

Проблема в том и состоит, что большинство предприятий и организаций хотело бы иметь подготовленного рабочего, обладающего достаточно высоким уровнем профессиональной квалификации, так как на данном этапе социально-экономического развития важнейшим фактором экономического роста, конкурентоспособности организаций и предприятий различной формы собственности и выпускаемой ими продукции выступает образованная и квалифицированная рабочая сила. А как быть с учащимися, имеющими отклонения по здоровью, которые вряд ли будут востребованы на современном рынке труда?

Уходит в прошлое представление о том, что квалифицированный работник – это тот, кто обладает знаниями, умениями и навыками. Сегодня от работника требуются активность, предприимчивость, ответственность. Но, тем не менее, остается актуальной и другая сторона профессиональной подготовки, так как в обществе существуют профессии, не требующие высокого уровня квалификации. Возникает вопрос: а следует ли отказываться от формирования знаний, умений и навыков у учащихся учреждений начального профессионального образования, имеющих ограничения по здоровью?

Проблема еще и в том, что такой учащийся, проучившись в специализированной школе 9 лет, в училище или лицее должен овладеть профессией всего за 2 года? От правильного и взвешенного решения этой проблемы зависит благополучие не только отдельно взятого человека, но и в определенной степени всего общества.

Как найти своего социального партнера, который помог бы конкретному учреждению начального профессионального образования, конкретному выпускнику адаптироваться в обществе и трудоустроиться? Каким путем следует идти, чтобы обеспечить конкурентоспособность выпускника на рынке труда? В данной статье мы лишь коснулись ряда проблем, поиск ответов на которые еще предстоит.

Л. М. Кадцын

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 науч-

но-педагогической литературе, в том числе в учебных пособиях, можно найти самые разнообразные по содержанию и формулировке «наборы» руководящих указаний, именуемых принципами» [13, с. 291]. По мнению В. С. Безруковой, понятие «принципы» (обучения, воспитания, педагогического процесса) стало обозначать достаточно широкий круг явлений:

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

- убеждения, взгляды на вещи, отношения, явления, факты;
- первоначально руководящие идеи, основные правила поведения;
- логическое начало какой-либо системы деятельности;

- основные требования, предъявляемые к чему-либо [2, 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 [2, с. 40].

Прежде чем осмыслить круг явлений, соотносимых с понятием «принципы педагогического процесса», уточним исходные представления о педагогическом процессе и роли принципов в нем.

1. В последние годы педагогический процесс осознается как важнейшее в педагогике понятие, обретающее категориальный статус. Целый ряд ученых (Ю. К. Бабанский, В. Е. Гмурман, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, И. П. Подласый, Г. М. Коджаспирова, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, В. И. Смирнов, Ю. А. Сокольников, Т. А. Стефановская, Е. Н. Шиянов, Н. Д. Хмель и др.) понимает педагогический процесс как категорию и осмысливает его в соотношении с другими педагогическими категориями – педагогическая деятельность (педагогика), воспитание, обучение, образование. Кратко охарактеризуем данные педагогические категории, чтобы обнажить суть педагогического процесса как явления².

На наш взгляд, исходной категорией выступает *педагогическая деятельность* (педагогика), которая понимается как деятельность, связанная с передачей и усвоением социально-культурного опыта. Осуществляемая всеми членами общества, эта деятельность может быть очень разнообразной: неосознанной и осознанной, неорганизованной и организованной.

² Более подробно см. *Кадцын Л. М.* Категории педагогики // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. – Екатеринбург, 2002; *Кадцын Л. М.* Трактовка педагогических категорий // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. Вып. 2. Ч. 1. – Екатеринбург, 2003.

Субъектами педагогической деятельности выступают воспитуемые, воспитатели (педагоги) и организаторы данной деятельности. При этом педагогическая деятельность всегда осуществляется во взаимодействии (непосредственном или опосредованном) воспитуемых и воспитателей. Видами педагогической деятельности являются процессы воспитания, обучения и образования, а высшей формой, реализующей взаимодействие ее видов, является педагогический процесс.

Воспитание – процессы передачи и усвоения опыта повседневной гражданской жизни, включающего знания, навыки, умения, ценностные отношения. Осуществляемые постоянно, каждодневно всеми членами общества процессы воспитания могут быть стихийными и организованными в разных формах. *Обучение* – процессы передачи и усвоения опыта специальной или профессиональной деятельности, которые преимущественно осуществляются организованно, с участием профессиональных педагогов и лишь в определенное время жизни людей. Важно подчеркнуть, процессы обучения всегда осуществляются во взаимодействии (или неотрывно) с процессами воспитания, которые в отличие от обучения могут быть самостоятельными и автономными. В этом смысле можно и нужно говорить о двух уровнях передачи и усвоения социально-культурного опыта: воспитания и обучения, где обучение как более высокий уровень усвоения социально-культурного опыта непременно включает в себя уровень простейший (воспитание) с его миром знаний, ценностных ориентаций и умений как основу. *Образование* – это организация процессов воспитания и обучения, осуществляемая работниками целого ряда учреждений – от министерства образования до конкретных учебно-воспитательных заведений. Организация процессов воспитания и обучения включает в себя создание необходимых условий для эффективности данных процессов, их планирование и контроль с точки зрения соответствия требованиям общества.

Педагогический процесс как высшая форма педагогической деятельности представляет собой организацию взаимодействия определенной (постоянной) группы учащихся, студентов и преподавателей в учебном заведении. Следует различать внешнюю и внутреннюю организации педагогического процесса. Внешняя организация осуществляется работниками системы образования и включает в себя:

- создание условий (материально-технических, финансово-экономических, правовых) осуществления педагогического процесса;

- стратегическое и текущее планирование, включающее требования к осуществлению педагогического процесса, т. е. к учащимся и педагогам, в виде целей, принципов и содержания данного процесса;

- контроль за осуществлением педагогического процесса (текущий и плановый).

Внутренняя организация педагогического процесса осуществляется педагогами и учащимися на двух качественно различных уровнях: уровне одного учебного курса (дисциплины) и уровне цикла учебных дисциплин. Компонентами внутренней организации в рамках уровня учебного курса являются методы (целенаправленные действия педагогов и учащихся) и средства их общения, взаимосвязь которых обуславливает определенные формы педагогического процесса, конкретизирующие его на данном уровне. Формы учебные, а также внеучебные (конференции, профессионально-ориентационные игры) и формы самообучения, в свою очередь, выступают компонентами второго уровня внутренней организации. Их взаимосвязь обуславливает становление самостоятельной профессиональной деятельности учащихся, студентов в формах учебной практики и инициативной деятельности. Таким образом, внутренняя организация педагогического процесса отражает сам механизм взаимодействия учащихся и педагогов, в том числе механизм профессионально-педагогической деятельности, где важную организующую роль играют требования к учащимся и педагогам, выдвигаемые внешней организацией как объективно данные факторы организации взаимодействия учащихся и педагогов – цели, принципы и содержание. И если цели и содержание, отражая сферу будущей деятельности учащихся, понимаются сегодня достаточно однозначно, то принципы как важнейший организующий инструмент деятельности учащихся и педагогов требуют значительного уточнения.

2. Понимание принципов как основных положений теории, учения в работах ученых (Ю. К. Бабанский, Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин, В. И. Смирнов и др.) очень абстрактно. О каких теориях и учениях в педагогической науке идет речь, какие положения при этом имеются в виду и насколько это применимо к педагогическому процессу? Понимание принципов как убеждений, взглядов, а также как 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 [10]. Принципы

воспитания – это «основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека», – утверждает в Педагогическом энциклопедическом словаре. Принципы воспитания отражают уровень развития общества, его потребности и требования к воспроизводству конкретного типа личности, определяют его стратегию, цели, содержание и методы воспитания, общее направление его осуществления, стиль взаимодействия субъектов воспитания» [6, с. 216]. Данная трактовка, на наш взгляд, не является педагогической, а скорее социологической, хотя идея принципов как ценностных оснований очень привлекательна и перспективна.

Наконец, понимание принципов как логического начала какой-либо системы деятельности столь же неконкретно, как и основные положения теории. Но поскольку логические начала обусловлены сущностными константными признаками любых явлений и процессов, то данное понимание родственно трактовке их как выражению законов и закономерностей педагогической деятельности. При этом вновь и вновь встает вопрос: «О каких законах и закономерностях идет речь?» Вместе с тем, именно данное понимание принципов, выдвигаемое рядом ученых (Ю. К. Бабанский, В. С. Безрукова, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, В. И. Смирнов), на наш взгляд, более предпочтительно и может выступать в качестве конструктивного основания педагогической деятельности, разумеется, 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 [7, 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. [13, с. 291]. «Принципы выводятся из закономерностей, – подчеркивает В. А. Сластенин, – они являются итогом научного осмысления... и обобщения педагогической практики» [11, с. 174]. При этом ученые различают общие и специфические (частные) закономерности и, соответственно, принципы. По мнению И. П. Подласого, «общие закономерности воспитания выражают связи между важнейшими компонентами данного процесса. Закономерности, которые определяют связи в отдельных компонентах, называют частными» [8, с. 446]. По мнению Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова, 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» [3, с. 42]. Считая данные высказывания в целом справедливыми, уточним отдельные их положения, и прежде всего представления о закономерностях педагогической деятельности.

«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» [8, с. 44–45]. Думается, что различие законов и закономерностей зависит не от степени их фиксации и осмысления, а от качественного и количественного различия уровней константных признаков рассматриваемых явлений. Иными словами, различие законов и закономерностей педагогической деятельности зависит от меры (условий) 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. К числу постоянных признаков, свидетельствующих о законах педагогической деятельности, можно отнести следующие:

- каждый член общества вовлечен в педагогическую деятельность в разных ее формах от рождения и участвует в ней всю жизнь, выполняя разные функции – воспитанника, воспитателя, организатора;
- педагогическая деятельность всегда осуществляется во взаимодействии (непосредственном или опосредованном) воспитанников и воспитателей;
- передать социально-культурный опыт в виде знаний, навыков, умений и ценностного отношения нельзя, можно лишь помочь усвоить этот опыт;
- необходимость коррекции развития каждого члена общества и общества в целом – исходная и постоянная задача педагогической деятельности.

Постоянные признаки *видов* педагогической деятельности – процессов воспитания, обучения и образования – достаточно устойчивые в своем

проявлении и взаимосвязи отражают *специфические* законы данных процессов. К их числу можно отнести:

- процессы воспитания как процессы усвоения социально-культурного опыта повседневной, гражданской жизни общества 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, то есть процессов воспитания;

- практические умения – основные в процессах обучения как усвоении опыта специальной или профессиональной деятельности;

- процессы обучения неотрывны от процессов воспитания и их ценностных ориентаций;

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

- светский характер государственных и муниципальных 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 непостоянное и зависимое от ряда условий проявление и эффективность отдельных свойств, сторон и форм воспитания, обучения, образования, и педагогического процесса в частности, следует называть *закономерностями*. Закономерности не являются отражением постоянных и атрибутивных свойств и связей, как это утверждает И. П. Подласый, они отражают лишь определенные свойства и связи в тех или иных условиях. Осмысление условий или критериев эффективности проявления мобильных свойств как закономерностей на основе обобщения позитивного опыта процессов воспитания, обучения и образования и есть принципы данных видов педагогической деятельно-

сти, 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 [7, с. 161]. И с этим определением можно согласиться, если под системой дидактических требований понимать систему условий, разумеется, не субъективных.

Иными словами, принципы воспитания, обучения, образования – это ценностные установки и ориентации, вытекающие из обобщения позитивного опыта и выступающие инструментом организации и управления данных процессов. При этом, как ценностные установки принципы всегда выступают обобщенным выражением условий эффективности. Конкретизация принципов или уточнение условий эффективности ведет к осмыслению и фиксации определенных правил педагогической деятельности, деятельности воспитанников, педагогов и организаторов в конкретных ситуациях общения. Бесспорно, принципы педагогического процесса осмысливаются в ходе его планирования как инструмент организации и управления.

Таким образом, принципы педагогической деятельности (воспитания, обучения, образования и педагогического процесса) – это ценностные установки и ориентации, вытекающие из обобщения позитивного опыта прошлого и настоящего и выступающие критерием эффективности как инструмент организации и управления данной деятельности.

3. Количество принципов и их различие понимается учеными неоднозначно. По мнению В. С. Безруковой, «число их в общей сложности колеблется от 25 до 40» [2, с. 41]. Исследователи справедливо отмечают историческую ограниченность ряда принципов и стремятся осмыслить их типологию.

Большинство авторов, в числе которых Ю. К. Бабанский, Б. Т. Лихачев, Т. Ильина, И. Ф. Харламов, И. П. Подласый и др., различают принципы воспитания и обучения. Но можно ли различать данные принципы, если мы говорим о единстве и неразрывности обучения и воспитания на высшем уровне процессов передачи и усвоения социально-культурного опыта, в частности в педагогическом процессе? Может быть лучше различать принципы обучения и принципы внеклассной воспитательной работы, как об этом пишет В. С. Селиванов [9, с. 315], или принципы педагогиче-

ского процесса и принципы воспитания в повседневной педагогической деятельности?

В. А. Сластенин и др. выделяют принципы организации и принципы управления педагогического процесса. При этом авторы не проводят ясного разграничения процессов организации и управления и не выявляют закономерности педагогического процесса, обуславливающие данные принципы.

В. И. Смирнов различает общие и частные принципы воспитания. «Существуют общие закономерности и принципы, присущие воспитанию в целом, а также частные закономерности и принципы, отражающие особенности функционирования конкретного (педагогического, учебно-воспитательного, учебного) процесса», – пишет автор, понимая закономерности и принципы тождественными атрибутивным свойствам воспитания (педагогического процесса)» [13, с. 291–292]. На наш взгляд, недостаточно корректная трактовка закономерностей и принципов, где общие закономерности понимаются как атрибутивные свойства и качества воспитания, ставит под сомнение идею подобного различия принципов.

Наконец, В. С. Безрукова выделяет четыре группы принципов педагогического процесса (хотя говорит о трех группах), вытекающие из «факторов эффективности воспитательных отношений» [2, с. 41]. Такими факторами, по мнению автора, являются:

- индивидуальные особенности воспитанников;
- степень организованности педагогического процесса;
- связь педагогического процесса со средой, обществом;
- профессиональная ориентация и целесообразность.

Следует признать, данная систематизация принципов педагогического процесса наиболее полно отвечает сущности принципов и потому может быть взята за основу их типологии. Факторы эффективности, о которых говорит В. С. Безрукова, – это комплексы мобильных признаков, свойств, т. е. закономерности педагогического процесса, выступающие ценностными ориентирами. Однако, по нашему мнению, следует различать общие закономерности педагогического процесса (закономерности общения учащихся и педагогов, организованности педагогического процесса, связи педагогического процесса с жизнью общества) и закономерности особенные (наиболее важные и целесообразные аспекты профессионального обуче-

ния). Таким образом, следует различать четыре группы принципов педагогического процесса:

- принципы общения учащихся и педагогов (гуманизма, природосообразности, сознательности и активности, единства индивидуального и коллективного);
- принципы внутренней организации педагогического процесса (целостности, демократизма, научности и доступности, наглядности);
- принципы связи педагогического процесса с жизнью общества (культуросообразности, единства всех сфер жизнедеятельности, связи с производственной практикой);
- принципы профессионального обучения (профессиональной ориентации всех занятий, политехнизма, экономической сообразности, экологической сообразности, информационной самодостаточности).

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 каждому педагогу и учащимся осознавать критерии эффективности их взаимной деятельности в тех или иных условиях, следовательно, совершенствовать возможности самоуправления педагогического процесса.

Библиографический список

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М., 2001.
2. Безрукова В. С. Педагогика. – Екатеринбург, 1993.
3. Коджастирова Г. М., Коджастиров Ю. А. Педагогический словарь. – М., 2001.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. – М., 1992.
5. Морозова О. П. Педагогический практикум. – М., 2000.
6. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003.

7. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1983.
8. Подласый И. П. Педагогика. – М., 1996.
9. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. – М., 2000.
10. Сидоров А. А., Прохорова М. В., Синюхин Б. Д. Педагогика. – М., 2000.
11. Сластенин В. А. и др. Педагогика. – М., 1998.
12. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. – М., 2001.
13. Смирнов В. И. Общая педагогика. – М., 1999.

Л. А. Каменщикова, Е. В. Горланова

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., развивая основные принципы образовательной политики, определяет ведущие направления в деятельности образовательных учреждений: формирование готовности молодого поколения к выбору, развитие у него современного мышления, коммуникабельности и толерантности, профессиональной мобильности, осознания роли человеческого капитала.

Данные приоритеты развития образования обусловлены переходом России к демократическому и правовому государству, успех которого зависит от *правовой культуры* общества. Говоря о правовой культуре, мы понимаем, что она выражается не только в достигнутом уровне правовой деятельности людей или органов государства, не только в состоянии нормативно-правовых актов, но и в уровне развития правосознания населения и, прежде всего, молодежи.

В этих условиях возрастает роль правового образования, главной целью которого является не столько уровень владения правовой информацией, сколько уровень *правосознания* как категории отражающей личное убеждение человека в необходимости и справедливости законов, желание и потребность следовать их предписаниям, отсутствие внутренних соблазнов нарушить их. Проведенные нами исследования убеждают, что сами по