии осуществляется закрепление знаний и контроль самостоятельной работы. Объединение учебных задач может быть следующим:

- контроль знаний и дальнейшее усвоение новых;
- усвоение новых знаний и их дальнейшее закрепление;
- инструктирование, самостоятельная практическая работа и ее контроль;

- самостоятельная теоретическая работа, ее консультирование и контроль;
- инструктирование, контроль знаний и формирование навыков;
- закрепление знаний, их контроль и формирование навыков.

Вместе с тем, учебные задачи решаются путем реализации более частных организационно-методических задач, отвечающих на вопрос «как делать». К ним относятся задачи – заинтересовать, рассказать, объяснить, обосновать, показать, конкретизировать, проиллюстрировать, обобщить, оценить, выявить положительное и отрицательное, проинструктировать, дать задание, рекомендовать, делать упражнение, наблюдать и другие. Они обуславливают выбор способов действий субъектов, конкретизируют действия речевые, невербальные, наглядно-иллюстрационные, практические и их направленность на решение учебных задач, определяя тактику совместной деятельности. Функции подобных действий можно и нужно называть *учебно-методическими*. Любое выступление включает использование приемов заинтересованности, объяснения, обоснования, конкретизации, иллюстрации, обобщений, выявления позитива и негатива, приемов речевых, невербальных, наглядно-иллюстрационных. Мнения и комментарии, вопросы и ответы также представляют собой комплекс действий, обусловленных реализацией таких задач.

Как ясно, *учебные задачи*, определяющие основную направленность педагогического общения, являются близкими и тождественными таким задачам, как информационная, ценностно-ориентационная, интерактивная и активизирующая. Иными словами задачи информационная, ценностно-ориентационная, интерактивная и активизирующая конкретизируют в педагогическом общении задачи учебные и становятся их составляющими, то есть организационно-методическими. Задачи же познания и понимания других, самоутверждения, морально-этическая, сопереживания и гедонистическая являются вспомогательными по отношению к учебным, отражая иную сторону и направленность педагогического общения – *воспитательную*, без которой невозможна эффективная реализация учебных задач.

Вспомогательные задачи реализуются в общении с помощью других частных задач, которые можно назвать *личностно-ориентационными*. К ним можно отнести задачи – быть внимательным к собеседникам, активно интересоваться их мнением, быть доброжелательным, благодарить за высказанную мысль, подчеркивать ее значимость, обращаться к каждому по имени, улыбаться и смотреть на человека, к которому обращаешься и т.п. Другими словами, задачи личностно-ориентационные конкретизируют задачи познания и понимания других, самоутверждения, морально-этические и сопереживания, включая последние в орбиту реализации учебных задач.

Таким образом, учебные задачи определяют основную направленность и функции совместных действий участников педагогического общения. Задачи организационно-методические обуславливают функции отдельных приемов и частных действий, а личностно-ориентационные – воспитательную направленность как отдельных приемов, так и комплексов таких действий педагогов и учащихся в педагогическом процессе.

* *
*

Мы рассмотрели процесс педагогического общения как основу простейшего уровня внутренней организации педагогического процесса. При этом наше внимание преимущественно было обращено на целостность педагогического общения, его направленность, приемы общения как составляющие его элементы, а также их функции и взаимосвязь в целостном единстве. И надо признать, значительным препятствием было отсутствие понятийно-терминологического единства в понимании данных явлений. Перевести круг осознаваемых представлений о механизме педагогического общения с языка социально-психологического и социально-бытового на язык педагогический – вот задача, которая стояла перед нами и которая осознанно и подчас неосознанно решалась.

Типы педагогического общения, о чем шла речь, отражают естественную организацию взаимодействия педагога и учащихся, которая зависит от

степени подготовленности группы учащихся к совместной деятельности и обсуждению тех или иных вопросов. Заключая в себе разную стратегию и тактику общения, они составляют основу строения учебных занятий безотносительно к задачам таковых. Знание приемов общения позволяет уточнить и конкретизировать необходимые действия учащихся и педагогов. И потому с целью осознания технологии как стратегии педагогической и методики как ее тактики сегодня важно знать типы и приемы педагогического общения. Осмысление задач и функций педагогического общения позволяет уточнить взаимосвязь отдельных действий и их единство в реализации основных задач внутренней организации педагогического процесса в рамках учебного курса. В конечном счете, мы подошли к пониманию компонентов внутренней организации, но здесь еще много вопросов, требующих дополнительного обсуждения, что и будет предметом дальнейшего разговора.

Литература:

1. Азаров Ю.П., Байтенова Л.М. и др. Методика воспитательной работы / Под ред. Л.И. Рувимского. М.: Просвещение, 1989. 335 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд. Моск.ун-та, 1980. 316 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Академия, 2001. 264 с.
4. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. СПб.: Питер, 1997. 224 с.
5. Гейхман Л.К., Клейман И.С. Педагогическое общение. Пермь: Изд. Перм. гос. пед. ин-та, 1991. 63 с.
6. Горский Д.П. и др. Краткий словарь по логике. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
7. Казарцева О.М. Культура речевого общения. М.: Флинт, 1998. 496 с.

8. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
9. Кан-Калик В.А. Грамматика педагогического общения. М.: Роспедагентство, 1995. 108 с.
10. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Челябинск: Вариант книга, 1990. 97 с.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
12. Кони А.Ф. Советы лекторам //Избр. труды и речи. Тула: Автограф, 2000. 640 с.
13. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов н/Д : Академия, 1986. 288 с.
14. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
15. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. М.: Академия, 2002. 192 с.
16. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. об-во России, 2001. 320 с.
17. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 41 с.
18. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
19. Остапчук Н.В., Петрунина Т.А. Общение в структуре педагогической деятельности. Екатеринбург.: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. 77 с.
20. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
21. Педагогика /Под ред.П.И. Пидкасистого. М.: Пед. об-во России, 1998. 640 с.
22. Пиз А. Язык жестов. Минск: Парадокс, 1995. 416 с.
23. Психологический словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
24. Реан А.А., Бордовская Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2001. 304 с.

25. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 2000. 208 с.
26. Селиванов С.В. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. 336 с.
27. Слостенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
28. Словарь современных понятий и терминов. М.: Республика, 2000. 670 с.
29. Смирнов С.А., Котова И.Б. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2001. 512 с.
30. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь: Изд. Перм. Гос. ун-та, 1971. 304 с.
31. Энциклопедия профессионального образования. М.:Ассоц. «Проф. образование», 1999. Т.3. 487 с.

Глава 6

МЕХАНИЗМ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогическое общение осуществляется в виде планируемых и организованных занятий учащихся – аудиторных и внеаудиторных, теоретических и практических, занятий с постоянным участием в них педагога и занятий самостоятельных, в которых роль педагога ограничивается предварительным инструктированием с дальнейшими консультациями и контролем. Планирование данных занятий и их подготовка (создание и совершенствование необходимых материально-технических условий), как говорилось, осуществляется работниками учебного заведения, то есть внешней организацией педагогического процесса (процессов) в учебном заведении. Являясь пространственно-временными единицами педагогического процесса, занятия характеризуют заданную извне его масштабность, расчлененность, последовательность, то есть строение в целом. Но сами занятия не являются компонентами внутренней организации педагогического процесса, их типы не отражают специфику взаимодействия учащихся и педагогов. Реализация таких занятий и непосредственное их осуществление – и есть внутренняя организация педагогического процесса.

Итак, внутренняя организация педагогического процесса – это взаимодействие учащихся и педагогов и компонентами ее в рамках учебного курса выступают методы и формы. Их свойства, качества, особенности строения, а также взаимодействие и взаимосвязь отражают специфику внутренней орга-

низации педагогического процесса и особенности ее механизма. Что представляют собой методы и формы педагогического процесса, каковы их свойства, строение, типология и взаимосвязь – вот вопросы, которые будут в центре нашего внимания.

Методы педагогического процесса

Как справедливо отмечают многие ученые, методы – это способы взаимосвязанной и целенаправленной деятельности педагогов и учащихся. Следовательно, *комплексы совместных действий педагога и учащихся в педагогическом общении, направленные на решение конкретных учебных задач*, – это и есть методы. Их использование (выбор, наличие и организация), с одной стороны, зависят от планируемых в педагогическом процессе типов занятий, а с другой стороны, от творческой активности педагога и учащихся. В соответствии с наличием учебных задач, единых для любых педагогических процессов, следует говорить об определенных типах методов:

- методы усвоения новых знаний,
- методы закрепления (систематизации и интеграции) знаний,
- методы формирования навыков,
- методы формирования умений,
- методы инструктирования,
- методы консультирования,
- методы контроля и оценки знаний, навыков и умений.

Составляющими компонентами методов выступают *частные действия* или приемы общения преподавателей и учащихся. К ним относятся как общие приемы общения, так и приемы специфические, связанные с необходимостью решения задач организационно-методических и личностно-ориентационных. При этом, как говорилось, одни приемы общения, выполняющие функции информационные, ценностно-ориентационные, организационные и активизации, непосредственно направлены на решение учебных задач и потому называются *методическими*. Данные приемы всегда являются состав-

ными, представляя собой единство действий (включая в себя действия) речевых, невербальных, практических и иллюстративных с использованием средств наглядности, в том числе технических средств. По существу то, что ученые называли методами, являются методическими приемами, взаимосвязанная совокупность которых и образует целенаправленные комплексы действий – методы. Вместе с тем, Ю.К. Бабанский безусловно прав, утверждая взаимосвязь «методов» словесных, наглядно-иллюстративных, индуктивных, практических и других, то есть взаимосвязь разных методических приемов в комплексах действий, направленных на усвоение новых знаний или их закрепление, формирование навыков, консультирование и иных учебных задач. Автор подчеркивал: «В реально используемой в данный момент системе методов сочетаются несколько условно выделяемых в классификации методов» [1, с 189]. При этом возникает вопрос о масштабе некоторых методических приемов, требующий уточнения, поскольку к числу «методов», например словесных, ученые относят рассказ, беседу, лекцию.

Другие приемы, выполняющие функции перцептивные, самоутверждения, амотивные, морально-этические и гедонистические, отражают личностную ориентацию субъектов в общении и потому могут быть названы личностными. Данные приемы, столь же комплексные по единству действий речевых, невербальных, практических и иллюстрационных, непосредственно не направлены на решение учебных задач. Они выполняют роль дополнения, необходимого фона, связующих и оттеняющих вспомогательных действий в методах как комплексах совместных действий, но при этом оказывают большое влияние на их эффективность. Реализуя по существу *воспитательную* направленность (самовоспитание, саморазвитие), личностные приемы являются постоянными и не менее важными составляющими, и влияние их на эффективность методов нередко оказывается решающим в педагогическом общении.

Итак, методические приемы и приемы личностного общения являются составляющими методов педагогического процесса. Именно в методах как

комплексах действий преподавателей и учащихся объединяются действия, связанные непосредственно как с задачами обучения, так и с задачами воспитания. В этом смысле различать и отделять методы обучения и методы воспитания в педагогическом процессе невозможно, о чем справедливо говорили Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и другие ученые. Вопрос о доминировании или главенстве приемов методических или приемов личностно-ориентационных в методах не может иметь однозначного ответа. Доминирование тех или иных приемов общения зависит от актуальности решаемых учебных задач, от видов и типов занятий как условий, времени и направленности общения, наконец, от степени подготовленности учащихся и, конечно, от активности учащихся и педагогов.

Помимо функциональной направленности методов и специфического их качества – единства учебной и воспитательной направленности, необходимо отмечать иные признаки методов. Говоря о комплексах действий участников педагогического общения, мы неоднократно отмечали признаки, которые являются *постоянными* для методов и характеризуют их качество как имманентное, присущее всей педагогической деятельности. И, прежде всего, здесь следует говорить о совместности действий участников педагогического общения – педагогов и учащихся как исходном и атрибутивном качестве методов. Методы не могут быть представлены действиями только педагога или учащихся, они всегда отражают их совместную, совокупную деятельность как важнейшее качество педагогической деятельности. Столь же постоянным в методах является разнообразие и взаимосвязанность действий речевых, невербальных, наглядно-иллюстрационных и практических. Принципиально важным в методах является самостоятельность и индивидуальность действий учащихся и педагогов, что характеризует *творческую* и воспитательную направленность методов. Принудительные действия не только не характерны, но и противоречат сущности педагогических методов. Наконец, нельзя не отметить практически постоянное и необходимое на современном этапе широкое использование как технических, так и дидактических

средств, выполняющих функции наглядности, иллюстративности, символичности и логичности в объяснении и обсуждении представлений, взглядов, позиций.

Итак, постоянными признаками методов, которые отражают механизм взаимодействия педагогов и учащихся и качества внутренней организации педагогического процесса, следует отнести:

- совместность действий субъектов педагогического общения;
- единство учебной и воспитательной направленности совместных действий;
- разнообразие и взаимосвязанность способов действий;
- самостоятельность и индивидуальность действий;
- использование технических и дидактических средств.

Вместе с тем, можно и нужно говорить о признаках *мобильных*, на основе которых методы, целенаправленные на решение одной и той же учебной задачи, то есть типы методов могут различаться и варьироваться. К таким признакам можно отнести:

- степень организованности методов;
- масштаб методов;
- строение методов как тип взаимосвязи частных действий.

Говоря о степени организованности методов педагогического процесса в рамках аудиторных (теоретических и практических) и внеаудиторных занятий, следует различать разное осуществление (реализацию) методов:

- стихийное;
- планируемое, но стихийно осуществленное;
- планируемое и импровизируемое;
- частично организованное;
- организованное.

Чисто стихийное, то есть внеплановое и возникшее в результате взаимной заинтересованности, осуществление совместной деятельности учащихся и педагогов в *аудиторных* занятиях практически не бывает. Но если и возник-

кает такая необходимость, то всегда осуществляется на основе предлагаемого плана и чаще как дополнение к осуществляемым и организованным занятиям с целью более эффективной реализации отдельных задач, то есть повторного осуществления конкретных методов. Стихийного осуществления *внеаудиторных* занятий не бывает, а внеплановая необходимость их осуществления превращается в иную степень организованности – импровизируемое общение.

Планируемое, но стихийное осуществление совместной деятельности учащихся и педагогов на занятиях следует признать не таким уж редким явлением в педагогической практике. Сущность подобной организации совместной деятельности характеризуется отсутствием подготовленности учащихся (студентов) к определенным типам занятий (лекционным, семинарским, практическим, консультациям и др.), а также и должной подготовки преподавателей к конкретному занятию, к общению с конкретной группой (классом). Подготовка учащихся должна осуществляться как самостоятельно, так и с помощью педагога. И эта подготовка должна осуществляться ко всем занятиям, а не только к семинарским и контрольным занятиям. Более того, эффективность как отдельного курса, так и педагогического процесса в целом, прежде всего, зависит от подготовки учащихся к *лекциям*. Учащиеся (студенты) должны самостоятельно получать определенную информацию по теме и отдельным вопросам предстоящей лекции, на которой педагог будет объяснять те или иные явления, интерпретировать существующие представления, взгляды, позиции, их позитивность и негативность, проблемность и перспективность изучения. Данная подготовка к занятию (занятиям), бесспорно, должна инициироваться педагогом. Он должен не только напомнить о теме и вопросах будущего занятия, но настоятельно рекомендовать существующую литературу и заинтересовать учащихся необходимостью информации и работы с ее источниками. Если учащиеся не владеют той информацией, которая дается в существующей учебной литературе, то лекционное занятие неизбежно превращается в пассивно - информационное без активно-

го восприятия и творческого обсуждения. К сожалению, практика подготовки к лекционным занятиям со стороны учащихся (студентов) и необходимое инструктирование со стороны педагогов у нас нередко отсутствует.

Планируемое и импровизируемое осуществление методов в процессе разнообразных занятий, которое характеризуется отсутствием подготовки учащихся к совместной деятельности, становится, на наш взгляд, частым явлением. Предварительная подготовка педагогов к будущему занятию без участия в ней учащихся не означает его организации и не гарантирует эффективность используемых методов. Педагогу неизбежно приходится по ходу занятия активизировать (организовывать) участие учащихся в совместной работе, то есть импровизировать. И надо признать, эффект от подобной импровизации или запоздалой организации при решении любых учебных задач, как правило, незначительный. Ведь не зря говорится, что импровизация эффективна лишь тогда, когда подготовлена.

В этом смысле планируемое и частично организованное осуществление методов является, на наш взгляд, наиболее эффективным. Здесь педагог не только планирует свои действия, но и действия учащихся, характеризуя задачи будущей работы, инструктируя учащихся и предлагая варианты их участия. Предварительная установка обязательно даст свои результаты, и в дальнейшей работе учащиеся будут активнее включаться в совместную деятельность. При этом импровизационность, конечно же, будет иметь место. Но разумное сочетание организованности (плановости и подготовленности) с импровизацией в комплексах совместных действий педагога и учащихся, соответствующее ситуации педагогического общения, бесспорно, будет более эффективным в реализации методов педагогического процесса.

Полностью организованная реализация планируемых методов, на наш взгляд, неосуществима в силу целого ряда факторов случайности. Но главное, подобная организация не будет эффективной. И в случае совместной подготовки будущего занятия педагогом и учащимися, и тем более в случае авторитарной его организации неизбежен эффект «заорганизованности и

формализации» – неестественности, механистичности, искусственности, отсутствия удивлений, эмоций и открытий. Поэтому детальная и полная организация (подготовка) использования методов не должна иметь место в педагогическом процессе.

Масштаб развертывания методов, прежде всего, зависит от материала учебных задач и от методической их проработки – четкого круга поставленных вопросов, наличия информационных источников и необходимых наглядно-иллюстрационных средств, а также опоры формируемых новых знаний, навыков и умений на существующий опыт учащихся, в том числе на ранее усвоенные знания и навыки. Но не менее важным условием является активность участия воспитанников, студентов в обсуждении тех или иных вопросов, а следовательно и количество индивидуальных частных действий, то есть приемов в рамках методов. И здесь вопрос о стихийности и импровизационности в процессе решения учебных задач очень важен. Элементы импровизационности и стихийности, бесспорно, вносят и даже требуют использования дополнительных приемов, а, следовательно, увеличения масштаба методов как комплексов действий. Иными словами, масштаб методов не может быть зафиксирован точно и зависит от мастерства педагога и уровня активности учащихся.

Но бесспорно, важнейшим признаком различия методов является их *строение*, обусловленное *развитием и взаимодействием* частных действий (приемов) в их последовательности. Главенствующими в комплексах действий педагога и учащихся, как говорилось, выступают действия речевые – выступления (развернутое изложение своей точки зрения по обсуждаемой теме, вопросу), вопросы к выступающему и ответы, мнения (краткая оценка, отношение и рекомендации к высказанной позиции) и заключение. Их изложение и развитие в последовательности обуславливает строение методов. Существует три способа (принципа) развития как всего комплекса данных действий, так и отдельных действий в нем – повторение, варьирование и разработка. При этом *повторением* следует считать повторные действия (выс-

тупление, вопросы, ответы и мнения), связанные с одной и той же темой или вопросом обсуждения, хотя, разумеется, повторное выступление будет другим, а вопросы, ответы и мнения об одном и том же будут звучать иначе. *Варьированием* или вариантными следует считать те же действия, но связанные с иной темой, другими вопросами. *Разработкой* или разработочными следует считать действия, которые повторяются, но не остаются целостными, а предстают в виде отдельных приемов прежнего действия или совокупности таковых. Необходимость повторного или вариантного изложения основных или частных положений в освещении новой темы курса может быть не только ситуативной, но и планируемой, подготовленной самим педагогом.

Исходя из наличия трех способов развития действий, а также однократного или многократного их использования, можно говорить о семи видах строения методов как последовательностях частных действий:

1. *свободное* или сквозное – без развития частных действий;
2. *двухчастное* – с однократным их варьированием;
3. *вариационное* – с многократным варьированием действий;
4. *трехчастное* – с однократным повторением действий;
5. *круговое* – с многократным повторением действий;
6. *сонатное* – с однократной разработкой отдельных действий;
7. *сонатно-круговое* – с многократной разработкой действий.

Данные виды строения могут быть использованы практически во всех типах методов: усвоения новых знаний, закрепления и систематизации знаний, формирования навыков и умений, инструктирования, консультирования и контроля знаний и умений. Так методы усвоения новых знаний могут представлять собой неповторяемую последовательность основных действий, то есть иметь *свободное* строение:

- вступление с фиксацией обсуждаемой темы и ее актуализацией;
- выступление педагога с развернутым изложением темы, обоснованием и конкретизацией данной трактовки, освещением иных точек зрения и утверждением позитивности предлагаемой (общепринятой) трактовки;

- вопросы студентов по обсуждаемой теме и ответы педагога;
- высказывание мнений студентов об обсуждаемой теме, ее актуальности, сущности тех или иных вопросов, их конкретизации и практической эффективности;
- заключительное слово педагога с подведением итога обсуждения и рекомендацией для дальнейшего уточнения знаний и их применения.

Но те же методы могут представлять собой иную последовательность данных действий, включающую варьирование или повторение основных действий, а в результате могут иметь, например, *двухчастное* строение:

- вступление с фиксацией предлагаемой для обсуждения темы (вопроса);
- вопросы к учащимся об актуальности, значимости, степени ее понимания и их ответы;
- мнение педагога о степени понимания обсуждаемой темы и необходимости уточнения определенного круга вопросов;
- выступление педагога с аргументированным изложением темы, ее актуальности, сущности основных положений, существующих точек зрения и утверждением наиболее конструктивной из них;
- вопросы учащихся по обсуждаемой теме и ответы педагога;
- мнения учащихся об актуальности данной темы, сущности важнейших положений и практическом ее назначении;
- заключительное слово педагога с подведением итога обсуждения и рекомендацией дальнейшего уточнения данных представлений и их применения.

Наконец, методы усвоения новых знаний могут представлять собой более сложную последовательность тех же действий. Например, они могут включать дифференцированное выступление педагога с вопросами, ответами и мнениями по отдельным вопросам обсуждаемой темы, а также с возвращением к выступлению и дополнительным развитием его отдельных положений и вопросов в связи с недостаточным их усвоением, что может выявиться

в вопросах и мнениях учащихся. И тогда данный метод может иметь *вариационное* строение:

- вступление с фиксацией темы обсуждения и круга ее вопросов;
- выступление педагога с обоснованием актуальности данной темы и опыта в осмыслении круга ее вопросов;
- вопросы к учащимся о значимости темы, степени их знакомства с данным кругом представлений и их ответы;
- выступление педагога с развернутым изложением основных вопросов данной темы и анализом разных точек зрения;
- вопросы учащихся об основных положениях темы, разных позициях в их понимании и ответы;
- мнения учащихся об основных положениях темы и мнение педагога о возможности и необходимости уточнения частных вопросов и положений темы;
- выступление педагога с развернутым изложением частных положений и вопросов обсуждаемой темы;
- вопросы учащихся о сущности частных положений обсуждаемой темы и ответы;
- мнения учащихся о частных положениях и их важности в понимании обсуждаемой темы;
- заключительное слово педагога с подведением итогов обсуждения и рекомендациями дальнейшего уточнения осознанных представлений.

Взаимодействие и назначение частных действий может быть разным. Каждое последующее действие (прием) может выполнять либо роль дополнения, либо следствия. Но чаще методы представляют собой сложную последовательность действий и приемов, отражающую разнообразную логику взаимосвязанной мыслительной деятельности (частных действий и приемов) – индуктивную и дедуктивную с анализом, синтезом, сравнениями, аналогиями, обобщениями и умозаключениями. Таким образом, строение методов не может быть определено абсолютно, оно всегда относительно и мобильно в

зависимости от ситуации, а следовательно зависит от мастерства педагогов и творческой активности студентов.

Итак, методы как исходные и наименьшие компоненты внутренней организации педагогического процесса представляют собой сложные комплексы взаимосвязанных действий или приемов общения педагога и учащихся, обусловленные реализацией учебных задач. Они характеризуются как постоянными, так и мобильными качественными признаками. И если постоянные признаки – совместность и индивидуальность действий субъектов, разнообразие и взаимосвязанность способов действий с использованием средств – свидетельствуют о механизме взаимодействия учащихся и педагогов и об основной функциональной направленности с единством задач учебных и воспитательных. То признаки мобильные (степень организованности, масштаб и строение, а также функциональность отдельных приемов) характеризуют многообразие и многогранность методов, обусловленные уровнем творческой деятельности педагогов и учащихся. И эффективное использование методов, безусловно, связано с уровнем демократизации и гуманизации их совместной деятельности.

Формы педагогического процесса

Как говорилось в главе 4, понятие «формы педагогического процесса» не отражает внешнюю организацию педагогического процесса и, следовательно, не характеризует виды и разновидности процессов обучения и воспитания. Данное понятие характеризует целостность внутренней организации педагогического процесса в рамках его единиц на уровне учебного курса – занятий.

При этом сами занятия как пространственно - временные единицы педагогического процесса не тождественны формам. «Урок – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено,

элемент) учебного процесса», - пишет И.П. Подласый и эту мысль развивает П.И. Пидкасистый, - это «более или менее законченный отрезок педагогического процесса в классно-урочной системе обучения» [2, с 300; 3, с 374]. Занятия могут быть фиксированными во времени и в пространстве и, соответственно, контролируемые – это уроки, лабораторные, практические и другие занятия. Но они могут быть нефиксированными или частично фиксированными (внеаудиторные, самостоятельные, домашние). Говоря о типологии занятий в педагогическом процессе, ученые справедливо различают основные и дополнительные занятия. К основным относятся фиксированные аудиторные занятия – разные типы уроков и занятий производственного обучения, а к дополнительным – типы внеаудиторной и самостоятельной работы учащихся. При этом следует подчеркнуть, что названия типов занятий, например «лекция», «беседа», «консультация», «экзамен» и другие, отражают конкретную или обобщенную *направленность* занятий на решение учебных задач. «Урок сегодня зачастую рассматривается не столько с точки зрения формального сочетания и последовательности его этапов, сколько с позиции постановки и достижения целей», - подчеркивает И.П. Подласый [2, с 380]. Иными словами, названия занятий свидетельствуют о целевой их типологии, но не говорят нам об их строении и не характеризуют особенности взаимодействия учащихся и педагогов. Урок, равно иные типы занятий, не является формой педагогического процесса, как это утверждают некоторые исследователи, в частности Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Л.П. Крившенко, исходя из иной трактовки педагогического процесса и понимания форм [1; 4; 5; 6].

По нашему мнению, понятие «форма педагогического процесса» должно характеризовать строение занятий, обусловленное решением учебных задач. В этом смысле оно является близким и сходным с понятием «структура урока», которое в трактовке исследователей скорее отражает формальную сторону строения занятий. Вместе с тем эти понятия не являются синонимами, их содержание различно. Понятие «форма педагогического процес-

са» мы понимаем как *строение занятий, отражающее взаимодействие учащихся и педагогов, целенаправленное на решение задач обучения и воспитания*. Формы педагогического процесса образуются из совокупности методов в рамках занятий и, таким образом, выступают более масштабными компонентами внутренней организации педагогического процесса, взаимодействие которых отражает ее качество и сущность.

Конкретные занятия могут быть ограничены решением одной учебной задачи, а значит развертыванием одного метода, представляя простейший тип форм. Но чаще на занятиях теоретических, практических, внеаудиторных и самостоятельных последовательно или одновременно реализуется несколько методов, образуя иные формы педагогического процесса. Отсюда можно говорить о наличии трех качественно различных видов форм, представляющих собой:

- развертывание одного метода;
- последовательность нескольких (2-4) методов;
- синтез (сплав) нескольких методов.

Как говорилось, развертывание любого из методов, прежде всего методов теоретических занятий, может быть свободным (сквозным), двухчастным, вариационным, трехчастным, круговым, сонатным, и следовательно подобной будет форма занятий, представленных развертыванием одного метода.

Сходными, но качественно иными будут формы теоретических и практических занятий, представляющие собой последовательность нескольких методов. Примером таких форм является строение широко распространенного комбинированного урока:

- вступление – фиксация задач занятия;
- актуализация ранее усвоенного материала и проверка домашнего задания (вопросы к учащимся и ответы); подведение итога контроля и постановка новой задачи;
- изложение нового материала;

- закрепление нового материала в упражнении;
- подведение итогов работы и краткий инструктаж к домашней работе.

Как правило, подобные занятия имеют свободную форму последовательности разных действий. И следует признать, что уменьшение учебных задач, решаемых на занятии, безусловно, способствует разнообразию форм занятия и вовлечению учащихся к активному совместному обсуждению тех или иных вопросов.

Что касается форм, выступающих как синтез или сплав нескольких методов в решении комплекса учебных задач, то тогда строение теоретических и практических занятий чаще является вариационным или круговым и, как правило, осуществляется с использованием игровых приемов общения (игровые формы). Например, семинарское занятие, на котором закрепляется и одновременно контролируется усвоение новых знаний, может иметь следующее строение.

- вступление с фиксацией задач занятия и регламента;
- индивидуальное или коллективное выступлений отдельных учащихся с изложением своей точки зрения о сущности тех или иных явлений;
- вопросы к докладчику (докладчикам) и ответы, уточняющие позицию;
- индивидуальное или групповое выступление других учащихся с изложением своей точки зрения о сущности иных явлений;
- вопросы к докладчику (докладчикам) и ответы, уточняющие позицию;
- индивидуальное или групповое выступление учащихся с изложением своей точки зрения о тех или иных явлениях;
- вопросы к докладчику (докладчикам) и ответы, уточняющие позицию;
- обмен мнениями о выступлениях с оценкой сущности высказанных точек зрения и рекомендациями к дальнейшему их совершенствованию;
- заключение с подведением итогов работы.

Данный и достаточно распространенный способ проведения семинарского занятия свидетельствует о *вариационном* строении или форме. Но проведение данного занятия может быть иным – с конкурсным выступлением

трех-четырех команд, которые представляют вариант выполнения теоретического задания с объяснением своей позиции и действий, с вопросами и ответами, с обменом мнений членов судейской коллегии и дальнейшим показом практической домашней работы команды, получившей высшую оценку теоретических знаний, и заключением с подведением итогов работы. Подобное, по сути, игровое проведение занятия будет иметь *трехчастное* строение с вариантным повторением выступления одной из команд.

Иная картина возникает, когда мы обращаемся к занятиям производственным, занятиям внеаудиторным и занятиям самостоятельным. Отличие их от занятий теоретических значительно и заключается в следующем. Во первых, на данных занятиях не решаются задачи одного учебного курса, а, как правило, объединяются задачи разных курсов, разных областей знаний и видов деятельности. Во вторых, нередко учебные задачи не являются доминирующими и определяющими, например, во внеаудиторных занятиях, где таковыми становятся более общие воспитательные задачи, усложняя и отличая их формы (строение) от форм теоретических занятий.

Главное, рассмотрение форм данных занятий выводит нас на второй уровень внутренней организации педагогического процесса – уровень цикла учебных дисциплин, который, бесспорно, имеет свои качественные особенности, требующие отдельного рассмотрения и, к сожалению, недостаточно исследованные в педагогической науке. При этом возникают сложные вопросы. Какие учебные задачи следует считать исходными и базисными для цикла учебных дисциплин, которые можно использовать в данных занятиях? Что следует считать компонентами уровня цикла дисциплин в педагогическом процессе? И какие совместные действия можно считать переходными от простейшего уровня внутренней организации к более сложному?

Таким образом, можно говорить о дифференциации форм педагогического процесса, включающей виды форм, отличающиеся количеством и взаимодействием используемых методов, и типы форм, обусловленные строением методов.

Классификация форм педагогического процесса

Виды форм	Типы форм
Формы с использованием одного метода	Свободная
Формы, представленные последовательностью нескольких методов	Двухчастная Вариационная Трехчастная
Формы, представленные синтезом методов	Круговая Сонатная Сонатно-круговая

Итак, формы педагогического процесса предстают в виде совокупности используемых на занятии методов, обуславливая дидактическую направленность комплексов взаимосвязанных действий учащихся и педагогов как определенную стратегию качества педагогического процесса на уровне одного курса. Именно в формах осуществляется сложное диалектическое единство общего (целевых и ценностных установок обучения и воспитания, выдвигаемых внешней организацией), особенного (задач данного занятия) и частного (индивидуальной реализации данных задач), отражающее специфику организованной педагогической деятельности. При этом общие целевые и иные ценностные установки оказывают влияние на индивидуальное решение задач тех или иных занятий.

Отражая целостность педагогического процесса в рамках его единиц, формы заключают в себе представление о механизме внутренней организации – о видах педагогического общения, приемах и функциях, о методах, методических приемах и приемах лично-ориентированных, о закономерностях и особенностях взаимодействия учащихся и педагогов – как определенной технологии достижения качества педагогического процесса в рамках данной целостности. Знание форм и умение гибко использовать их на занятиях и составляет суть профессиональной педагогической деятельности. Используя те или иные формы, педагог как технолог руководит процес-

сом взаимодействия его с учащимися, направляя к достижению определенного качества.

*
*
*

Представление о методах и формах педагогического процесса (процессов) обнажает технологические возможности в решении различных задач обучения и воспитания как стратегию педагогического общения с богатством выбора методических путей решения данных задач. Иными словами, представление о целостности методов педагогического процесса и конкретном разнообразии их строения не только уточняет осознанность стратегической направленности совместных действий педагогов и учащихся в педагогическом общении, но и активизирует творческую их активность в выборе форм как потенциала методических решений и, соответственно, как определенное качество самоуправления педагогическим процессом.

Литература

1. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
2. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. об-во России, 1998. 640 с.
3. Педагогика / Под ред. Л.П. Крившенко. М.: Проспект, 2004. 432 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Школа Пресс, 1997. 512 с.
6. Смирнов С.А., Котова И.Б. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2001. 512 с.

Заключение

Мы рассмотрели педагогическую деятельность в целом и педагогический процесс в частности, осмыслив и выдвинув новое понимание данных явлений. При этом основным предметом нашего внимания был педагогический процесс, который, напомним, понимается как наименьшая единица организованной педагогической деятельности. Именно в педагогическом процессе как в «капле» отражается весь мир педагогической деятельности – ее свойства и качества, законы и закономерности, особенности и специфика, наконец, язык данной деятельности и ее понятийный аппарат как инструмент мышления. Действительно, понятие «педагогический процесс», обретающее сегодня категориальный статус, играет в представлении о педагогической деятельности и ее механизме важнейшую роль. И это мы стремились показать. Более того, осознание и уточнение «педагогического процесса» становится источником коррекции целого ряда теоретических положений о педагогике как практической деятельности.

Напомним, осмысление учеными назначения «педагогического процесса» в соотношении с категориями «воспитание», «обучение» и «образование», с одной стороны, побуждало их размышлять об исходной категории, а с другой – привело к осознанию его категориального статуса и потребовало пересмотра категориального аппарата педагогики. Казалось бы, вопрос об уточнении категориального аппарата давно назрел, но потребовалось введение новых категорий, чтобы вопрос этот получил решение. И понимание «педагогического процесса» как наименьшей единицы организованной «педагогической деятельности» уточняет категориальные представления, расставляя все на свои места. «Педагогический процесс» не заменяет существующие категории, более того он конкретизирует их, раскрывая взаимодействие «воспитания», «обучения» и «образования» в практической педагогичес-

кой деятельности. Именно подобным было исходное понимание «педагогического процесса» в работах П.Ф. Каптерева, хотя и недостаточно конкретным. Таким образом, осознание категории «педагогический процесс» и отражаемого ею явления становится сегодня средством уточнения мира категориальных представлений как понимания наиболее общего механизма педагогической практики.

Дальнейшая конкретизация «педагогического процесса» путем выделения его внешней и внутренней организаций как управляющей и функционирующей сторон потребовала разделить непосредственное взаимодействие воспитанников и педагогов как мир педагогического общения и управленческую деятельность работников учебных заведений и учреждений системы образования. Это позволяет сегодня осознавать разные задачи и функции данных сфер педагогической деятельности, обнажая комплекс общетеоретических представлений об организованной педагогической деятельности.

Характеризуя внешнюю организацию педагогического процесса, мы не рассматривали весь комплекс вопросов об управленческой деятельности, в том числе центральный вопрос о самом механизме управления педагогическими процессами, требующий отдельного рассмотрения. Предметом нашего внимания были нормативно-правовые факторы внешнего влияния на совокупную деятельность учащихся и педагогов в педагогическом процессе, определяющие направленность педагогического общения. Из них наибольшую важность сегодня представляет понимание принципов воспитания и обучения, в том числе профессионального, и их содержания.

Надо признать, что анализ (конкретизация) внутренней организации педагогического процесса был, бесспорно, главным в работе, поскольку именно данный анализ ориентирует будущих педагогов на практическую деятельность. Рассмотрение внутренней организации позволило уточнить компоненты простейшего уровня – уровня отдельного курса. Осмысление методов и форм как компонентов внутренней организации педагогического процесса и их качества в настоящей работе стало, по существу, уточнением

важнейших теоретических положений о сущности и специфике профессиональной деятельности педагога. Ведь методы педагогического процесса, понимаемые как комплексы приемов – действий учащихся и педагога (речевых, невербальных, наглядно-иллюстративных и практических), целенаправленных на реализацию учебных задач, заключают в себе единство процессов воспитания и обучения в педагогическом общении. Иными словами, методы являются механизмами данного единства, отражая специфику профессиональной педагогической деятельности.

Вместе с тем, осмысление внутренней организации позволило обнажить проблемность более сложного ее качественного уровня – уровня цикла разных дисциплин (курсов, занятий) как предмет внимания будущих исследований.

Нельзя не отметить, осознание «педагогического процесса» выявило важнейшую проблему неоднозначности понятийного аппарата педагогики, являющейся сегодня значительным препятствием теории и практики педагогической деятельности, препятствием единства и согласованности коллективных усилий педагогов, а также реализации выдвигаемых временем новых педагогических идей. Произвольность и субъективизм понятийного мышления, фиксируемые в многочисленных педагогических работах, отнюдь не свидетельствуют о плюрализме мнений, точек зрения и позиций отдельных педагогов. Данные факты свидетельствуют об отсутствии стратегии педагогической деятельности и определенных педагогических школ как направлений в достижении качества данной деятельности. Педагогическая деятельность – это деятельность коллективная и качество ее во многом зависит от единства мышления*и взаимопонимания, выступающим необходимым условием эффективности практической педагогической работы. И положение это, по сути, красной нитью проходит через всю работу, активизируя мысль о педагогической деятельности.

Учебное издание

Кадцын Лев Михайлович

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

Учебное пособие

Текст представлен в авторской редакции

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 09.04.2008 г. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага для множ. аппаратов. Печать
ризографическая. Усл. п. л. 10,6 Тираж 300 экз. Заказ 999.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии АМБ
620144, г. Екатеринбург, ул. Фрунзе, 96.
Тел.: 251-66-04, 251-66-05, 251-65-96

